

Ke konceptualizacím jazyka u (budoucích) učitelů češtiny

On the conceptualizations of language
among (future) Czech teachers

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0600-0760>

E-mail: stepanik@utb.cz

Abstract: The aim of this paper is to investigate selected conceptualizations of language in (future) Czech teachers. The text first defines the basic concepts of the issue and then describes the research itself. A total of 116 respondents, bachelor, follow-up master and extension students majoring in Czech language teaching, were given a questionnaire designed to map their selected conceptualizations of language. The results indicate, on the one hand, the respondents' inclination towards language change and some rather progressive attitudes; on the other hand, the respondents display some overly emotional perceptions of Czech and a consistently unitarian approach to language, which is particularly evident in their sensitive assessment of the status and role of standard Czech. Although the importance of disciplinary knowledge in teacher education programmes is sometimes questioned, it is obvious that high-quality linguistic preparation in teaching study programmes cannot be dispensed with.

Abstrakt: Cílem příspěvku je prozkoumat vybrané konceptualizace jazyka u (budoucích) učitelů češtiny. Text nejprve vymezuje základní pojmy problematiky

a následně popisuje provedenou výzkumnou sondu. Celkem 116 respondentům, studentům bakalářského, navazujícího magisterského a rozšiřujícího studia se zaměřením na učitelství češtiny, byl zadán dotazník, který mapoval jejich vybrané konceptualizace jazyka. Výsledky na jedné straně naznačují náklonnost respondentů k jazykové změně a jejich některé poměrně progresivní postoje, na druhé straně se u respondentů projevují některá až přepjatě emocionální vnímání češtiny a důsledně útvarový přístup k jazyku, což je zvlášť patrné u citlivého posuzování postavení a úlohy spisovné češtiny. Ačkoliv někdy bývá význam oborového poznání v učitelských programech zpochybňován, prokazuje se, že od kvalitní lingvistické průpravy v učitelských programech nelze ustoupit.

Keywords: conceptualizations of language, language attitude, Czech language teacher, subjective theories, teacher preparation

Klíčová slova: konceptualizace jazyka, jazykový postoj, učitel českého jazyka, subjektivní teorie, příprava učitelů

1 Úvod

Mezi trvalé výzkumné oblasti české lingvistiky patří problematika reflexe jazyka běžnými uživateli; z poslední doby jmenujme např. práci Dufka et al. (2022), která téma komplexně zpracovává na základě dotazů Jazykové poradně ÚJČ AV ČR, či příspěvek Saicové Římalové (2020) k tzv. laické lingvistice. Oblast je většinou zpracovávána na vzorku běžných mluvčích, reflexe učitelů češtiny a studentů¹ učitelství češtiny doposud zkoumány nebyly. Přitom jsou to právě učitelé českého jazyka, kteří mají na utváření postojů mluvčích k jazyku zásadní vliv, ne-li mnohdy dokonce výlučný, zvláště v počátku, kdy dítě vstupuje do jazykové edukace a začíná jazyk poznávat uvědoměle.

2 Vymezení základních pojmů

Uvažujeme-li o problematice, která je předmětem tohoto textu, existuje hned několik pojmů, jež se zde vzájemně prolínají: mj. *jazy-*

¹ V textu používáme generické maskulinum, pod pojmem *student*, *učitel* atd. je zde míněna i *studentka*, *učitelka* atd., aniž by bylo upřednostňováno kterékoliv pohlaví.



kový postoj, přesvědčení o jazyce, laické teorie jazyka či konceptualizace jazyka.

Jazykový postoj vyjadřuje tendenci člověka hodnotit na ose *pozitivní–negativní*, objektem hodnocení mohou být jazyky jako takové, variety jednoho jazyka, jednotlivé jazykové prvky či způsob zacházení s jazykem (Sloboda, 2017).

Přesvědčení o jazyce představuje podobný pojem, součástí jsou znalosti, názory, postoje, hodnoty nebo normy, myšlenky, představy, pocity, domněnky nebo i očekávání (Dufek, 2022b, s. 31). Jak ale Dufek poznamenává, oba tyto pojmy označují pouze jeden aspekt vztahu uživatele k jazyku.

Laická jazykověda (či laický jazykozpyt – Čmejrková, 1992) se definuje jako soubor „teorií jazyka a komunikace, které je možné zrekonstruovat z projevů těch uživatelů jazyka, kteří nemají specializované (tj. zejm. vysokoškolské) lingvistické vzdělání“ (Saicová Římalová, 2020, s. 25). Saicová Římalová (2020, s. 29–33) vyjmenovává základní charakteristiky laické jazykovědy u uživatelů češtiny, mezi ně patří mj. hodnocení na základě intuitivní znalosti jazyka, tedy jazykového citu či emocí²; užívání lingvistických termínů, často neúplné či deformované; odvolávání se na autority, mezi nimi na učitele češtiny. Laické teorie jazykové kultury či laická stylistika jsou dle autorky nejčastěji demonstrovány hodnocením „srozumitelnosti“, „správnosti“ a „vhodnosti“. Jako výrazný rys laických teorií autorka uvádí teorii chyby, chyba je však mnohdy chápána neadekvátně, mj. selektivně (důraz především na pravopis a formální morfologii) a polarizovaně (osa *správně–špatně*, za „správnou“ je mnohdy pokládána pouze jedna varianta).

² Dobře to ilustruje H. Dufková v přednášce *Kdo neumí pravopis, ten je... aneb pravopis jako stigma*, proslovené 10. května 2024 v klubu Pátečníků; dostupné on-line na <https://1url.cz/b1H7u>; cit. 20. 5. 2024. Dufková na příkladu pravopisu ukazuje, jak hluboce zakořeněné jsou u laiků některé principy hodnocení jazykových prostředků, které uživatelé získali ve škole, a poukazuje na fenomén *grammar náckování*, které může vést až k pocitu vlastní nedostatečnosti či k sociální stigmatizaci. Pozoruhodné jsou i následné dotazy z publika, které demonstrují emoce v tom, jak běžní uživatelé jazykové prostředky hodnotí.

Při hodnocení uživatel jazyka uplatňuje *jazykové vědomí* (srov. např. Dolník, 2003; Gombert, 1992; Horecký, 1991; Myhill, 2005; Svalberg, 2007 ad.). Obsahem jazykového vědomí je „systém verbálního chování a systém hodnocení, formou je banka dat s příslušnými pomocnými subsystémy, resp. sítí výrazových kategorií a normativních hledisek“ (Horecký, 1991, s. 85). Jazykové vědomí tvoří jen složka epistemologická (jazyková), nýbrž právě i složka axiologická (hodnotící; Dolník, 2010, s. 175). Axiologické nazírání na jazykové prvky a struktury znamená, že jim uživatel jazyka přisuzuje určitý smysl a srovnává je s jistou představou, resp. jistým standardem, ideálem apod.

Axiologické nazírání na jazykové entity je nazíráním z hlediska otázky, čím je jazyk pro uživatele, a zároveň ve vztahu k otázce, zda jazykové prvky a struktury jsou takové, jaké mají být (takové, jaké subjekt chce, aby byly) (Dolník, 2010, s. 175).

Toto hodnocení se projevuje nejen na ose *správně–nesprávně* z hlediska normy a kodifikace, ale primárně z hlediska *vhodnosti* nebo *přiměřenosti* ke komunikačnímu záměru mluvčího.

Jazykové vědomí představuje „interiorizovaný systém verbálního chování“ (Horecký, 1991, s. 81), který se skládá ze tří podsystémů: jazykového, konceptuálního a interakčního (Horecký, 1991, s. 81). Složky jazykového vědomí korelují se složkami jazykového prekonceptu (Štěpáník, a Slavík, 2017, s. 61) a zároveň se složkami jazykového postoje (Sloboda, 2017): rozlišujeme (a) složku kognitivní, (b) složku afektivní a (c) složku konativní. Jinými slovy každý uživatel jazyka disponuje jazykovým rozumem, jímž v jazyku a o jazyku přemýšlí, jazykovým citem, jímž jazyk „procítuje“, a jazykovým jednáním, jež mu umožňuje jazyk „realizovat“, skutečně ho užívat (Dolník, 2010, s. 26).

