

K fenoménu správnosti a standardu v oblasti výuky češtiny pro cizince¹

Kateřina Šichová

1 Úvodem

Ve výukové praxi češtiny pro cizince se každý učitel dříve či později setká s vyslovenou nebo nevyslovenou otázkou: „Co je správně?“ A právě tato otázka se stane pevnou součástí jeho profesního života. Zodpověď ji nebývá v rámci jazykového kurzu často tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Ať už jde o dotaz otevřený, nebo o rozhodnutí mezi dvěma či více variantami, v drtivé většině případů se učitel z mnoha důvodů nemůže pustit do sáhodlouhého vysvětlování jevu, byť by chtěl a mnohdy i mohl.² Při výběru variant pro svůj výklad, při korekturách nebo právě v případě explicitních dotazů se musí rozhodnout pro krátkou, jednoduchou a především jednoznačnou

1 Za konstruktivní revizi textu a mnoho inspirativních podnětů patří velký dík Marku Nekulovi, za kritickou diskusi předkládané problematiky Jiřímu Nekvapilovi a kolegům z jeho sociolinguistického semináře.

2 To je i v souladu s komunikačním přístupem, který dnes ve výuce cizích jazyků dominuje. Vyjma odborných seminářů či specifické vysokoškolské výuky pro pokročilé by takové minipřednášky patrně měly zůstat výjimkou, i když – jak konstataje Littlewood – „v témeř každé zemi, jež byla zdokumentována, se objevila tradice jazykové výuky snažící se o předávání ‚kousků jazyka prostě proto, že existují‘, bez vztahu k jejich významu či způsobu použití v komunikaci. Tato tradice se dodnes silně projevuje v mnoha lekcích, při nichž se učitelé pouštějí do jakýchsi minipřednášek o jazyce jakožto objektu s malou či žádnou relevancí vzhledem ke komunikaci“ (cit. podle Valkové 2014: 14).

odpověď.³ S podobným problémem se ovšem často setkávají i ostatní aktéři výuky cizích jazyků, například autoři učebnic či učebních pomůcek. Ti možnost rozsáhlejšího vysvětlování s ohledem na cíle výuky, na většinového uživatele i omezenou prostorovou kapacitu materiálu zpravidla nemají ani hypoteticky, zároveň ale vědí, že jejich texty představují pro nerodilé mluvčí mnohdy minimálně stejnou autoritu, jakou je vyučující v jazykovém kurzu. Jak v souvislosti s otázkou užití variet češtiny v učebnicích říká autorka patrně nejpoužívanějších učebnic češtiny pro cizince Lída Holá – „co je psáno, to je dáno“.

Na tuto problematiku je pak třeba nahlížet i z toho pohledu, že všeobecně uspokojivá odpověď je mnohdy vpravdě nemožná, neboť diskuse o jazykové správnosti se v českém prostředí vedou po desetiletí a jejich konec se zdá být v nedohlednu: „Běžná představa normy se po desetiletí rozchází s jazykovým územ a to má své negativní důsledky jak pro výuku češtiny, tak pro nejistotu mluvčích a pro neshody mezi nimi v různých komunikačních situacích.“ (Sgall – Maglione 2006: 83).⁴

Primárním cílem předkládaného článku je tak popsat jistý výsek sociální (výukové) praxe a naznačit, jak problematické mohou být ve výuce cizích jazyků jednoznačné soudy a černobílá řešení v otázce jazykové správnosti, byť jsou z mnohých důvodů de facto nevyhnutelné. Ilustraci poslouží oblast výuky češtiny jako cizího jazyka, resp. češtiny

3 Nutnost častého řešení takovýchto – na první pohled banálních – problémů může ovšem na učitele vyvíjet velký tlak, zvláště když jsou později konfrontováni s jinými odpověďmi a cítí zmatení u svých žáků. (Jazykové) chování učitelů jazyků není primárním tématem tohoto článku, proto pouze jedna poznámka: zatímco díky orientaci výuky na žáka se do popředí zájmu různých vědních disciplín a výzkumů dostaly problémy, interakce, znalosti, motivace, cíle ap. žáků, zůstává „perspektiva vyučujícího“, jak ji pro němčinu popisuje Krumm (2010: 913 n.), i pro kontext češtiny výzkumným desideratem.

4 K varietám češtiny souhrnně srov. např. Nekula – Uhlířová (2003: 306–308). K diskusím vymezování pojmu spisovnosti, vývoji názorů na kodifikaci, resp. k teorii jazykové kultury po r. 1945 srov. např. Cvrček (2006).

pro cizince (zde souhrnně pod zkratkou čcj).⁵ V pozadí zde prezentovaných úvah a analýz jsou tři lingvistické teorie, které na tomto místě budou – s odkazem na další literaturu – pouze krátce načrtnuty.⁶

1.1 Pojetí normy

V následujícím výkladu bude řeč o normě, resp. normách.⁷ Zde je tento pojem vnímán podle konceptu německého lingvisty Klause Gloye, prezentovaného již v 70. letech. Norma podle Gloye (nověji např. 1995, 2004) nemůže být ze své podstaty přímo empiricky uchopena, protože je ontologickým obsahem vědomí bez fyzické podoby.⁸ Pozorovány mohou být jen její účinky v sociální praxi, tj. v užívání jazyka, z nichž je zpětně možno na normu usuzovat; norma se tedy konkretizuje a vyjednává v interakci, je podmíněna intersubjektivním jednáním.

Pokud tedy například vyučující v jazykovém cvičení opraví koncovku *-e* ve větě *Dnes budu mít na večeře zeleninu* na *-i*, může z toho žák⁹ vyvozovat normu akuzativu singuláru tohoto slova, případně dokonce feminin vzoru *růže* (= *-i*). Jestliže při tom neopraví předložku *na*, může z toho žák dále vyvozovat, že použití předložky *na* v daném syntagmatu je v souladu s normou (viz níže). Tato interpretace je možná na základě úvahy, že i v sociální realitě o užívání jazyka rozhoduje míra moci jednotlivých aktérů.

5 K rozlišení pojmu *čeština jako cizí jazyk* od pojmu *čeština pro cizince* viz Hrdlička (2010: 10). Ke zkratce čcj se přikláníme z praktických důvodů – kvůli její krátkosti a osvědčenosti v české odborné literatuře. Za další diskusi by ovšem stál i pojem čeština pro nerodilé mluvčí „jako [...] [pojem], jenž by příslušel lingvistickému spíše než teritoriálnímu či politologickému vymezení“ (Valková 2014: 9).

6 K propojení těchto přístupů (teoretické úvahy, částečně vycházející z prací Della Hymese ze 70. let) srov. Dovalil (2013). K výzkumu němčiny pro cizince, vycházejícímu z těchto teorií, srov. Dovalil (2011).

7 V českém kontextu k problematice norem, zvláště ve vztahu ke spisovnosti, resp. ke vztahu mezi normami komunikačními a jazykovými viz Nebeská (1996).

8 Viz také Nebeská (2016a).

9 Pod slovem *žák* se zde s odkazem na termíny anglicko- a německojazyčné (*learner*, *Lerner*, tj. učící se) rozumí každý, kdo se učí nějakému cizímu jazyku, tedy také dospělí.

Gloy v této souvislosti hovoří o stanovitelích, zprostředkovatelích, kontrolorech, příjemcích a obětech normy (2004: 393).¹⁰ Jazyková norma není tedy v tomto pojetí nic předem fixně daného, je v každé interakci znova vytvářena, resp. přetvářena, napadána, vyjednávána.

Jazykové chování mluvčích mohou normy ovlivňovat i v podobě normativních očekávání, která má jeden mluvčí ve vztahu k jazykovému chování jiného mluvčího a rovněž mu je i podsouvá. Normativní očekávání jsou ta, která si daná osoba ponechá, i když je druhý mluvčí nedodrží (srov. Gloy 1995: 89–92, podle N. Luhmanna).