Jazykový koncept je intersubjektivně sdílená část (součást) obsahu jazyka, která je nezbytným předpokladem pro existenci subjektivních prekonceptů. Proto pojem konceptualizace jazyka chápeme jako zastřešující: označuje „způsob vztahování se k jazyku, jímž lidé jazyk chápou, tvarují – z jakých perspektiv k němu přistupují, jaké aspekty přitom zvýrazňují, jaké charakteristiky mu přisuzují“ (Dufek, 2022b,

s. 32). Hledisko jazykových postojů se tedy obohacuje o aspekt formativní – mluvčí daného jazyka jazyk „formují“ – a nejen jazyk sám, ale jazykovou, resp. komunikační kulturu (k pojmu Dolník, 2020), v níž jazyk funguje.

Ačkoliv by měli učitelé disponovat reflexí jazyka, která se co nejvíce blíží úrovni vysoce poučené, v podstatě vědecké, z dlouholeté kontinuální zkušenosti z práce se studenty učitelství češtiny a s množstvím praktikujících učitelů, mj. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, víme, že i v těchto skupinách se lze nezdědkat setkat s teoriemi laické jazykovědy, ba dokonce „pověrami“ o jazyce, které zmiňuje např. K. Hausenblas (1981/2003): např. že jazyk upadá, že nespisovná čeština je prohřešek či postižení a její užívání špatné či závadné (srov. např. Bayerová-Nerlichová, 2004, s. 189), zvláště silná je představa hodnocení jazykových prostředků v ostrém protikladu *správné–nesprávné / platí–neplatí* (srov. též Dufek, 2022a, s. 55; Polívková, 1992, s. 180; Štěpáník, 2020, 2021, 2023/2024), a proto není možné variovat způsoby vyjádření, nebo že existuje cosi jako „čistý“ jazyk (srov. též Čechová, 1995, s. 38–39). Tato domnělá varieta je chápána jako „správná“ a nejčastěji je asociována se spisovnou češtinou. Stejně tak v těchto skupinách fungují laické teorie, které zmiňuje Saicová Římalová ve výše uvedeném textu.

Z didaktického hlediska lze říci, že konceptualizace jazyka u jeho mluvčích na jedné straně jistým způsobem odráží to, co v uživatelích jazyka výuka češtiny pěstuje, čemu jsou uživatelé ve výuce vystaveni, na druhé straně utvářejí to, na jakém základě je modelováno vyučovací a učební prostředí českého jazyka – protože jsou „reflexí jazyka a řečové činnosti a zpětně se do jazyka a řečové činnosti promítají“ (Čmejrková, 1992, s. 63).

Způsob konceptualizace jazyka učiteli má tedy značné – nejen didaktické – důsledky. Učitelé jsou důležitými tvůrci jazykové (komunikační) kultury: ovlivňují a utvářejí ji nejen svou pedagogickou činností spojenou mj. s formováním konceptualizací žáků, ale také svým působením ve společnosti. Jejich konceptualizace, které jsou z podstaty hodnotící a které se odráží v tom, jak výuku učitelé utvářejí, jaká

vlastní přesvědčení (subjektivní teorie) do ní promítají (srov. Hurytová, 2023), působí na postoje běžných uživatelů jazyka, a to možná i celoživotně. Proto je poznání konceptualizací důležité také pro oborovou didaktiku mateřského jazyka.

3 Sonda

Pro výzkumnou sondu jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jak konceptualizují jazyk studenti učitelství českého jazyka?
2. Jak se konceptualizace jazyka těchto studentů liší v různých etapách studia?

Výzkumné otázky jsme dále konkretizovali následovně:

1. Jakými konceptualizacemi jazyka disponují studenti, kteří nastupují do studia bakalářského programu se specializací na učitelství českého jazyka, tedy po střední škole?
2. Jakými konceptualizacemi jazyka disponují studenti, kteří nastupují do studia v navazujícím magisterském programu učitelství českého jazyka, tedy po absolutoriu bakalářského studia se specializací na učitelství českého jazyka či český jazyk?
3. Jakými konceptualizacemi jazyka disponují studenti, kteří nastupují do rozšiřujícího studia učitelství českého jazyka, tedy povětšinou již praktikující učitelé českého jazyka, kteří ale vyučují českému jazyku zatím bez potřebné kvalifikace?
4. Objevují se v konceptualizacích jazyka u studentů učitelství českého jazyka jakékoliv rysy laické lingvistiky?

3.1 Metodika zkoumání

Zvolili jsme kvalitativní výzkumný design, k zjištění konceptualizací jsme využili metodu dotazníku. Dotazník sestával z šesti otevřených otázek, při konstrukci dotazníku jsme sledovali korespondenci otázek s postoji uživatelů k jazyku, které popisuje Polívková (1992). Autorka ve zmíněném článku udává čtyři základní příklady postojů uživatelů k jazyku:

- 1) boj za „čistotu“ jazyka, zvláště v oblasti přejímání z cizích jazyků (s. 178),
- 2) požadavek intervencí do jazyka zvenčí, obrana jazyka autoritou (s. 179),
- 3) představa ostrých hranic na ose „správnost – nesprávnost či platí – neplatí“ (s. 180),
- 4) „konzervativní“ postoj, vyznačující se požadavkem stability jazykové kodifikace, odmítáním soudobého úzu, usilováním o zachování tradičních podob apod. (s. 180; možno přirovnat k hyperkorektnosti ve školském pojetí – Svobodová, 2003).

Jednotlivé příklady zmíněných postojů jsme v dotazníku operacionalizovali otázkami formulovanými jako dotazy Jazykové poradně; zadání jsme vybrali z autentických poradenských dotazů (Dufek et al., 2022), z nichž některé jsme poupravili, případně jsme dotazy zkonstruovali sami – aby dotaz vždy nejlépe sloužil výzkumnému záměru:

- ad 1)** *Těch výrazů, které přišly, k nám se dostaly z angličtiny, je strašně hodně. Prostě třeba dneska je každý manažer. A chodí na home office. Outdoorové oblečení. Co to je? To přece může být normálně oblečení na ven. Myslíte, že se s tím dá něco dělat?*³
- ad 2)** *Jak se v těch médiích vyjadřují, to je prostě hrůza. Neumí používat zájmeno přivlastňovací svůj už vůbec. Nebo číslovka dvě a tři. Fuj! Mně z toho vstávají vlasy na hlavě. Já myslím, že byste měli nějak intervenovat. Měli byste být snad garantem toho. Já mluvím jako učitelka, x roků jsem učila češtinu, a když toto udělal žák v páté třídě, dostal pětku. A já myslím, že vy byste měli burcovat někde, aby prostě ta média nepržnila ten jazyk a neničila další generace. Ústav pro jazyk český by prostě podle mě měl bombardovat tady tyto jasné přestupky veřejně. Vy máte mít dozor nad jazykem.*⁴
- ad 3) (a)** *Zadal jsem žákům na gymnáziu, 2. ročník, aby napsali úvahu na téma Co mi škola dává a bere. A jeden ze žáků tam použil výraz*

³ Převzato z Dufek et al., 2022, s. 45, upraveno.

⁴ Převzato z Dufek et al., 2022, s. 195, upraveno.