1.2 Teorie jazykového managementu

Ke zkoumání a interpretaci zde popisované problematiky se nabízí využít aparát teorie jazykového managementu.¹¹ Ta vychází – stručně řečeno – z toho, že v užívání jazyka lze odlišit dva procesy: produkci a recepci promluv či textů (komunikačních aktů) a management promluv či textů (komunikačních aktů), tedy aktivity jazykové a metajazykové. Teorie jazykového managementu se pak soustřeďuje na procesy metajazykové. Proces jazykového managementu probíhá v interakcích různé komplexnosti (jednoduchý – online management vs. organizovaný – offline management)¹² a různých aktérů (jednotliví mluvčí vs. organizace a instituce, obojí s určitými sociálními rolemi a mocenskými

10 Překlad z německého originálu zde a níže: K. Š.

11 Základní myšlenky k teorii jazykového managementu, jak je vnímána zde, vyvinuli Bjoern H. Jernudd a Jiří V. Neustupný v 80. letech 20. století. Teorii dále v zásadních pracích rozvinuli Jiří Neustupný a Jiří Nekvapil, později např. Jiří Nekvapil a Tamah Sherman. Podrobně k historii této teorie, jejím základním pojmem, metodologii, pramenům a publikacím viz internetové stránky pracovní skupiny pro výzkum jazykového managementu kolem Jiřího Nekvapila na Karlově univerzitě v Praze (URL1).

12 Jednoduchý management probíhá na mikrorovině, „tady a teď“, v individuálních interakcích. Organizovaný management se neomezuje na jednu konkrétní interakci, byť podle Nekvapila (2010: 65 n.) v optimálním případě z jednoduchých manažovacích aktů vychází. Jeho části se odehrávají na makrorovině různých organizací a institucí, komunikuje se – za zvýšené relevance různých ideologií a teorií – o samotném managementu, objektem manažování může být i sám jazykový systém.

vazbami) a vztahuje se nejen na tvary nebo variety jednoho jazyka, ale například i na volbu jednoho či více jazyků apod., zabývá se jazykovými jevy v úzkém slova smyslu, ale také komunikačními a sociokulturními / socioekonomickými jevy (srov. Nekvapil 2010: 64–67). Jednoduchý management je proces probíhající v několika fázích, přičemž tyto fáze nemusí vždy proběhnout všechny a jsou rozlišitelné i na úrovni managementu organizovaného.

Východiskem jazykového managementu je existence norem, resp. normativních očekávání (viz kap. 1.1) při produkci a recepcí promluv. Jazykový management iniciuje moment, kdy si mluvčí (v první fázi) povšimne odchylky od normy či od svého očekávání – pokud si jí ne-povšimne, odchylka subjektivně neexistuje. Dále tuto odchylku může (ale nemusí) (negativně nebo pozitivně) hodnotit, v další fázi může (ale nemusí) jako reakci na toto hodnocení navrhnout nějaké opatření (v užším smyslu korekturu) a konečně pak toto opatření může (ale nemusí) být implementováno v jazykové praxi. Jazykový management má cyklický charakter, to znamená, že se proces managementu může opakovat.¹³

S ohledem na výše uvedenou příkladovou větu lze proces managementu naznačit takto: učitel vychází při kontrole testu v případě akuzativu singuláru slova *večeře* z koncovky *-i*. Žák ale napíše tvar *večeř-e*, čímž se odchylí od normy / učitelova očekávání. Učitel si této odchylky povšimne a hodnotí ji negativně (což se manifestuje tím, že ji škrtné nebo podtrhne, popř. žákovi strhne body). V některých případech se jazykový management omezí na identifikaci a hodnocení dané odchylky od normy, v jiných následuje ještě návrh opatření, tj. vepsání správné koncovky či správného tvaru za účelem jejího osvojení pro budoucí interakce. Zda žák toto opatření implementuje, tj. zda při příští produkci jazyka vygeneruje tvar *večeř-i*, resp. zda bude žák učitelův jednoduchý jazykový management s to transinterakčně zobecnit, tj. správnou koncovku aplikovat i ve všech dalších potenciálních interakcích, je možné zjistit až dalšími pozorováními. Dá se ale předpokládat, že pokud tomu tak nebude, proces učitelova jednoduchého

13 Podrobně k fázím jazykového managementu srov. URL3.

managementu v kontextu organizovaného managementu osvojování cizího jazyka se bude opakovat tak dlouho, dokud žák jeho management nezobecní. Konkrétní příklady viz kap. 4.4.2.

1.3 Teorie sociálního silového pole standardní variety

Model sociálního silového pole (představený Ulrichem Ammonem v roce 1995) nastiňuje čtyři hlavní aktéry – nositele moci, kteří se podílejí na stanovování normy standardu,¹⁴ protože teprve „stanovení norem dává těmto normám jejich platnost“ a „platnost norem normovým autoritám dovoluje nebo nařizuje vyžadovat od normových subjektů její respektování“ (Ammon 2005: 32).

Tento model bude blíže vysvětlen ve třetí kapitole, kde jej aplikujeme na níže nastíněnou komunikační situaci. To znamená, že se pokusíme identifikovat jednotlivé normotvorné instance a – částečně pomocí teorie jazykového managementu – popsat podobu jejich činnosti a definovat jejich vzájemné vztahy, a to se zaměřením na stanovování „standardu“ ve výuce češtiny pro cizince.

Protože se výše hovoří o standardní (spisovné) varietě, je třeba pojem *varieta jazyka* vymezit. Jiří Nekvapil (2016: 1940) ji charakterizuje jako „množinu jazykových prostředků s podobnou sociální distribucí, resp. s podobnou distribucí teritoriální n. funkční“,¹⁵ pokládá za ni pak např. spisovný jazyk, dialekt, ale i *foreigner talk* apod. V sociální praxi výuky cizího jazyka se pak dá uvažovat také o žákovské¹⁶ a výukové varietě, jak je o tom řeč v úvodu tohoto sborníku. Některé aspekty výukových variet budou naznačeny na konkrétních příkladech v kapitole 4.

14 Na tomto místě je nutné připomenout, že i nonstandardní variety (např. dialekty) mají své normy konkretizované rovněž v interakci, od standardu se liší tím, že se stanovují (jen) neformálně (srov. Ammon 2005: 32). Jak v jiné souvislosti uvádí Gloy (1995: 83), standardní varieta je sice normou, ale ne „tou“ (= jedinou) normou. Proto je podle našeho názoru třeba přidávat ke slovu norma přívlastek relevantní pro danou situaci.

15 Oproti tomu je *varianta* „jednotlivý prvek jazyka“ (tamtéž).

16 K terminologii a definicím srov. např. Riehl (2004: 72 n.) – *Lernervarietät*, Apeltauer (2010: 833) – *Lernersprache(n)*, Bordag (2006: 21 n.) či Šebesta (2014: 51) – *interlanguage*, resp. *mezijazyk*.

2 Správnost a standard

Správnost jazyková je v *Encyklopedickém slovníku češtiny*, jedné ze základních příruček českého jazyka, definovaná takto: „Obecně se za správné považují ty jazykové prostředky, kterým dávají mluvčí (zejména vzdělané vrstvy) přednost před jinými, prakticky se za správné považují prostředky spisovné. Úzeji se jazyková správnost vymezuje jako respektování platné kodifikace. Pro soubor jazykových prostředků považovaných za správné se užívá i termín standard.“ (srov. Nebeská 2002). Implicitně zde tedy zaznívá kritérium frekvence (tj. správná jsou ta slova nebo ty tvary, „kterým dávají mluvčí (zejména vzdělané vrstvy) přednost“).¹⁷

Dejme tedy pro tuto chvíli rovnítko mezi správnost, standard a spisovnou češtinu. To je důležité i z pohledu komunikace žáků čcj s rodiči mluvčími, patrně nejen v oficiálních situacích.

Jak totiž ukázaly aktuální výzkumy, rodilí mluvčí češtiny, kteří spisovný jazyk sami neužívají vždy, resp. ho neužívají vždy správně, „mají povědomí o současné normě spisovné češtiny a tuto normu, resp. představu o ní, jsou do jisté míry schopni negativně vystihnout, a to deklarací jazykových jevů a prostředků, které se z ní vymykají“ (Svobodová et al. 2011: 186), tj. identifikovat v příslušné interakci odchylky od normy. Dá se tedy předpokládat, že od mluvčích cizinců užívání této normy nejen očekávají, ale jsou s to její porušení identifikovat a sankcionovat,¹⁸ třebaže sami při styku s cizinci – jak dokazuje například pokus Petry Bulejčíkové (2015: 109 n.) – spisovnou češtinu ne vždy používají.

Dále se dá předpokládat, že žáci, kteří se učí cizímu jazyku v řízeném institucionálním rámci, očekávají, že jim v kurzu / v učebnici bude zprostředkováván jazyk spisovný a že jejich primárním cílem je osvojení standardu, spojené samozřejmě v mnoha případech i s určitou kompetencí v jiných rovinách jazyka.¹⁹

17 Nově a podrobněji srov. heslo *jazyková správnost* (Nebeská 2016b).

18 Dá se totiž rovněž vycházet z toho, že mluvčím standardní variety bývají připisována pozitivnější hodnocení (vyšší status, více prestiže a kompetence) než uživatelům nonstandardu / dialekta (viz výzkumy Christiane Schoel[ové] a Dagmar Stahlberg[ové], Schoel – Stahlberg 2012).

19 Takto k žákům, kteří si v cizině osvojují češtinu jako jazyk zděděný, viz Nekula (2018).

Pozorování v praxi i konsenzus mezi odborníky oboru čcj naznačují, že pozice standardní variety na ose nenahraditelná – žádoucí – vhodná / potřebná – užitečná – nepodstatná – zbytečná – nevhodná²⁰ nejen v psaném, ale i v komplexnějším mluveném projevu cizinců bez ohledu na celkový ráz komunikační situace minimálně do úrovně B1, resp. B2 osciluje v levé polovině osy. Z tohoto pohledu by tedy ve výuce češtiny bylo třeba primárně vycházet z variety spisovné a otázky správnosti rozhodovat v tomto smyslu.²¹ A rovnítko mezi správností, standardem a spisovnou češtinou bývá v teorii i praxi čcj – včetně učebnic – také skutečně kladeno.

Vycházejme teď tedy z toho, že v učebnicích čcj nachází žák standardní výrazy a tvary a prvky nonstandardní jsou – zvláště v oblasti mluvnice – příslušně okomentované nebo jinak vyznačené. Dá se předpokládat, že totéž se očekává od učitele. Vše, co mu učitel bez zvláštního komentáře prezentuje, považuje žák za standard a v případě nejasností nebo sporu argumentuje učebnicí nebo tím, že to tak říkal učitel. Příslušné varianty si potom v optimálním případě osvojí v domnění, že si osvojuje standardní / spisovnou jazykovou normu (k tomu viz kap. 4).

20 Tuto osu načrtává Svobodová (2011: 75).

21 To ovšem neznamená, že by varianty jiných variet neměly být ve vhodné míře a v relevantních kontextech ve výuce čcj prezentovány. Otázky této prezentace zde ale musí zůstat stranou; v tomto sborníku se jim věnují Milan Hrdlička a Lída Holá.

A zde se dostáváme k několika problémům: Lze skutečně „objektivně“ určit, co je a jaké jednotky a formy zahrnuje jazykový standard?²² Shodnou se na tom a akceptují to odborníci i laici? Posunuto do oblasti osvojování cizího jazyka s aktéry, kteří v roli učitelů a/nebo rodilých mluvčích oplývají značnou mocí, se lze se stejným terminologickým aparátem dále ptát: Znají učitelé a autoři učebnic opravdu jazykový standard? Je všechno, co učebnice a učitelé žákům zprostředkovávají jako standard, skutečně správné / spisovné / standardní? A dále: Co mají učitelé nebo autoři učebních materiálů dělat, když je třeba rozhodnout se mezi dvěma či více variantami? Kdy učitelé a učebnice (nevědomky) zprostředkovávají jiné než stávající normy spisovné češtiny a vytváří tak (nechtěně) individuální, nicméně pro žáka jistým způsobem závazné normy nové? Kdy a z jakého důvodu se vědomě odchylují od standardu a vytvářejí výukový standard? A pokud si učitel či autor učebnice klade otázku, co je správné / standardní, kde a jak – kromě své jazykové kompetence – na ni hledá odpověď?

Tento poněkud zamotaný úvod poukazuje na komplexnost problematiky a vlastně i na nemožnost exaktně a na obecné rovině otázku *Co je správné? / Co je standardní?*²³ zodpovědět.

22 Rozdílná vymezení tohoto pojmu jsou naznačena v úvodu tohoto sborníku a detailněji se jim v tomto svazku věnují Cvrček, Svobodová a Hrdlička. Klasickým výkladem je – jak již bylo zmíněno – pojetí standardu jako souboru norem spisovné češtiny. Oproti tomu např. Cvrček et al. (2010) v zájmu deskripce rezignuje na koncept variety i „normy“ a sleduje frekvenci, resp. proporce výskytu jednotlivých forem. Na otázku, zda je možné z pravidelností forem jednoznačně usuzovat na normy, resp. tyto normy rekonstruovat, ale negativně odpovídá Gloy (2004: 396). To je patrně také jeden z hlavních metodologických problémů korpusového přístupu, resp. ztotožnění standardu s územ. I kdybychom ale tuto pochybnost pominuli, nabízí nám korpus v mnoha případech minimálně dvě varianty, a učitel tak – nejen s ohledem na neochotu žáků zabývat se kromě komplikované české deklinace ještě dubletami a variantami – stojí před otázkou, zda (a kdy) je žákům zprostředkovat, nebo zda (a kdy) vybrat pouze variantu jednu (a kterou).

23 V dalším textu se přidržíme termínu *standard*, viz i návrh, že „bohemistika přejde od pojmu víceméně černobílé ‚spisovnosti‘ k modernějšímu, otevřenějšímu pojmu *standard*, pro který se bude počítat s širokým pásmem přechodu mezi standardními a nestandardními jevy“ (Čermák – Sgall – Vybíral 2005: 112).

Ve výuce cizího jazyka se odpověď zdá být jednodušší a zároveň i těžší – mimo jiné proto, že se tato otázka klade na různých úrovních osvojování jazyka. Při důrazu na komunikační přístup je přitom především v počátečních fázích osvojování čcj mnohými učiteli jisté zjednodušování nebo upřednostňování jazykových prvků a „snazších“ struktur, které v jazyce rodilých mluvčích nejsou tak frekventované, bráno jako cesta k rozvoji řečových schopností, a je proto akceptováno, na druhé straně může být totéž ze strany jiných (učitelů, korektorů, komunikačních partnerů ap.) sankcionováno.

3 Konstruování (výukových) variet jazyka

Že hledání standardní varianty je někdy složitá záležitost, ukazuje diskuse tří vyučujících čcj o variantách *mít na oběd* a *mít k obědu*, která podnítila tento příspěvek:²⁴

- U1: a nebo pro mě co máš **na oběd** (.) to já bych neřekla
a teď se to říká
- I: mhmm (.) a co když vám to teda třeba student napíše
tak byste mu to škrtla?
- U1: dříve ano a teď to začnu možná (.) todleto ? (..)
- I: a ty?
- U2: já bych to škrtla
- I: ty bys škrtla a chtěla bys **k obědu** jo?
- U2: [k obědu]
- U1: [dříve jo] když jsem to nevěděla
- U2: no podle učebnice je to (.) tak
- I: podle učebnice?

24 Tato ukázka i všechny následující jsou částmi rozhovorů nahraných autorkou tohoto článku (I) s autory učebnic češtiny a/nebo učiteli češtiny pro cizince (U) v letech 2013–2015. Respondenti byli buď rodilí mluvčí (zde U3), nebo mluvčí bilingvní (zde U1), nebo mluvčí cizinci na úrovni *native-like* (zde U2), jazykem většiny jejich studentů je jazyk románský, slovanský a germánský. Za zmínku v souvislosti s touto ukázkou možná stojí fakt, že rozhovor se odehrával během přestávky na kávu, krátce před zamýšleným interview na téma praxe korektur v jazykových cvičeních v různých zemích. O jeho nahrávání nicméně respondenti věděli.

U2: no tak že pokud ten student udělá tu chybu pro něj je to
CHYba (..) protože v učebnici je napsáno (.) k obědu

I: hm

U2: tak to musím škrtnout

I: a co to je za učebnici?

U2: no všude (.) VŠUde ve všech učebnicích prostě k obědu

I: hm ok

U2: třeba češskij jazik dlja russkich tak je tam napsáno k obědu (.)
mám k obědu mám k večeři a eh (.) to je vyloženě (.) to bude
ehm chyba RUŠtiny

I: hm

U2: NA oběd

I: hm

U2: takže tam MUsem to škrtnout

U1: [no ale]

U2: [jinak] se NENAučí k obědu [a]

U1: [no ale] to že je v učebnici jeden e jedna věc to neznamená
že neexistuje i to DRUhé existují obě formy (.) a to NA
v korpusu to je

U2: no to je výborně ale když oni začinají jenom (.) studium
českého jazyka ?