*furt. Může to použít? Nevím, jak mu to mám hodnotit.*⁵

(b) *Prosím vás, já jsem se teď setkala s takovým výrazem, že prezident Zeman uspíval v regionech s nízkou nezaměstnaností, a zajímá mě, jestli to slovo uspíval je správně, nebo ne.*⁶

ad 4) (a) *Přechylují se cizí ženská příjmení, nebo je už možné je nechat nepřechýlená? Je třeba v nakladatelské anotaci přechýlit příjmení Castler?*⁷

(b) *Včera jsem se dívala na Události na České televizi. A oni tam použili výraz šofér. Jako že šoféři stávkují. Já teda nevím, ale spíš by měli použít řidič, ne? Řidiči stávkují.*⁸

První a druhý postoj jsou natolik konkrétní a poměrně obecné, že jsme považovali za dostatečné reprezentovat je pouze jednou otázkou. V případě třetího a čtvrtého postoje jsme považovali za vhodné, aby byly reprezentovány otázkami dvěma, protože vyžadovaly užití konkrétních příkladů, z této podstaty byly újeji zaměřené. Byl předpoklad, že odpovědi bude možno vzájemně korelovat, čímž pokryjí širší pole.

Dotazník jsme zadali hned na začátku akademického roku, aby se v odpovědích respondentů co nejméně odrážela následná výuka. Son-
da byla realizována v první hodině výuky vybraného vyučovacího předmětu, a to v tištěné podobě, respondenti ručně vpisovali své odpovědi do záznamového archu, do volných polí pod jednotlivými dotazy. Dotazník byl zadán situačně, respondenti si měli představit, že obdrželi výše uvedené dotazy od běžných uživatelů jazyka a mají na ně odpovědět. Usilovali jsme o to, aby zadání bylo co nejvíce autentické. Respondenti pracovali samostatně pod dozorem naším a jedné další vyučující, na vyplnění měli předem neomezený čas. Všem respondentům trvalo vyplnění 35–45 minut.

⁵ Vytvořeno na základě autentického učitelského dotazu.

⁶ Převzato z Dufek et al., 2022, s. 133.

⁷ Převzato a upraveno na základě autentického dotazu Jazykové poradně, uveřejněného na webu Jazykové poradny v rubrice Zajímavé dotazy.

⁸ Vytvořeno na základě vlastní zkušenosti.

Výzkumný vzorek představovalo celkem 116 studentů jedné z fakult připravujících učitele v ČR, jeho skladbu zachycuje tabulka 1:

skupina respondentů	počet respondentů
1. ročník bakalářského studia českého jazyka a literatury se zaměřením na vzdělávání	62
1. ročník navazujícího magisterského studia učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ	41
2. ročník studia celoživotního vzdělávání oboru český jazyk – učitelství pro 2. stupeň ZŠ ⁹	13
Celkem	116

Tabulka 1. Složení výzkumného vzorku

Vzorek byl sestaven metodou náhodného výběru. Navzdory jistým omezením lze některé jeho charakteristiky považovat za reprezentující pro studenty bakalářských a navazujících magisterských programů zaměřených na učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ na fakultách připravujících učitele v ČR. Kromě např. pohlaví, věku a shody studovaného oboru jde o fakt, že studenti bakalářského a navazujícího magisterského studia zatím většinou nevyučují, studenti v rozšiřujícím studiu jsou povětšinou již praktikující učitelé, což našemu vzorku odpovídá. V případě první skupiny lze z odpovědi číst konceptualizace, které si přinášejí studenti po maturitě, ukazují tak na to, co pěstuje školní výuka na základních a středních školách a jaké jsou její výsledky z hlediska utváření konceptualizací jazyka. Odpovědi druhé skupiny poukazují na to, co si studenti odnesli ze tří let bakalářského studia, z většiny zaměřeného na lingvistické disciplíny a předměty spojené s teorií komunikace a mediální výchovou, zda se jejich konceptualizace v průběhu studia jakkoliv změnily, případně jak a s jakými konceptualizacemi vstupují do studia učitelství, neboť právě až navazující magisterské studium je plnohodnotně učitelské. Odpovědi třetí skupiny odhalují konceptualizace praktikujících učitelů, byť zatím pro výuku českého jazyka nekvalifikovaných.

⁹ Studium je určeno absolventům vysokých škol, kteří si doplňující učitelskou kvalifikaci pro daný obor vzdělávání.

Při analýze získaných dat jsme postupovali metodou otevřeného kódování (Švaříček a Šed'ová et al., 2014), analýza měla kvantitativní a kvalitativní část, kódy přidělil pouze jeden výzkumník, autor článku. Analýza měla dvě fáze: nejprve jsme na základě základních postojových motivů v odpovědích respondentů vytvořili sadu primárních kódů ke každé otázce, tyto kódy jsme následně sdružili do kódů sekundárních, a to podle opakujících se jevů. Ve druhé fázi jsme analyzovali četnost jednotlivých kódů a vyhledávali odpovědi respondentů, které jednotlivé kódy, resp. konceptualizace vystihují nejlépe. Výsledky studie proto ilustrujeme konkrétními výpověďmi respondentů.

3.2 Výsledky sondy

3.2.1 Studenti 1. ročníku Bc.

Přejímání z cizích jazyků respondenti z této skupiny považují za zcela běžný a přirozený proces, který nelze zastavit, češtinu chápou jako živý jazyk. Zcela výjimečně se našli respondenti, kteří „vytrácení českých ekvivalentů“¹⁰ považovali za „smutné“ a za příčinu „tápání“ mladé generace v rodném jazyce. Někteří respondenti v souvislosti s přejímkami poukázali na minulost s tím, že obohacování slovní zásoby češtiny z cizích jazyků není ničím novým, jen dříve nedominovala angličtina.

Do hodnocení přejímek se promítalo především hledisko srozumitelnosti. Respondenti některé zaužívané přejímky hodnotí jako přesnější a dnes už natolik frekventované, že naopak užití českého výrazu by mohlo způsobit problémy v porozumění:

[...] tyto anglické výrazy se dostávají i do českého jazyka. Jedná se o slova přejatá, člověk se s nimi setkává prakticky dennodenně a rozumí jim. Z tohoto důvodu se nejedná o chybné užití. Naopak, kdybychom místo těchto přejatých slov začali používat české ekvivalenty, pro určité lidi by se tak nově vzniklá spojení stala nesrozumitelná.

¹⁰ V uvozovkách nebo petitem uvádíme přímé citace z dotazníků, a to v původní podobě kromě pravopisných chyb, které jsme opravili, a označení kurzívou, jímž jsme zvýraznili konkrétní příklady.

Objevuje se i hledisko přesnosti či stručnosti, často opět při hodnocení přejímek:

[...] a přestože bychom našli český ekvivalent k danému výrazu, nebyl by nikdy natolik přesný a stručný, jako ten anglický.

Výběr výrazu respondenti chápou jako individuální volbu mluvčího a odmítají možnost intervencí do jazyka či dozoru nad jazykem:

Český jazyk nikomu nepatří, můžeme o něm sice mluvit jako o „našem“ kulturním dědictví, ale to neznamená, že bychom mohli ostatním určovat, jak to mají používat.

Respondenti chápou jazyk jako vlastnictví všech mluvčích, právě mluvčí podle nich jazyk utvářejí.

V odpovědích lze vysledovat výrazné uvažování v intencích správnosti:

[...] *správnost používání jazyka* [...].

[...] *i nesprávná vyjádření jsou cennou složkou našeho mateřského jazyka.*

Ano, kontrolovat by se to [vyjadřování v médiích – pozn. aut.] mělo. Často se to sice neděje, ale někdy média opravdu udělají zásadní chyby.

Slovo *šofér* se v hovorové řeči používá poměrně často. Nelze ho označit za gramaticky špatné.

Ano, výraz je správný. Jedná se o knižní výraz, tedy o výraz ne tolik využívaný, proto může být považován za chybný, i když tomu tak není.

Poslední dvě odpovědi navíc ukazují zmatení pojmů, k tomuto problému se ještě vrátíme. V odpovědích je patrná též akcentace spisovnosti:

Furt je nespisovné slovo, ve škole bychom měli používat spisovnou češtinu.