I: hm

U2: a míchají do toho RUŠtinu (.) to je vyloženě eh otázka
RUŠtiny (.) na oběd (.) takže tady může- musíme rozlišovat
úroveň znalostí pokud to jsou nejpokročilejší studenty (..)
tak TAM samozřejmě (.) [eh]

I: [mhmm]

U2: nebudu to uznávat za chybu a budeme to [komentovat]

I: [mhmm]

U2: že jsou varianty (.) třeba regionální

I: hm hm

U2: že to se pří- jako (.) používá ale pokud je to začátečník
já mu to ŠKRTnu

I: jo

U2: aby neměl mix v hlavě z ruštiny

I: aby se prostě držel exaktně té učebnice

- U2: ano
- I: a to co je v učebnici tak se má naučit?
- U2: ano
- U1: ale my to teď v učebnici máme protože em ten dativ máme až někde nevím v jaký lekci takže to máme na začátku máme na oběd
- I: na oběd jo?
- U1: a já jsem jako (.) to PŘijala jsem pochopila že se to říká
- I: a proč jste to přijala?
- U1: no protože ta kolegyně mi řekla že se to takle dá říct a já jsem se ptala [em]
- I: [to] je ta kolegyně rodilá mluvčí? vám to řekla?
- U1: mhmm (.) a já jsem se ptala dalších známých z různých regionů
- I: hm
- U1: u nás eh v {MĚSTO}
- I: jako čechů?
- U1: čechů (.) z různých regionů a oni říkali že jo a i z PRAhy že se to dá [říct] tak jsem ? (.)
- I: [jo]
- U1: to přijala
- U3: já teda ten oběd totiž tady (.) jestli může být na oběd nebo ne (.) protože mně to totiž přijde že to jsem totiž viděla poprvé v Holý
- I: aha
- U3: že vona to tam prostě zjednoduší pro ně aby to nebylo tak složitý (.) že máme NA snídani máme na oběd a máme na večeři a [potom]
- I: [mhmm]
- U3: ale vlastně protože nechce tam zavádět dativ tak brzo
- I: mhmm
- U1: no ale NEjsem úplně přesvědčená že by se to mělo používat ale na druhý straně tady nežiju
- U3: podle mě zní to skoro tak jako hovorově bych řekla
- U1: no určitě
- I: a vy byste to teda třeba škrtla?
- U3: ne neškrtlala protože oni to tak v té učebnici mají ale tak já nejsem na vejšce žejo (.) já jsem na (.) vhs

- I: vy jste na volkshochschule což jako je jiná rovina v tom že ti lidí jim jde o komunikaci [a ?]
- U3: [no] a mají to v té učebnici to mají žejo
- [...]
- [respondent U3 vytahuje mobilní telefon a hledá v něm na internetu]
- U3: tady je třeba tady to je ssjč co to asi může tak být ? nevím ? (..) asi slovník spisovného jazyka českého (.) já nevím jestli se mně to [ted']
- I: [hm]
- U3: co máte k obědu (.) jo? (..) jít na oběd nedělní sváteční oběd zbytky OD oběda a co máte KObědu
- I: čili vy jste si teďka vodevřela slovník a v okamžiku kdy to v ssjč ehm (.) tam je takle
- U3: to je spisovná forma
- I: tak byste to druhé neuznala jako správnou formu?
- U1: co to je za slovník?
- U3: to je ten to je odkaz z té příručky internetový (.) oni tam mají odkazy ještě na dva slovníky
- I: hm
- U3: a tam bejvá použití že něco bejvá jenom [s formálním]
- U1: [no ale moje] kolegyně mi řekla že ty slovníky někdy eh (.) jsou zastaralý
- U3: no to je taky možný no
- I: vaše rodilá mluvčí kolegyně jo?
- U1: noo (.) a to to jsem [sklapla] teda potom
- U3: [ale]
- U1: když mně tohle řekne
- U3: ale tohleto je tohleto je strá- oficiální stránka ústavu pro jazyk český akademie věd (.) [takže]
- U1: [ale] ta forma na oběd to je trošku asi kolokviální jelikož my v těch dialozích protože máme dialogy gramatiku a cvičení v těch dialozích máme jako tu češtinu takovou živou tak proto jako si myslím že to tak může zůstat

Rozhovor je pro nás zajímavý tím, že je v něm zmíněno několik „instancí“, které učitelé považovali za argumenty pro jednu nebo pro druhou variantu (*mít na oběd* vs. *mít k obědu*), tj. vlastní intuice (*to já bych neřekla; podle mě zní to skoro tak jako hovorově*), učebnice (protože v učebnici je napsáno *k obědu*; *ne neškrtla protože oni to tak v té učebnici mají*), odborná příručka (*třeba tady to je ssjč*) nebo jazykový korpus (*a to na v korpusu to je*), kolegyně rodilá mluvčí (protože *ta kolegyně mi řekla že se to takle dá říct*) či rodilí mluvčí obecně (*Čechů z různých regionů a oni říkali že jo a i z Prahy že se to dá říct*).

Výpovědi dále ukazují, že učitelé zohledňují také jazykovou příslušnost studentů a nebezpečí interference (*to je vyloženě otázka ruštiny, aby neměl mix v hlavě z ruštiny*), typ kurzů (*já nejsem na vejšce žejo já jsem na vhs²⁵*), ale i „kolokviálnost“, tedy stylovou příslušnost textů v učebnici (*v těch dialozích máme jako tu češtinu takovou živou tak proto jako si myslím že to tak může zůstat*) nebo časový bod v procesu jazykové výuky, v němž se daný jev zprostředkovává a ve kterém studenti již ovládají nebo ještě neovládají jiné jazykové jevy (*protože nechce tam zavádět dativ tak brzo; protože ten dativ máme až někde nevím v jaký lekci takže to máme na začátku máme na oběd*).

Z rozhovoru ale také vyplývá, že jedna a táž instance (= učebnice) může nabízet různé varianty (*třeba češskij dlja russkich tak je tam napsáno k obědu; že vona²⁶ to tam prostě zjednoduší pro ně aby to nebylo tak složitý že máme na snídani máme na oběd a máme na večeři*), že „důležitost“ jednotlivých instancí se u jednotlivých učitelů liší (*ale moje kolegyně mi řekla že ty slovníky někdy jsou zastaralý [...] no a to to jsem sklapla teda potom*)²⁷ a že někdy přijmou z různých důvodů i variantu, kterou na základě vlastní jazykové kompetence považují za nesprávnou,

25 VHS je německojazyčná zkratka (*Volkshochschule*), zde ve smyslu (večerních) kurzů na jazykové škole pro dospělé.

26 Z rozhovoru vyplývá, že jsou míněny učebnice Lídy Holé, *Čeština expres* a *Česky krok za krokem*.

27 Otázka váhy argumentů při vyjednávání standardu je velmi zajímavá a podoba managementových procesů v těchto situacích zatím není v literatuře příliš zachycena. Ani zde se jí kvůli nedostatku dat nemůžeme věnovat.

resp. za nespisovnou, a sami ji neužívají (*podle mě zní to skoro tak jako jako hovorově bych řekla – protože oni to tak v té učebnici mají; to já bych neřekla – já jsem jako to přijala jsem pochopila že se to říká*).

Jak ukazuje tento příklad, výuková varieta se tedy zjevně konstruuje na pozadí konglomerátu nejrůznějších instancí a argumentů, k eventuálnímu jednoduchému managementu – tj. konkrétním korekturám – dochází na pozadí různých normových očekávání.

V této souvislosti se tudíž přímo vnucuje otázka, kterou nás při zkoumání jazyka naučil klást si jeden z otců sociolinguistiky, Joshua Fishman: „Kdo říká co a jak komu, v jakém jazyce, za jakých sociálních konstelací, s jakými záměry a s jakými důsledky?“ (Fishman 1972: 15). Tento úhel pohledu totiž nabízí možnost lépe pochopit to, jak se ta která „správná“ varieta v sociální praxi vlastně konstruuje, tedy kdo rozhoduje, co je „správně“, jak, v jakých interakcích, s jakými úmysly či z jakých důvodů a s jakými důsledky?²⁸

Výše načrtnuté otázky také do jisté míry ukazují procesualitu a cyklickost tvorby a stabilizace jazykového standardu, a patrně tedy i standardu užívaného ve výuce. Proto budeme na tematiku správnosti / standardu v dalším textu nahlížet pohledem sociolinguistiky. Budeme při tom vycházet z premisy, že jazykový standard je pružný²⁹ a že to, co se ve výuce považuje za standard, se liší podle fází výuky / osvojování cizího jazyka, ale i z jiných hledisek. Na výše uvedených a několika málo dalších konkrétních příkladech v následující kapitole naznačíme, jak aktéři výuky čcj (mluvený a psaný) standard konstruují.³⁰

28 K takto položené otázce, kterou nazývá „sociálně realističtější alternativou“, srov. Dovalil 2013 (zde Dovalil 2013: 163) nebo Dovalil (2011), který ji diskutuje v kontextu výzkumů k jazykovému standardu němčiny.

29 K tomu srov. i výzvu „k diskusi o přechodu od dosavadního chápání spisovnosti (jako černobílé ‚správnosti‘) k pojed standardu jako pružného, neostře vymezeného“ (Čermák – Sgall – Vybíral 2005: 115).

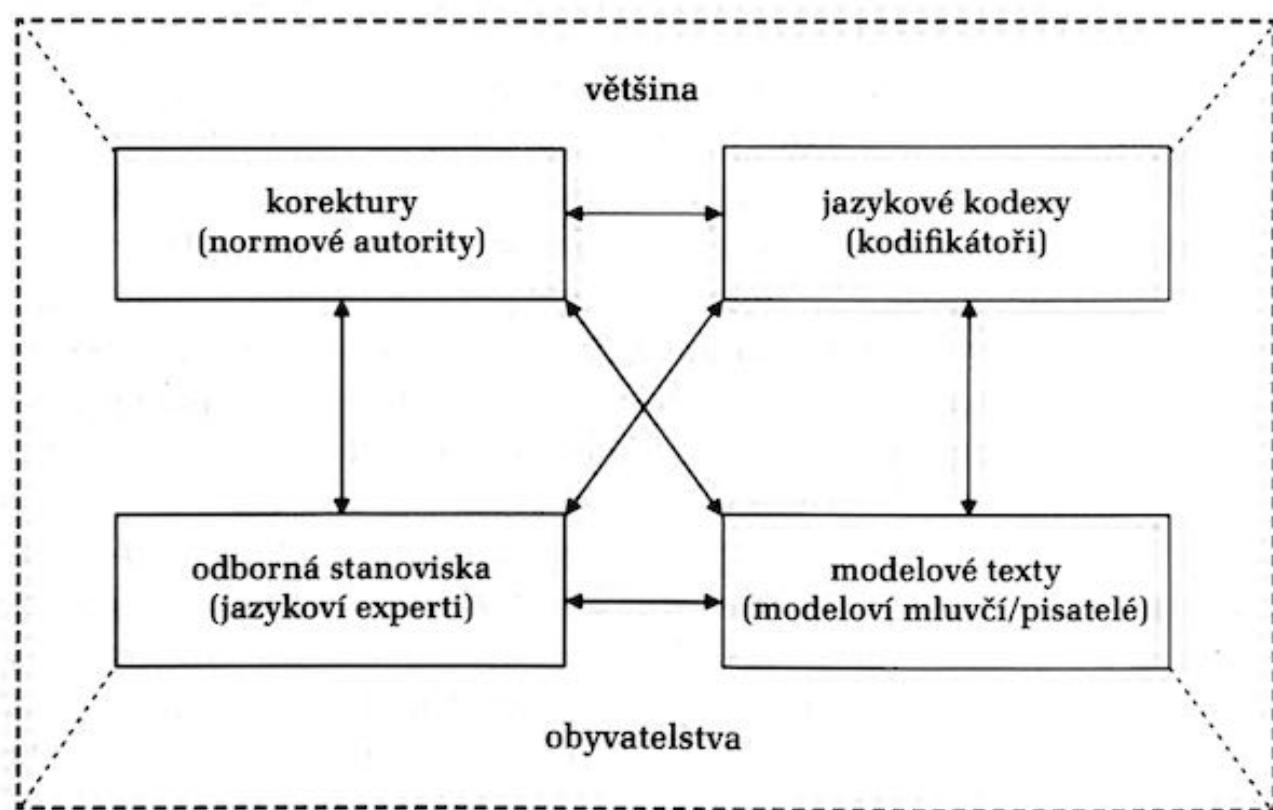
30 K podobným jazykovým experimentům k analýze situace ve výuce němčiny jako cizího jazyka např. Čermáková (2014) nebo Střídová (2015). Podobně zaměřené výzkumy k češtině nám nejsou známy.

4 Model sociálního pole standardní variety:

Kdo rozhoduje, co je „správně“?

K ilustraci konstruování standardu použijeme model sociálního silového pole standardní variety Ulricha Ammona (např. Ammon 2005). Ten určuje a charakterizuje aktéry procesů, v kterých se rozhoduje o jazykovém standardu a kteří již byli zmíněni výše.

Podle tohoto modelu se proces vyjednávání podoby jazykového standardu odehrává ve vzájemných interakcích mezi čtyřmi instancemi: mezi normovými autoritami, jazykovými experty, kodifikátory a jejich příručkami a modelovými mluvčími a pisateli produkujícími modelové texty.³¹



Obr. 1: Model sociálního silového pole standardní variety (podle Ammona 2005: 33)

31 Pro oblast konstituování výukových variet standardu se zdá, že je možné model využít, ale i mírně modifikovat (k tomu níže).

4.1 Instance modelových uživatelů jazyka / modelové texty

Modeloví mluvčí nebo pisatelé, tj. profesionální uživatelé jazyka jako moderátoři, novináři, spisovatelé apod., produkují texty, které jsou pro normu standardu vzorové v tom smyslu, že se k nim při otázkách správnosti vztahují s nadějí na úspěch jak normové autority, tak normové subjekty. Modelové texty hrají důležitou roli i pro osvojování standardu nerodilými mluvčími. Například cizinec, který v *Lidových novinách* uvidí jistou formu, považuje tuto formu za správnou, eventuálně ji převezme do svého projevu a v případě sankce ze strany učitele může argumentovat tím, že formu užívá oficiální médium. Modelový status ale mohou mít za určitých okolností i jiné osoby (politici apod.).

Na základě pozorování pak lze vyslovit hypotézu, že se modelovými mluvčími / pisateli v oblasti výuky a učení cizího jazyka stávají rodilí mluvčí bez ohledu na jejich povolání, třebaže samotnými cizinci může být jejich „vzorovost / modelovost“ vnímána jako o něco nižší (tedy případ jako „všiml jsem si, že lidé v té a té situaci říkají to a to...“).³² Patrně zde ale není vždy splněno jedno z kritérií modelovosti, a sice naděje na úspěch při argumentaci daným textem například vůči normové autoritě (Ammon 2005: 33). Než bude možné tuto hypotézu potvrdit či vyvrátit, je nutný další výzkum interakcí tohoto typu a především zacházení s takovými texty / argumenty ve sporných situacích.

Zdrojem pro analýzu modelových textů mohou být jazykové korpusy. Jak jsme viděli v úvodním interview, jedním z účastníků byl právě korpus uveden jako instance k ověření a jakémusi legitimizování existence varianty (*existují obě formy a to ,na' v korpusu to je*). Výsledkem rešerše syntagmatu *na oběd* v Českém národním korpuze (ČNK) je

32 V této souvislosti je třeba zdůraznit, že součástí jazykového standardu se stávají nejen prostředky jednotlivých jazykových rovin, které se strukturně popisují např. v gramatikách, ale i způsoby užití těchto prostředků v interakcích, tj. komunikační normy. Na modelovou funkci rodilých mluvčích při formování těchto norem při osvojování čcj upozorňuje například jeden spot z kampaně *Češi a cizinci – mluvme spolu*. Vietnamský prodavač, kterému jeho zákazníci Češi tykají a vůči němuž užívají jiných – z hlediska zdvořilosti nevhodných – forem, než by v téže situaci užili vůči Čechovi, tento způsob vyjadřování přebírá a užívá ho pak sám ve styku s rodilými mluvčími, což je z jejich strany pochopitelně považováno za zcela neadekvátní. Viz URL1.

zjištění, že ve spojení se slovesem *mít* nebo *být* se toto syntagma vyskytuje minimálně, a to nikoli ve významové souvislosti s pokrmem v akuzativu / nominativu.³³ V modelových textech tedy jednoznačně převažuje varianta *k obědu*.