Tato výpověď demonstruje silné spojení spisovnosti se školním prostředím, jiné výpovědi potvrzují očekávání respondentů vůči médiím:

[...] v médiích patřících státu¹¹ by se mělo mluvit spisovnou češtinou.

¹¹ Žádné médium v ČR státu nepatří; respondenti „státními“ médii patrně míní média veřejnoprávní.

V médiích by se samozřejmě měl český jazyk používat ve správné formě; v masmédiích, obzvláště pak takto sledovaných [ČT – pozn. aut.], by se měla používat spisovná forma jazyka.

Ano, *řidič* je spisovně, *šofér* nespisovně. Média by měla používat spisovné výrazy, takže máte pravdu a mělo by se používat slovo *řidič*.

Šofér je hovorová varianta podstatného jména *řidič*. Podstatné jméno *řidič* je tedy spisovná forma slova, zatímco *šofér* je hovorová forma. V České televizi by tedy měli užít spisovnou formu.

Uvedené citace nejenže vyjevují polarizované vidění možnosti jazykového chování na ose *spisovnost–nespisovnost*, navíc často chápáné jako *správně–nesprávně*, ale zároveň demonstrují absenci úvahy o jazykových prostředcích v intencích funkce či stylu. Ohled na funkčnost výrazu vzhledem k pojmenovávané skutečnosti spíše absentoval, výjimečně někteří respondenti soudili, že „mnohem důležitější než forma sdělení je jeho obsah a účel“.

Jak ukazuje následující výpověď, užívání spisovného jazyka je považováno za výraz prestiže, mj. právě proto, že je pokládáno za *správné*, výpověď rovněž sugeruje, že existuje cosi jako přestupky v jazyce, jimiž se zde míní užívání nespisovné češtiny:

Seriózní média by měla vědět, že se správně používá spisovný jazyk. Náš ústav nemá pravomoc dávat nějaké sankce za „přestupky“ v jazyce.

Výjimečně se objevily i postoje, které reflektují existenci i jiných jazykových útvarů než jen spisovné češtiny:

Lidé ani v běžné komunikaci také nepoužívají jen spisovný jazyk. Stejně jako existují různá nářečí, existují i jiné nespisovné tvary slov, které jsou pro češtinu přirozené. Myslím si, že spisovný jazyk by měl být dodržován především v literatuře a v médiích psaných, jelikož tam je projev nejvíce připraven předem a je nejvíce času na opravu chyb.

Respondent dává spisovnost do souvislosti s připraveností projevu, zároveň lze zřetelně číst vidění odchylek od spisovné normy jako *chyb*.

To odpovídá v českém prostředí tradičnímu hodnocení spisovnosti, konkrétně ztotožnění spisovnosti a správnosti (srov. Nebeská, 2017):

Řidič a *šofér* v tomto pojetí můžeme považovat za synonyma. Nejedná se o slovo nespisovné, a proto je to v tomto spojení správné.

Určitě máte pravdu v tom, že by lidé v médiích měli mluvit spisovně, a jak jste řekla Vy – správně česky. Je to do jisté míry ostuda.

Ve spisovné češtině, si myslím, je toto slovo špatně.

[...] používat jazyk správně a spisovně.

Někteří respondenti si všímají též kontextu či funkce výrazů:

Výraz *furt* nepatří do spisovné češtiny. Záleží však na tom, jestli žák použil výraz vhodně či nevhodně v kontextu celé práce.

Slovo *uspíval* zřejmě nebude v rámci spisovného jazyka zcela akceptovatelné, avšak v rámci běžné mluvy v pořádku.

Ačkoliv jsou tyto výpovědi ukotveny v rámci spisovnosti, autor si všímá potřeby funkční diferenciací jejich užití. Jiná respondentka si všímá, že je třeba hodnotit platnost výrazu v kontextu, tuto potřebu však vnímá jako slabší než hledisko domnělých školních požadavků kladených na žákovské texty:

Ve slohových pracích často záleží na kontextu, proto není jednoduché se k tomuto jednoznačně vyjádřit. Obecně se ale výraz *furt* do úvahy příliš nehodí.

Ačkoliv autorka dobře uvažuje o potřebě kontextu při hodnocení adekvátnosti užití určitého výrazu, nakonec přeci jen svůj pohled obrátí k efemérnímu „obecně“.

V případě hodnocení užitého jazykového prostředku v tradičním školním útvaru (výraz *furt* v úvaze) lze v odpovědích respondentů číst ukotvení postojů normovaných ve školní matici: úvaha je formální útvar; jedná se o školní slohovou práci – vyžaduje se tedy stoprocentní užití spisovné češtiny:

Pokud váš žák použil výraz *furt* ve slohové práci, pak se dopustil opravdu velké chyby.

Podobně to demonstruje následující výrok:

Záleží na kontextu použití. Pokud je výraz vhodně uveden v rámci přímé řeči či citace, pak ano. Pokud tomu tak není, pak jej použít nemůže.

Odráží se v něm mylná, avšak tradovaná školní poučka, že nespisovná čeština se může objevit pouze v přímé řeči.

Ohled k funkci výrazů v médiích je patrný z této výpovědi:

Ohlížela bych se na to, na jaký obsah se média zaměřují. Samozřejmě by měli mít znalost spisovné češtiny, ovšem pokud se média věnují neformálnímu obsahu, myslím si, že nevádí použít hovorovou češtinu.

Jak ilustruje i tato citace z odpovědí respondentů, hovorový prostředek je často chápán jako nespisovný, v postojích se poměrně jasně zrcadlí školská norma, která mnohdy ztotožňuje spisovnost s tvary či slovy stylově vyššími:

Média využívají často hovorovou řeč, která je ne vždy spisovná.

Variantnost ve spisovné češtině respondenti vnímají, byť zřejmě neuvědoměle: jeden z respondentů např. uvádí, že použití jiného výrazu by bylo „spisovnější“; lze usoudit, že „míra spisovnosti“ výrazu se ztotožňuje s jeho stylovou platností.

Některé odpovědi studentů pak vyjevují zmatení pojmů:

Slovo *šofér* je kodifikovaný výraz slova *řidič*. V tomto případě jsou tedy přípustné obě varianty.

Média využívají často hovorovou řeč, která je ne vždy spisovná.

Ano, slovo *řidič* je pravopisně správně, avšak v médiích se často vyskytují slangové výrazy, takže proto se tam tohle slovo (*šofér* – pozn. aut.) objevilo, ačkoliv není zcela správné.

Furt je hovorový/nespisovný výraz.

Studenti mají problém se stratifikací jazyka a se zařazením jazykových útvarů, především hovorové češtiny, používají termíny, jejichž extenzi ne zcela rozumí, jejich uvažování o jazykových útvarech je rámováno konceptem jazykové správnosti.

3.2.2 Studenti 1. ročníku NMgr.

Studenti 1. ročníku navazujícího magisterského programu učitelství českého jazyka z našeho vzorku absolvovali tříleté bakalářské odborně zaměřené studium, měli by tedy disponovat dobrými znalostmi základních rovin jazykového systému. Lze u nich předpokládat vysokou motivaci stát se učiteli českého jazyka na 2. stupni základní školy.

Z odpovědí vyplývá, že respondenti v této skupině uznávají přirozené změny v jazyce: akceptují nepřechylování ženských příjmení, obohacování češtiny přejímáním z cizích jazyků hodnotí jako zcela normální proces spojený s pokrokem doby a globalizací, reflektují, že čeština je živý jazyk.

Jazyk nefunguje čistě na základě autority a stanovených jazykových pravidel slovní zásoby. V dnešní době jsou anglické termíny v českých větech zcela běžné a český purismus ustupuje do pozadí, což je ovlivněno globalizací. Jazyk se vyvíjí samovolně a má mnoho vnějších i vnitřních vlivů, proto je třeba počítat i s těmi nevítanými změnami.

Autor/ka této odpovědi dává fiktivnímu tazateli zapravdu při hodnocení některých změn v jazyce jako „nevítaných“, zároveň ale přiznává, že jde o běžný jev.

Podobně je to i v jiné odpovědi:

Anglicismů je dnes celá řada, tato slova jsme přejali a rychle se včlenila do jak do spisovné, tak i do obecné češtiny. Slova se již natolik vžila, že je téměř nemožné, abychom je úplně vyčlenili a nahradili českými ekvivalenty. Nicméně je na každém zvlášť, zda je bude využívat, či nikoli. Daleko, pro mě, horším zvykem je včleňování anglických výrazů doprostřed věty. Často se můžeme setkat, hlavně mezi mladými, s promluvy jako *To nefeeluju. To je easy.* apod.

Autor/ka přiznává osobní zodpovědnost za kvalitu projevu každému mluvčímu a přiznává nemožnost náhrady některých anglicismů českými výrazy. Zároveň však vyjevuje vlastní kritický postoj k adaptaci některých cizích výrazů. Podobně je tomu i v následující výpovědi:

Vzhledem ke skutečnosti, které ovlivňují převážně mladší generaci (médiá, sociální síť, propojení lidí z jiných koutů světa) se prosazování tzv. anglicismů

v českém jazyce objevuje stále častěji. To je dáno především tím, že jsou uživatelé těchto výrazů často líní překládat tyto pojmy do češtiny, navíc když počítají s tím, že většina lidí jim v dnešní době bude rozumět. Tuto skutečnost bych chápala jako jeden ze způsobů obohacování slovní zásoby, neboť dochází často také ke skloňování a časování těchto výrazů, tudíž v tomto směru dochází k zachování českého charakteru.

Autorka je kritická vůči některým anglicismům, jejich užívání dává do souvislosti s leností mluvčích, dodává ale poznámku o zachování systémovosti češtiny při adaptaci přejímek. Někteří respondenti dávají problematičnost přejímek do souvislosti s generačními rozdíly v užívání jazyka:

Český jazyk je mnohvrstevnatý a rychle se proměňuje. Počítá se s tím, že jazyk starší generace se bude lišit od jazyka generace mladší. Obecná čeština stále více postupuje i do oblasti médií.

Někteří přiznávají, že problematičnost přejímek z angličtiny může být vnímána právě starší generací mluvčích, pro mladou generaci jsou tato slova běžná. Stejně tak si někteří všímají toho, že označení českým slovem oproti slovu přejatému nemusí být zcela odpovídající z důvodu rozdílnosti ve významu, a že tudíž často nelze najít adekvátní ekvivalent.

Respondenti poměrně jasně odmítají intervence do jazyka, v této souvislosti přiznávají zásadní zodpovědnost jednotlivým mluvčím či médiím (zvláště markantní to bylo v odpovědích na dotaz fiktivní tazatelky, v němž se ohrazovala proti kvalitě vyjadřování v médiích: „aby prostě ta média neprznila ten jazyk a neničila další generace“). U těch respondentů, kteří tuto perspektivu zaujali, převládal názor, že kvalitní média dbají také na kvalitu formy – což lze v obecnějším smyslu vztáhnout na kteréhokoliv mluvčího.

I v postojích této skupiny respondentů se u většiny z nich – konkrétně u tří čtvrtin – výrazně uplatňovala aplikace polárního vidění *správně–špatně, správná odpověď–chyba*, mnohdy zcela ztotožněná s hlediskem *spisovně* (tj. *správně*)–*nepisovně* (tj. *špatně/chyba*). Hledisko funkce či vhodnosti v daném kontextu zohledňovala čtvrtina studentů (10 z 41); např.

Záleží na komunikační situaci, v níž se mluvčí vyskytne. Na oficiální úrovni by všichni měli používat spisovný jazyk, je to doklad a zároveň potvrzení jejich prestiže, mnohdy takoví lidé bývají vzorem pro ostatní. Na druhou stranu nevidím problém, pokud se jazykové přestupky vloudí do neoficiální konverzace mezi dvěma mluvčími, zachovávejme i jakousi jazykovou přirozenost.

Respondent/ka v tomto případě reflektuje potřebu vnímání spisovnosti a nespisovnosti na základě funkce v dané komunikační situaci a apeluje na přirozenost ve vyjadřování. To sugeruje, že vnímá nepřirozenost užívání výhradně spisovné češtiny v neformálních komunikačních situacích – ačkoliv její užívání ve formálních komunikačních situacích pociťuje jako výraz prestiže – a že připouští užití nespisovných prostředků, avšak ty jsou vnímány jako jazykové „přestupky“.

Většinově respondenti funkci výrazů, na něž se fiktivní tazatelé ptali, hodnotili prizmatem spisovnosti (mnohdy ztotožněným se správností), aniž by však dostatečně přihlédlí ke kontextu či funkci (případně ho vyžadovali, nebyl-li zadán):

Slovo *furt* je nespisovné. Správné použití je *stále*, a proto bohužel není možné toto slovo použít v úvaze, jelikož úvaha má být psána spisovným jazykem.

Ve státních médiích, jako je např. ČT, musí mluvit spisovným jazykem. V komerčních médiích není spis. jazyk nutný.

Výraz *furt* je nespisovný tvar slova *pořád*, v úvaze by se neměl objevovat.

Výraz *furt* je tradičně považován za nespisovný. Spisovnými tvary jsou *pořád*, *neustále*, *pokaždé*. Lze jej použít např. v přímé řeči. Jde totiž o výraz, který se v běžné mluvě běžně užívá. Ve školní slohové práci by se však objevit neměl, pokud se nejedná o úvahu v rámci volného psaní.

Ačkoliv je velké množství dříve bezvýhradně nespisovných slov považováno za spisovné výrazy, slovo *furt* do této kategorie stále nepatří. Ve slohové práci tak nemá své místo. Doporučuji upozornit žáka na chybu a vysvětlit mu, že výraz *furt* získá své uplatnění v mluvené řeči. Věřím však, že užití tohoto slova nijak celkový dojem z práce nekazí.

Uvedené odpovědi demonstrují existenci *školské normy*, jak jsme ji již zmínili výše, a také problém s přesným vymezením jednotlivých útvarů češtiny i v této skupině respondentů, resp. její přetrvávání

navzdory dřívějšímu vysokoškolskému studiu. Podobně jako v předchozí skupině ani zde respondenti nepracují s pojmem *varianta*, variantu považují za jiný „tvar“ daného slova.

Výpovědi, které by reflektovaly potřebu hodnocení užitých jazykových prostředků podle komunikační situace, v níž jsou užity, jako demonstruje následující výpověď, se objevily výjimečně:

Jde o to, jaké požadavky na tuto práci kladete. Kdo je jejím publikem/příjemcem? Žáci? Kamarádi? Či snad jazykovědec a maturitní komise? Jestliže jste nespecifikoval jazykovou normu a kód, nevidíme důvod k penalizování žáka. Slova hovorová se do psané češtiny dostávají čím dál častěji. Žák tak jde s dobou a užívá jazyk jemu přirozený.

Autor/ka vnímá vývoj češtiny a její změny s tím související, apeluje na potřebu kontextu. Spojení „specifikovat jazykovou normu a kód“ však není přesné.

Ve většině odpovědí pozornost k stylu a potřebě funkční diferenciace spisovné češtiny v kontextu komunikační situace absentuje:

Slovo *řidič* patří do spisovné češtiny, tudíž by se více hodil do formálnějších médií, jako je Česká televize. Podle mého uvážení je slovo *šofér* spíše hovorové, ale i hovorové výrazy patří do spisovné češtiny, takže nevidím důvod, proč by se toto slovo nemohlo použít na Události na České televizi.

Šofér považuji za vhodné synonymum použité ve vysílání, aby se stále neopakovalo slovo *řidič*.