4.2 Instance kodifikátorů / jazykové kodexy

Za další normotvornou instanci se považují jazykové kodexy, tj. „autoritativní příručky pro tzv. ‚korektní‘, tedy jazykově standardní užívání jazyka“ (Ammon 2005: 34). Jejich autoritativnost – podobně jako modelost vybraných textů – spočívá v tom, že se k nim členové jazykového společenství ve sporných případech jako k autoritám vztahují (např. větami typu „tak to stojí v Pravidlech českého pravopisu“) a mají s tímto argumentem naději na úspěch. Příručka se stává normotvorným jazykovým kodexem buď na základě nějakého (právního či jiného) nařízení, nebo na základě obyčejového práva.

V případě osvojování čcj se jedná o příručky typu *Slovník spisovného jazyka českého*, *Slovník spisovné češtiny*, *Pravidla českého pravopisu*, ale i *Příruční mluvnice češtiny*, *Mluvnice současné češtiny* aj.³⁴

Informace ohledně užití předložek se substantivem *oběd*, předčítané v rozhovoru jednou účastnicí, vypadají takto:

33 V psaných korpusech SYN2015 (srov. ČNK1) je z 1112 případů zachyceno spojení *mít na oběd* jedenáctkrát, ale ne ve spojení s pokrmem, tedy významu „jist“ (např. *má na oběd jenom hodinu*). Pro srovnání: v mluvených korpusech ORALv1, které ale neobsahují modelové texty (srov. ČNK2), je ze 109 výskytů 14 v hledaném významu (např. *Co ste měli na oběd dobrého?* nebo *Cos měl na oběd?*).

34 Vzhledem k přístupnosti některých příruček a slovníků online (srov. např. stránky IJP), jakož i k rozšířené mediální kompetenci žáků oproti dřívější době a frekventovanému užívání počítačů v procesu výuky a učení jazyků se dá optimisticky vycházet z toho, že žáci (ale i učitelé) budou alespoň občas tyto příručky používat. Viz i účastnici interview, která během rozhovoru hledala na stránkách IJP „správné“ řešení diskutovaného problému.

SSČ

oběd, -a m. *polední jídlo*: být na oběd; jít na oběd; sváteční oběd

SSJČ

oběd, -a m. (6. j. -ě) (†obědy, -ů m. pomn.) *polední jídlo*:
jít na o.; nedělní, sváteční o.; zbytky od o-a; co máte k o-u?;
→ zdrob., zprav. expr., obídek, -dku m. (6. mn. -dcích)

Obr. 2: Položky ze slovníků češtiny

V kontextu jazykové výuky nabývají funkci kodexu i učebnice.³⁵ Informace obsažené v učebních materiálech jsou pro studenty, ale i učitele často argumentem při korigování chyb (viz úvodní interview): pokud je nějaká forma v učebnici, učitel ji vyžaduje od žáků a formy jiné označí za nesprávné (*no podle učebnice je to tak – podle učebnice? – no tak že pokud ten student udělá tu chybu pro něj je to chyba protože v učebnici je napsáno k obědu – hm – tak to musím škrtnout*), nebo formu naopak toleruje (*a vy byste to teda třeba škrtla? – ne neškrtla protože oni to tak v té učebnici mají*), byť ji sám považuje za nonstandard (*podle mě zní to skoro tak jako hovorově bych řekla*).

V učebnicích dochází oproti kodexům k posunu. Výběr prvků vhodných pro tu kterou fázi učení podléhá bezpochyby mnoha faktorům. Tak je možné, že se autor učebnice přikloní i k variantě, kterou z nějakého hlediska nepovažuje za optimální, ale u níž převažují jiná pozitiva.³⁶ Za výběrem té které varianty pro výukovou varietu tedy stojí mnohdy pragmatické důvody (*vona to tam prostě zjednoduší pro ně; ale my to ted' v učebnici máme protože ten dativ máme až někde nevím*

35 Dalo by se například hovořit o kvazikodexu.

36 Koneckonců otázka „legitimace nebo oprávnění rozhodnout o tom, co má být v jakém pořadí, proč a jak vyučováno, osvojováno a zkoušeno, představuje přibližně od 70. let jednu z centrálních otázek především ve výzkumu vzdělávacích programů“ (Schmidt 2010: 922).

v jaký lekci takže to máme na začátku máme na oběd). A na příkladu sledovaných variant k obědu vs. na oběd je vidět, že se učebnice v jejich výběru mohou lišit a liší.

4.3 Instance jazykových expertů / odborná stanoviska

V nastíněném modelu tvoří instanci vytvářející normu ještě jazykoví experti. Pod tímto pojmem chápe Ammon (2005: 35 n.) profesionální i laické lingvisty, kteří jsou za takové experty považováni a kteří se za takové experty považují. Jazykoví experti vynášejí odborné soudy, vyjadřují se (kriticky) např. ke kodexům, jež pak mohou být v dalších vydáních na základě jejich recenzí upraveny, jejich stanoviska mohou být – opět s nadějí na úspěch – citována v situacích, v nichž se vyjednává norma.

Takovým příkladem konfliktní situace byl spor dvou vyučujících čcj o formu *prášky pro spaní*. Jedna z nich se k tomu vyjádřila takto:

- U1: takže jsem pochopila od {JMÉNO} že se teď hrozně
mění ty prepozice
I: ehm
U1: prostě musím uznat že za a jsem starší (.) za b že jsem
tady NEžila jako celou dobu (.) a že možná taky některé
věci jsou regionální tak prostě teď spíš mám tendenci
eh si tak poslouchat toho druhého a potom jako (.)
pátrat po tom proč to tak je a proč JÁ to říkám jinak a (..)
I: a vy říkáte od {JMÉNO} jste pochopila (.) to znamená co
U1: em jako protože {JMÉNO} už několikrát přednášel o těch
předložkách
I: jo takhle (.) jako že on je ten lingvista který
U1: ano (.) třeba mně překvapilo že eh se říká prášky pro
spaní když já jsem vždycky slyšela NA spaní no a prej
teď se říká i PRO spaní (.) a já jsem se strašně BOUřila
proti tomu

Institucionálně jsou jazykoví experti soustředěni například v jazykových poradnách. V českém prostředí se jedná především o Jazykovou poradnu Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky (JP).

Poradna nabízí zájemcům bezplatné konzultace přes telefonickou linku a zpoplatněné písemné expertizy (srov. URL5).

Ani experti ovšem nenabízejí vždy jednoznačnou odpověď, jak ukazuje přepis části nahrávky z telefonického rozhovoru z roku 2015:

[...]

I: prosím vás (.) já bych se potřebovala zeptat na předložkovou vazbu slova OBěd (.) například ve větě dneska máme tečka tečka tečka řízek a bramborový salát

JP: hm eh tohle je dost taková složitá záležitost eh STANDardní ve standardní češtině je běžné k ale VELmi často se používá i to na a eh tady eh jednak stojíme před otázkou nějakého vývoje jazyka kdy předložka na a ehm (.) čtvrtý pád eh jsou velice progresivní a jednak je tam asi i rozdíl nářeční

I: hm

JP: já bych vám pro standardní eh jazyk pokud je to zejména pokud je to v čechách ale i pro moravu doporučovala to K

I: hm

JP: protože třeba eh (.) sleduji to že pražáci třeba vnímají opravdu eh to na oběd jako nářeční nebo jako nějakého nižšího stylu a opravdu MLUVnice uvádějí jako standardní to k

[...]

I: a v které mluvnici bych tohle třeba takhle našla?

JP: já si myslím že to je eh že to bude (.) eh v (.) určitě v akademické mluvnici asi i v té příruční teď si nejsem úplně jistá vy to potřebujete pro výuku řák?

[...]

JP: Aha no eh (.) a eh jestli se můžu zeptat vy učíte teda eh (.) prostě někde nějaké cizince?

[...]

JP: já jsem myslaže že že třeba volíte variantu pro nějaký dejme tomu já nevím jídelní lístek nebo tak něco takového

I: hm

JP: tak tam bych doporučila to K ale Pokud učíte ČEŠtinu eh takhle tu Živou češtinu (.) cizince tak já bych jim rozhodně řekla o obou těch variantách protože to na je VELmi progresivní a rozhodně pokud třeba dnes je eště poža eh považováno za (.) nižšího stylu to bych jim řekla že to je nižší styl a že to je typické pro moravu

I: hm

JP: tak ale určitě můžeme očekávat že v příštích letech nebo tipuji podle toho jak ta předložka na je progresivní že v příštích letech to prostě bude eh eh se bude stávat variantou naprosto normativní

[...]