Do odpovědí se v tomto případě promítají subjektivní teorie i z jiných oblastí, zde konkrétně očekávání od České televize jako veřejnoprávního média či od hlavní večerní zpravodajské relace ČT Události. Zdá se, že si respondenti ne dostatečně uvědomují, že ČT vysílá celou škálu pořadů, což sebou nese značnou rozrůzněnost užívaných variet jazyka.

V některých odpovědích se objevily náznaky vnímání jazyka jako systému, ohled na porozumění příjemcem a vhodnost užívání jazykových prostředků:

Přechylovací zakončení *-ová* v češtině slouží k tomu, aby příjemci fungovalo ve větě kontextu.

U cizích příjmení je možné nechat příjmení nepřechýlená, nicméně pro větší srozumitelnost uživatelům češtiny je vhodné přechylovat i je (aby nedošlo k záměně mužů za ženy), srov. *Michael Castler* – muž, *Michael Castler* – žena/*Michael Castlerová*.

Zároveň však právě u přechylování docházelo k míšení vlastností jazykového systému s vnějšími sociálními aspekty:

Český jazyk už vám nyní umožňuje cizí ženská příjmení nepřechylovat, správně jsou tedy tvary *Castler* i *Castlerová*.

Nepřechylování neumožňuje jazyk, resp. jeho vlastnosti, ale spíše vnější mimojazykové okolnosti.

I v této skupině se vyskytlo nemálo respondentů, kteří měli problém se stratifikací češtiny, zvláště s ukotvením hovorové vrstvy jazyka a jejím rozlišením:

Výraz *furt* je výrazem hovorovým a nepatří do spisovné češtiny. V tomto případě bych to nebral jako chybu, ale upozornil bych jej (žáka – pozn. aut.) na to a vysvětlil danou problematiku.

Do hodnocení některých respondentů se promítá jejich emocionální postoj k jazyku či jejich jazykový cit, což se projevuje hodnocením „estetiky“:

Samozřejmě, že je to škoda, čeština má spoustu krásných výrazů a je velmi bohatá, ale donutit všechny, aby se tím řídili, nikdo nemůže.

Příjmení *Castler* není třeba přechýlit. *Castlerová* není esteticky vhodné.

3.2.3 2. ročník rozšiřujícího studia

Odpovědi studentů rozšiřujícího studia vykazaly vyšší míru rozptýlu postojů a také povšečnosti až povrchnosti než odpovědi studentů v předchozích dvou skupinách. Povětšinou již praktikující učitelé k otázkám přistupovali s větší mírou obecnosti, nadhledu, odstupu od problému.

V jejich postojích lze číst podobnou otevřenost ke změnám v jazyce jako u předchozích skupin respondentů: přejímání z cizích jazyků vnímali jako přirozené, zodpovědnost za stav jazyka připisovali

každému jednotlivci, k přechylování se stavěli jako k nepovinnému, a to především z hlediska legislativního, odmítali intervence externích autorit do jazyka.

Většina respondentů soudí, že funkce ÚJČ je dávat doporučení, jedna z respondentek však vypověděla:

Ústav pro jazyk český zastřešuje správná pravidla spisovného jazyka. Lidem slouží k tomu, aby si mohli vždy zjistit správné varianty, aby měli jistotu správnosti [...].

V této odpovědi se zrcadlí vnímání role ÚJČ dominantně jako kodifikačního pracoviště.

Správnost a spisovnost (ev. vzájemně propojené, resp. promíchané) se objevovaly jako leitmotiv odpovědí i v této skupině, ačkoliv hodnocení stylu se zde objevilo relativně častěji než u předchozích dvou skupin respondentů: z třinácti respondentů hodnotilo výraz *uspívat* pět respondentů jako knižní, výraz *furt* ve slohové práci jako hovorový hodnotili dva respondenti, dva další respondenti upozornili na rozdíl použití tohoto výrazu v mluvené a psané češtině. Při hodnocení platnosti výrazu byla spisovnost uplatňována jako argument pro jeho užití:

Slovo *furt* nepatří mezi slova spisovná, jedná se o nářečí. Správně měl žák použít *pořád*.

Tato výpověď – jakož i ta následující – demonstrovuje ohled na školskou normu:

Výraz *furt* spadá do obecné češtiny, tedy do její nespisovné formy. Obvykle se používá v běžné ústní komunikaci. Ve slohové práci by se tento výraz neměl objevovat.

[...] správně by měl žák použít *pořád*.

Z těchto výroků je patrné, že zařazení výrazu k jazykovému útvaru nutně neznamená hodnocení stylu či funkčnosti užití výrazu v daném kontextu, tj. posouzení jeho vhodnosti / adekvátnosti vzhledem ke komunikační situaci, ale spíše ohled ke školské normě. To se v této skupině praktikujících učitelů projevovalo velmi silně:

Úvahu řadíme mezi slohové útvary, ve kterých se užívají pouze spisovná slova. Z tohoto důvodu je užívání slova *furt* chybné.

Výraz *furt* spadá do obecné češtiny, tedy do její nespisovné formy. Obvykle se používá v běžné ústní komunikaci. Ve slohové práci by se tento výraz neměl objevovat.

Furt není nespisovné. Osobně by mi šlo spíše o obsah úvahy a jak by na mě působila. Pokud slovo *furt* by působilo neesteticky, domluvil bych se s žákem, jak by ho nahradil. Každopádně bych hodnotil, zda úvaha byla smysluplná.

V poslední výpovědi je tento aspekt zmírněn tím, že by si autor všiml více obsahu textu, jeho výpověď je zajímavá tím, že zohledňuje hledisko „estetiky“, do hry vstupuje respondentův jazykový cit.

Více než v jiných skupinách respondentů se u studentů rozšiřujícího studia objevoval respekt k funkci:

Taky záleží, k čemu jazyk používáte. Jsou místa, třeba reklama, kde chcete zaujmout cílovou skupinu a jazyk tomu přizpůsobíte.

Může (použít výraz *furt* v úvaze – pozn. aut.), taky nepřemýšlíme spisovně. Snažit se psát neutrálně. Subjektivní rozmyšlení o něčem.

Použitím termínu *šofér* se dle mého názoru snaží vtáhnout diváka. V televizi by se mělo dbát na kultivovaném jazykovém projevu, avšak při zprávách jde hlavně o objektivnost zprávy a není třeba užívat hovorové výrazy, které sice působí bezprostředně, ale snižují oficialitu informace.

Ano (lze použít výraz *furt* v úvaze – pozn. aut.), nejedná se o odborný text. K vyjádření svých názorů je z mého pohledu vhodné použít hovorových či nespisovných výrazů.

Respondenti si všimají ukotvenosti výrazů v komunikačních situacích, jejich funkci při realizaci komunikačních záměrů, objevují se hodnocení stylová i pragmatická. Pragmatika se projevuje i v hodnocení přejímek:

Pronikání cizích výrazů do našeho jazyka není nic nového. Souvisí to s rozvojem technologií, pojmenovávání nových věcí. Navíc užití anglických výrazů působí světácky.

Případně se objevují argumenty srozumitelností:

Ano, je to knižní výraz, málo používaný. Podle mě není vhodný do novin či zpráv, jelikož může být pro mnohé nesrozumitelný.

Při hodnocení prostředku *furt* bylo možno zaznamenat pozoruhodný rozptyl, a to na následující škále: *nářečí, obecná čeština, spisovná čeština, hovorová čeština, nespisovná čeština, nesprávné*. To lze interpretovat tak, že ani praktikující, doposud nekvalifikovaní učitelé nemají dostatečně jasně ukotveno povědomí o jednotlivých jazykových útvarech češtiny. O tom svědčí i následující komentář:

Slovo *šofér* je slangovým výrazem. Nicméně se nejedná o slovo nespisovné.

Jedna z respondentek vytvořila pseudotermín *lidová čeština*:

Výraz *šofér* patří do lidové, hovorové češtiny, proto je lepší použít slovo *řidič*.