Dá se předpokládat, že při výběru variant pro výukové variety mohou autoři učebnic konzultovat odbornou literaturu nebo si nechat vyhotovit expertizy, ale učitelé v běžném každodenním pracovním procesu se k této instanci patrně přiliš často obracet nebudou – výjimku by snad mohla tvořit právě jazyková poradna s možností rychlých telefonických dotazů. I toto by bylo třeba výzkumem zjistit. Stejně tak se dá předpokládat, že jednotliví experti se ve svých stanoviscích nebudou vždy shodovat.³⁷

4.4 Instance normových autorit / korektury

Poslední instancí sociálního silového pole standardní variety jsou tzv. normové autority, které podle Ammona oplývají dostatečnou mocí k tomu, aby korigovaly jazykové chování jiných osob, nebo to alespoň věrohodně tvrdí. V případě jazykového standardu se jedná o učitele, korektory v redakcích médií, odborných časopisů, jazykové poradce apod., od nichž se zásahy do jazykového chování přímo očekávají a kteří je mají takříkajíc v popisu práce.

V následující části se soustředíme na učitele a – s ohledem na doménu výuky cizího jazyka – také na rodilé mluvčí.

³⁷ K tomu srov. výsledky výzkumu Darii Šemberové (2015) ke sporným variantám němčiny.

4.4.1 Učitel jako normová autorita

I pro výuku cizího jazyka platí, že pokud učitel žákovi nějakou formu opraví, může žák vycházet z toho, že tato forma je nesprávná a v optimálním případě správnou formu – pokud je mu nabídnuta – přijme do svého jazykového projevu. Učitel tedy disponuje dostatečnou autoritou, aby dosáhl změny jazykového chování, často patrně i větší než jiné normotvorné instance.³⁸

4.4.2 Jazykový experiment – korektury

V úvodní ukázce jsme viděli, jak (různě) tři dotazovaní učitelé – normové autority nazírají správnost vazby *mám na oběd*, a částečně jsme se dozvěděli i jejich argumenty.

Užitím metody kvalitativního jazykového experimentu jsme chtěli zjistit,³⁹ k jaké normě se vzhledem ke sledovanému syntagmatu vztažují další učitelé čcj. Tento drobný experiment se z možných činností učitelů zaměřil na praxi korigování cvičení / testů.⁴⁰

38 Jak ale podotýká Winifred Davies (2006: 493), obecně nevíme příliš mnoho o obsahu konkrétní normy, kterou se tyto autority řídí, ani o tom, jak si tuto normu osvojily ony a jakým způsobem ji předávají svým žákům.

39 Kvalitativní experiment je charakterizován určitou standardizovaností, měřitelností, srovnatelností a možnou opakovatelností (srov. Lamnek 2010: 584).

40 V optimálním případě – aby bylo možno mj. nahlédnout do procesů utváření takové normy a do rozhodovacích kroků zúčastněných – by na tento experiment mělo navazovat *follow-up* interview s jeho účastníky. To ale vzhledem k okolnostem provádění experimentu nebylo možné. Tento konkrétní experiment byl proveden relativně spontánně během přestávky na konferenci pro učitele čcj, konané v České republice. Bylo tak ale dosaženo relativně vysokého počtu respondentů (19), resp. vysoké návratnosti dotazníku (18), jakož i pestrosti regionální a věkové (osobní data ovšem od respondentů požadována nebyla, což se s odstupem ukázalo jako chybné). Zároveň tak díky relativně malé časové dotaci mohla být eliminována skutečnost, že by učitelé kvůli kontextu výzkumu postupovali pečlivěji, než jsou zvyklí. Negativa časového omezení ale mohla rovněž sehrát svou roli.

Učitelům byly předloženy kopie dvou vyplněných testů s prosbou,⁴¹ aby tuto malou testovou sadu opravili tak, jak jsou v běžné praxi zvyklí. Skutečný cíl výzkumu jim sdělen nebyl, při instrukci byli informováni pouze o tom, že se jedná o pozorování korektorských zvyklostí.

Výsledky experimentu ukázaly nejednotnost úzu, resp. rozkolisnost normy. Zatímco méně než polovina respondentů (8) předložku *na ve spojení mít na večeři / na oběd* opravila (většina z nich pak uvedla řešení – opatření k odstranění odchylky v podobě předložky *k*, jeden z respondentů pak explicitně pod textem uvedl i rozdíl ve vazbě *jít na oběd / večeři* a *mít k obědu / večeři*), druhá část respondentů (10) tuto variantu nechala nezkorigovanou (jeden respondent dokonce v opravě koncovky explicitně sám uvedl předložku *na* v navržené verzi: *na večeři budu mít...*). Více než polovina respondentů z řad učitelů čej tedy nerozpoznala (nebo tolerovala a neoznačila) odchylku od stávající normy spisovné češtiny / standardu, jak je zachycen/a v modelových textech a slovnících.⁴² I když je statistická výpověď tohoto experimentu mizivá a ani jeho provedení neodpovídá požadavkům na sociologický výzkum, zdá se, že se zde zrcadlí stav současné jazykové sociální reality – jak to ostatně naznačily i úvahy experta z jazykové poradny uvedené výše.

41 Původním záměrem bylo, že test vyplní autorka experimentu ve třech vyhotovených, a to tak, aby byla v každé verzi jiná varianta zkoumané proměnné. Předtím byl ale test zkusmo předložen k vyplnění dvěma cizincům, kteří se učí česky. Výsledné dvě žákovské varianty testu se zdaly být pro experiment vhodné, proto – a vzhledem k časové dotaci – nakonec byly předloženy dvě (autentické) testovací verze.

42 Neméně zajímavému tématu provedení a konečnému výsledku korektur – náznaky viz Obr. 3–8 níže – se zde bohužel nemůžeme detailněji věnovat.

Doplňte evtl. předložku a slovo ve správném tvaru:

Už se moc těším na víkend (vícenásobný).

V pátek (pátek) skončím v práci už ve 12:30

a půjdou k kamarádce (kamarádka)

na oběd (oběd)

v čínské restauraci (čínská restaurace).

Odpoledne chci jít nakupovat a taky do masáže (masáž).

Na večeři (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Večer bude na televizi (televize) detektivka od Agathy Christie, ty mám moc

ráda, tak se budu divat.

V sobotu pojedeme k příteli (přítel) k party. - 1

na výlet do Kounicůvka (Kounicůvka), zámek i zahrady jsou krásné a on tam ještě nebyl. - 1

Doufám, že bude hezké počasí (počasí).

V neděli chceme navštívit moje rodice (rodiče). - 0,5

K obědu (oběd) bude svičková (svičková), tu já vařit neumím. - 1,5

No a potom chceme jít ještě na procházku (procházka) na Špilberk.

(4-)

- 8,5

Obr. 3: Vyplněný test (1) na doplnění předložek a tvarů, příklad korektury 1

Doplňte evtl. předložku a slovo ve správném tvaru:

Už se moc těším na víkend ² (víkend).

V pátek ¹ (pátek) skončím v práci už ve 12:30
a půjdu ke kamarádké ² (kamarádka)

na oběd ¹ (oběd)

v čínské restauraci ³ (čínská restaurace).

Odpoledne chci jít nakupovat a taky na masáž ² (masáž).

Na večeře ¹ (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Večer bude na televizi ⁰ (televize) detektivka od Agathy Christie, ty mám moc ráda, tak se budu dívat.

V sobotu pojedeme do přátel ¹ (přítel)

na výlet do Kroměříže ¹ (Kroměříž), zámek i zahrady jsou krásné a on tam ještě nebyl.

Doufám, že bude hezké počasí ¹ (počasí).

V neděli chceme navštívit moje rodice ¹ (rodiče).

Na oběd ² (oběd) bude svíčková ¹ (svíčková), tu já vařit neumím.

No a potom chceme jít ještě na procházku ² (procházka) na Špilberk.

(21)

Obr. 4: Vyplněný test (1) na doplnění předložek a tvarů, příklad korektury 2

Doplňte evtl. předložku a slovo ve správném tvaru:

Už se moc těším na víkend (víkend).

V pátek (pátek) skončím v práci už ve 12:30

a půjdu do Savařídce (kamarádka)

na oděl (oběd) restauraci jít do čínské restaurace
na čínskou restauraci (čínská restaurace). \rightarrow

Odpoledne chci jít nakupovat a taky na masáž (masáž).

Na večeře (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Večer bude na televizi (televize) detektivka od Agathy Christie, ty mám moc ráda, tak se budu dívat.