3.3 Diskuse výsledků

Respondenti všech zkoumaných skupin ve svých odpovědích vyjevili poměrně progresivní postoje, zvláště v otázkách jazykové změny a intervencí do jazyka (otázky 1, 2 a 4a). Odmítají boj za „čistotu jazyka“, zásahy do jazyka zvenčí a obranu jazyka autoritou a někteří se staví kriticky ke konzervativním postojům projevujícím se odmítáním soudobého úzu.

Zároveň se ale v postojích respondentů, a to bez rozdílu etapy přípravy na profesi učitele či míry praxe, zřetelně ukazuje zakotvení hodnocení jazykových prostředků na ose *spisovnost – nespisovnost*, resp. *správnost – nesprávnost*, přičemž tato dvě hlediska jsou mnohdy neadekvátně ztotožněna. Tento postoj je natolik silný, že při hodnocení jazykových prostředků v konkrétních komunikačních situacích (otázky 3a, 3b a 4b) se progresivní postoje oslabují a zvýrazňují se postoje konzervativní, zvláště pak u skupiny čerstvých absolventů středních škol.

Postoje respondentů všech zkoumaných skupin většinou postrádají ohled k stylovým či pragmatickým aspektům a hlavně kontextové ukotvení, a to navzdory tomu, že tzv. sloh (komunikačně-slohová výchova) tvoří na základních a středních školách jednu ze složek

výuky a jak Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, tak o to více RVP pro gymnázia (chápaný zde jako hlavní zástupce RVP pro obory středního vzdělávání) obsahují mnoho výstupů a učiva právě z oblasti stylistiky a pragmatiky. Zdá se, že tyto oblasti zůstávají upozaděny na ZŠ ve prospěch tzv. mluvnice (languové roviny) a na SŠ ve prospěch literatury a výuka probíhá natolik atomizovaně, že žáci nejsou schopni stylistické a pragmatické obsahy ve výuce češtiny – jsou-li vůbec realizovány – vidět, pochopit jejich propojení, souvislost (srov. k tomu Štěpáník, 2020). V postojích výrazně převyšuje zřetel k charakteristikám languovým nad parolovými, což lze považovat za důsledek popsaného stavu. Respondenti vidí jazyk a spisovnost jako abstrakci, izolovaně, bez závislosti na typu a okolnostech komunikace. „Stává se tak, že takto vytvořený ideál řečového jednání je značně vzdálený tomu, jak komunikace v jednotlivých typech situací skutečně probíhá“ (Kořenský, 1992, s. 47).

Příčinu (či jednu z příčin) lze hledat v problematickém způsobu výuky češtiny na nižších stupních škol, kde se lze setkat s tzv. školskou normou jazykových projevů, tedy s „učiteli prosazovaným a pro školu a výuku upraveným jazykovým územ, oproštěným od dobových i mluvenostních rysů“ (Svobodová, 2003, s. 97). Taková didaktická znalost obsahu učitelů absolutizuje postavení spisovné češtiny ve výuce jako jediné „správné“ a upozaduje ostatní variety jazyka (srov. Štěpáník, 2020, s. 62–67, 2023/2024). Nikoliv v tom smyslu, že by žáci nebyli schopni rozlišovat spisovné a nespisovné tvary (srov. Sojka, 2016/2017), ale tak, že opomíjí další koncepty, jako je vhodnost, kultivovanost, adekvátnost či stylová platnost (k nim podrobněji Čechová, Krčmová a Minářová, 2008, s. 59–74), které by měly v subjektivních teoriích učitelů a také běžných mluvčích převládat (srov. např. očekávané výstupy kurikula základních i středních škol – RVP ZV, 2023; RVP G, 2021; též např. Čechová, 1985, 1998).

Výzkumy různého typu doložily, že škola vede žáky i v ústním projevu k takovému typu vyjadřování, které je příznačné pro projev písemný, nezávislý na kontextu a formální: žádá vysokou míru explicitnosti, mimo jiné v časových a prostorových údajích, vysokou míru syntaktické komplexnosti, vysokou míru formálnosti a při-

jímání jen minimálních předpokladů o společně sdílených znalostech (Šebesta, 2005, s. 50).

Norma ve školském pojetí není chápána jako stabilně pružná/pružně stabilní, ale jako rigidní. Požadavek spisovnosti je považován za stoprocentní, ačkoliv představa spisovnosti může být deformovaná: konkrétně to vystihuje Svobodová (2003, s. 26) na základě pozorování výuky:

Spisovný tvar slohově honosnější, noblesnější je povyšován na jediný možný (spisovný), kdežto jen „obyčejný“, běžný spisovný tvar nebo výraz je odmítán jako nespisovný.¹²

Autorka proto hovoří o *hyperkorektnosti ve školském pojetí* (Svobodová, 2003, s. 56), Šmejkalová (2018, s. 325) k tomu poznamenává, že tzv. školská čeština má „charakter umělého / modelového jazyka se silnými archaizujícími prvky“.

Z hlediska utváření postojů k jazyku u veřejnosti taková znalost a didaktická znalost obsahu u učitelů představuje kritické místo, protože ji učitelé následně převádějí do výuky – ať už v podobě obsahu výuky, nebo i ve způsobu jeho didaktické transformace. Zdá se, že aniž by o to školní výuka češtiny pravděpodobně jakkoliv vědomě usilovala, některé pověry o jazyce v široké veřejnosti zřejmě přetrvávají právě díky ní – protože na jejich základě učitelé češtiny, kteří je sami mají ve svých subjektivních teoriích, výuku staví – mj. „naši/moji češtinářku“ běžní mluvčí často užívají jako autoritu pro ověření či zdůvodnění svých laických jazykových teorií (Saicová Římalová, 2020, s. 31).

Postoje uživatelů k jazyku se odrážejí také ve vnímání hodnoty jazyka (srov. Dolník, 2003). „Jistota [uživatele jazyka – pozn. aut.] v jazykovém a metajazykovém chování, která je závislá na sebereflexi

¹² Srov. autentický školní dialog k tvaru *lidi* z vyučovací hodiny ve 4. ročníku ZŠ (Štěpáník, 2020, s. 64–65): U: Tak, třetí obrázek. Radovane. Ž: *Na lodi pluli lidi*. U: A zkus to trochu hezčí udělat. Kdo tam plul? Ž: *Lidi*. U: *Lidi*? Dalo by se to říct spisovněji? Ž: *Lidé*. U: *Lidé*, ano. *Lidé pluli*, jo? Jaké *i* máš na konci, Radovane? Ž: Měkký. U: Ano. Leontýno, tvoji větu.

ve vztahu k ovládání jazyka, na vnímání hodnoty jazyka a na přesvědčení o imunitě jazyka“ (Dolník, 2003, s. 6), se projevuje jako jazykové sebevědomí jedince. Je-li jazykové sebevědomí „korelátem jistých jazykových a metajazykových reakcí vyvolaných jistým tlakem na uživatele jazyka při uplatňování jazykového vědomí“ (Dolník, 2003, s. 2), pak lze konstatovat, že přepjatý důraz na správnost má ve školní výuce deformující vliv na formování jazykového sebevědomí žáků jako běžných uživatelů jazyka. Oslabování, nebo dokonce narušování jazykového sebevědomí se projevuje jako vyvolávání pochybností o vlastní kompetenci, rozvoj strachu z nedostatku či chyby, pěstuje závislost na autoritě a „zabraňuje tomu, aby uživatel vnímal sebe jako rovnocenného člena jazykového společenství, který spolu s ostatními členy „rozhoduje“ o vlastním jazyku“ (Dolník, 2003, s. 11).

Výsledky sondy také vyjevují neznalosti zkoumaných studentů, zvláště určitou míru neukotvenosti terminologie. Ačkoliv respondenti termíny používají často, nezřídka je z jejich odpovědí patrné, že si dost dobře neuvědomují, co znamená, když prostředek daným termínem označí: např. že je *spisovný/nespisovný*, *hovorový*, *obecněčeský*, *dialektický* apod. Oblast útvarové diferenciacie češtiny se jeví z hlediska extenze pojmů jako nejproblematictější, data v tomto ohledu ukázala na poměrně malé rozdíly mezi skupinami respondentů.

Limitem studie je samozřejmě její omezený vzorek a ohraničení pouze na jednu instituci. Pokrývá spektrum jak budoucích, tak i praktikujících učitelů českého jazyka, a to z různých částí našeho území, fenomén si však zaslouhuje zkoumání na širším vzorku. Výsledky tedy nelze generalizovat. Můžeme však konstatovat, že zjištění vykazují poměrně vysokou míru validity, protože korelují s řadou dalších výzkumů, a to jak v oblasti lingvistiky, tak v oblasti oborové didaktiky češtiny.

4 Závěr

Skupinou, která si v oblasti zkoumání konceptualizací jazyka zaslouhuje zvláštní pozornost, jsou učitelé českého jazyka. Jejich konceptualizace se promítají do toho, jak přemýšlejí o výuce češtiny a jak ji

utvářejí, čímž formují mj. postoje k jazyku v široké veřejnosti u každodenních uživatelů jazyka. Tím je téma relevantní také pro podobu učitelského vzdělávání, celkového obsahu i akcentace vybraných témat.

Jedním z důležitých inspiračních zdrojů naší studie byl příspěvek Polívkové (1992) a její „nejvíce aktuální požadavek“, totiž „dosáhnout změn v postojích uživatelů k jazyku“ (s. 182). Z tohoto pohledu je zajímavé mj. sledovat, zdali se autorčin požadavek jakkoliv reflektuje ve výsledcích naší studie více než třicet let po publikaci zdrojového textu. Ty lze číst tak, že v určitých aspektech požadavek Polívkové reflektován je, nikoliv však komplexně. Výsledky totiž vykazují vnitřní rozpory: na jedné straně ve vybraných oblastech respondenti projevíli náklonnost k jazykové změně a zaujali poměrně progresivní postoje, na druhé straně se u nich projevila některá až přepjatě emocionální vnímání češtiny a důsledně útvary přístup k jazyku (srov. Beneš, 2019, s. 24–27). Zvláště patrné je to u citlivého posuzování postavení a úlohy spisovné češtiny (srov. Beneš, 2019, s. 20). To, že se situace nemění ve většinové společnosti, (na základě dotazů Jazykové poradně) potvrzuje Dufek (2022a, s. 54).

Výsledky lze také číst tak, že konceptualizace jazyka u respondentů jsou dominantně ukotvené v rovině languové. Respondenti v omezené míře přihlížejí ke komunikačním aspektům projevu, tedy jeho zakotvení v určité komunikační situaci, jeho smyslu z hlediska vyjádření určitého komunikačního záměru, jeho roli v interakci z hlediska komunikačních účinků na adresáta. Projev nebo některý z útvarů jazyka nezřídka chápou jako univerzální, unifikovaný a to se promítá také do praxe školní výuky (srov. Čechová, 1995, s. 39). Z hlediska cíle výuky češtiny, totiž rozvoje komunikační kompetence žáků, toto ovšem představuje značný problém – a je třeba, aby se na jeho řešení pregraduální příprava cíleně zaměřila.

Jako problematické lze rovněž považovat zjištění, že se mezi jednotlivými zkoumanými skupinami respondentů konceptualizace jazyka příliš neliší. To ukazuje na důležitost základního a středního vzdělávání, protože jsou to právě poznatky a dovednosti získané v těchto

etapách studia, na jejichž základě se formují znalosti obsahu a subjektivní teorie učitele, které mají schopnost přetrvat navzdory kvalitní vysokoškolské přípravě (srov. např. Boivin, 2019; Borg, 2006). Neméně podstatná je pak samozřejmě koncepce a kvalita vysokoškolských studijních programů učitelství, které by měly reflektovat právě mj. kritická místa obsahu.

Ačkoliv někdy bývá význam oborového poznání v učitelských programech zpochybňován, prokazuje se, že od kvalitní lingvistické průpravy nelze upustit, protože mj. právě v učitelské přípravě se formují znalosti a dovednosti, na jejichž základě pak učitelé utvářejí výuku ve školní praxi.

Literatura

- BAYEROVÁ-NERLICOVÁ, L. (2004). Jazykový úzus vs. postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolinguistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *Slovo a slovesnost*, 65, 174–192.
- BENEŠ, M. (2019). *Úvod do teorie jazykové správnosti*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- BOIVIN, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–47.
- BORG, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- ČECHOVÁ, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1995). Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, 45, 38–42.
- ČECHOVÁ, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M. a MINÁŘOVÁ, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- ČMEJRKOVÁ, S. (1992). Jazykové vědomí a jazyková kultura (zamyšlení nad tzv. lidovým jazykozpytem). *Slovo a slovesnost*, 53, 56–64.
- DOLNÍK, J. (2003). Jazykové sebedovědomie. *Slovenská reč*, 68, 1–14.
- DOLNÍK, J. (2010). *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. Bratislava: Veda.
- DOLNÍK, J. (2020). Komunikačná kultúra. *Slovenská reč*, 85, 8–27.

- DUFEK, O. (2022a). Kdyby auto fungovalo jako jazyk, tak s ním neodjedete. Konceptualizace jazyka. In *Jazyková poradna, dobrý den. O češtině a jejích uživatelích* (s. 39–56). Praha: NLN.
- DUFEK, O. (2022b). Teoreticko-metodologická a materiálová východiska. In *Jazyková poradna, dobrý den. O češtině a jejích uživatelích* (s. 26–38). Praha: NLN.
- DUFEK, O., DVOŘÁKOVÁ, K., BENEŠ, M., MŽOURKOVÁ, H., MARTINKOVIČOVÁ, B., SMEJKALOVÁ, K. a ŠTĚPÁNOVÁ, V. (2022). *Jazyková poradna, dobrý den. O češtině a jejích uživatelích*. Praha: NLN.
- GOMBERT, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HAUSENBLAS, K. (1981/2003). Devět pověr o jazyce. In *Miscellanea* (s. 32–36). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- HORECKÝ, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42, 81–88.
- HURYTOVÁ, I. (2023). *Subjektivní teorie mluvnice u učitelů českého jazyka (Nepublikovaná disertační práce)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- KOŘENSKÝ, J. (1992). *Komunikace a čeština*. Jinočany: H & H.
- MYHILL, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 77–96.
- NEBESKÁ, I. (2017). Jazyková správnost. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo z [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ SPRÁVNOST](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_SPRÁVNOST)
- POLÍVKOVÁ, A. (1992). K některým postojům uživatelů k jazyku. *Naše řeč*, 75, 176–182.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2021). Praha: MŠMT ČR.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2023). Praha: MŠMT ČR.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2020). Laická jazykověda. *Časopis pro moderní filologii*, 102, 24–35.
- SLOBODA, M. (2017). Jazykový postoj. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Staženo z [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ SPRÁVNOST](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_SPRÁVNOST)
- SOJKA, P. (2016/2017). Tvaroslovná kompetence žáků 2. stupně pražských základních škol. *Český jazyk a literatura*, 67, 77–83.
- SVALBERG, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308.
- SVOBODOVÁ, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 318–326). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2021). Obsah vs. forma: jak forma ovlivňuje učitelovo hodnocení žákovských textů? In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II* (s. 104–128). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2023/2024). K roli dialektu ve výuce češtiny. *Český jazyk a literatura*, 74, 223–230.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a SLAVÍK, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27, 58–80.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Poděkování

Děkuji dr. Ondřeji Dufkovi za cenné rady při přípravě textu. Byly výrazem výjimečné kolegiality.