V sobotu pojedeme do Kroměříže (přítel) jet do Kroměříže
na výlet do Kroměříže (Kroměříž), zámek i zahrady jsou krásné a on tam ještě nebyl.
*Pozor: on tam nebyl!
s přítelkem*

Doufám, že bude hezké počasí (počasí).

V neděli chceme navštívit moje rodiče (rodiče). (mit) k obědu
Na oběd (oběd) bude Svíčková (svíčková), tu já vařit neumím.

No a potom chceme jít ještě na procházku (procházka) na Špilberk.

*mit k večeři (nico) x jít na večeři
jít do restaurace*

Obr. 5: Vyplněný test (2) na doplnění předložek a tvarů, příklad korektury 1

Doplňte evtl. předložku a slovo ve správném tvaru:

Už se moc těším na víkend (víkend). ✓

V pátek (pátek) skončím v práci už ve 12:30 ✓

a půjdu do Čínské kavárny (kamarádka) ✓

na oděl (oběd) ✓

na čínskou restauraci (čínská restaurace). ✓

Odpoledne chci jít nakupovat a taky na masáž (masáž).

Na večeře (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Večer bude na televizi (televize) detektivka od Agathy Christie, ty mám moc ráda, tak se budu dívat.

V sobotu pojedeme do přítele (přítel)

na výlet do Kroměříže (Kroměříž), zámek i zahrady jsou krásné a on tam ještě nebyl.

Doufám, že bude hezké počasí (počasí). ✓

V neděli chceme navštívit moje rodiče (rodiče). ✓

Na oběd (oběd) bude svíčková (svíčková), tu já vařit neumím.

No a potom chceme jít ještě na procházku (procházka) na Špilberk. ✓

Obr. 6: Vyplněný test (2) na doplnění předložek a tvarů, příklad korektury 2

Na večeři ^{na večeři} (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

- 7

Na večeři ^{na večeři} (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Na večeři ^{na večeři} (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Na večeři ^{na večeři} (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno.

Na večeři ^{na večeři} (večeře) budu mít grilovanou zeleninu a moc dobré víno. *K večeři*

* neděle chceme navštívit moje rodiče.

Na oběd ^{obědu} (oběd) bude svičková (svičková), tu já vařit neumím. *K obědu*

No a potom chceme jít ještě na procházku (procházka) na Špilberk.

mít ^{k večeři} (načo) x jít ^{na večeři}

K obědu ^{obědu} (oběd) bude svičková (svičková), tu já vařit neumím.

V neděli chceme navštívit moje rodiče (rodiče). *(mít) K obědu*

Na oběd ^{obědu} (oběd) bude svičková (svičková), tu já vařit neumím.

Na oběd ^{obědu} (oběd) bude svičková (svičková), tu já vařit neumím.

Na oběd ² obědu (oběd) bude svičková (svičková), tu já vařit neumím.

Obr. 7 a 8: Další příklady korektur učitelů češtiny pro cizince

Na korekturách obecně dobře vidíme jednoduchý jazykový management (viz kap. 1, blíže srov. např. Nekvapil 2010).⁴³ Zda opravenou formu žáci implementují do svého jazykového projevu, už tento experiment

43 Zároveň – jak je vyloženo v úvodu k tomuto sborníku – je tento jednoduchý management zapuštěn do organizovaného managementu institucionalizované výuky čej směřující k osvojení jazyka.

nezjišťuje. Explicitně je zde ale třeba poznamenat, že pokud učitel variantu s předložkou *na* ponechá, nebo ji dokonce sám napíše do navrhované opravy se správnou koncovkou akuzativu, přijímá a potvrzuje tím variantu *mít na oběd* jako variantu standardní, kterou si (v optimálním případě) student zapamatuje, i když tato varianta ve skutečnosti není kodifikována. Problém nastává v okamžiku, kdy se student, který si tuto variantu osvojil jako standardní a ve svém jazykovém projevu podle toho postupuje,⁴⁴ dostane do interakce s jiným učitelem / mluvčím, který tuto variantu bude považovat za nestandardní a bude ji sankcionovat.

Otázkou, kterou by pomohl zodpovědět výzkum pomocí kvalitativních *follow-up* interview, zůstává, zda učitelé, kteří variantu *mít na oběd* výslově neopravili jako chybnou, ji také aktivně prezentují ve výuce. Vzhledem k tomu, že mnozí z nich / z nás variantu *mít na snídani / oběd / večeři* považují za „správnou“, ale i vzhledem k tomu, že se v procesu výuky cizích jazyků s tématem jídlo / režim dne apod. setkáváme relativně brzy a že ve výuce čcj bývá akuzativ (někdy po vokativu a samozřejmě po nominativu) prvním pádem, který se vyučuje, dá se předpokládat, že v mnoha případech je právě varianta s předložkou *na* onou prezentovanou variantou (protože není špatně). To ostatně naznačují i některé údaje ve výše prezentovaném interview.

Řečeno ještě jinak: z toho, že si mluvčí povšimne odchylky od očekávání jiné varianty, že ji (negativně) hodnotí a nabídne opatření k jejímu odstranění, lze usuzovat, že svým jednáním reaguje na normu (jejíž existence je podle Gloyova přístupu přímému vnímání nepřístupná); nepovšimnutí, resp. subjektivní neexistence odchylky a ponechání určitého tvaru má ovšem v daném kontextu ve svém důsledku obdobný efekt, tj. absence intervence pro pozorovatele znamená, že užité formy jsou standardní, konformní s normou spisovné češtiny.

Závěrem je třeba znovu připomenout souvislost výběru určitých variant pro výuku / výukovou varietu a umístění dané výukové / učební

⁴⁴ V těchto případech se pak učitelé stávají těmi, kdo normu vytváří, nikoli stávající normu zprostředkovávají – alespoň z hlediska kodexů, jazykových expertů a modelových textů.

jednotky na časové ose (cíle, obsahy, metody, testování apod. jsou v různých časech různé), jakož i souvislost s event. učebním plánem či kurikulem.

4.4.3 Rodilí mluvčí jako normová autorita

V jistých situacích se normovou autoritou standardu stávají pro cizince rodilí mluvčí. Ti sice nesplňují kritérium, že korigování je jim z titulu jejich povolání dovoleno, nebo dokonce přikázáno (Ammon 2005: 36). Avšak vzhledem k tomu, že je daný jazyk jejich mateřtinou, disponují dostatečnou autoritou, aby korigovali jazykové chování cizince, a to aniž jsou o to výslovně požádáni. Zkušenosti ukazují, že když rodilý mluvčí bez ohledu na profesi či vzdělání cizinci žákovi v korektuře (nesprávné nebo chybějící formy) nabídne nějakou možnost (variantu), považuje ji žák za správnou.

Jak ilustrují následující výroky, mohou rodilí mluvčí hrát roli normové autority a producenta modelových textů (k tomu viz níže) i pro cizince učitele a autory výukových materiálů a spoluvytvářet tak výukovou varietu standardu prezentovanou v kurzech.

Otázka v následujícím interview zněla, kdy se učitel obrací s dotazem na nějakého rodilého mluvčího. Zdá se, že jde především o případy, kdy učitel-autor sám není rodilý mluvčí a/nebo kdy je pro něj důležité zjistit tvary běžně mluveného jazyka.

U2: když už eh prostě nenajdu nějakou informaci nějaké informace v internetu nebo ve slovníku nebo nebo pochybuju o tom zda se to vůbec mluví protože eh ve slovníku může být to jako v pravidlech taky (.) ale ve skutečnosti se to se to neříká (.) nebo vůbec nikdo to takhle neřekne

U1: pošták se určitě říká a je to trošku kolokviální my to teď máme v učebnici a zase kolegyně z {MĚSTO} která je z (.) {MĚSTO} a je mladší než já a prostě rodilá češka tak ta mi tam zase toho listonoše (.) škrtla a dala mi tam poštáka (.) ale já jsem to interpelovala interpretovala tak že jelikož em to je učebnice kde jsou dialogy jako jak se mluví (.) tak že asi proto

V úryvku interview tedy vidíme, že jedna respondentka dokonce rodilé mluvčí staví nad kodexy, druhá zase neargumentuje profesním vzděláním kolegyně, ale její kompetencí rodilé mluvčí.⁴⁵

4.5 Vztah mezi jednotlivými normotvornými instancemi v Ammonově modelu

Výše představený model – tak, jak je reprodukován v úvodu tohoto příspěvku – působí dojmem symetričnosti jednotlivých instancí. Váha a reálný vliv jednotlivých aktérů ale stejně většinou nejsou. Stejně tak je možné (a ve výuce cizího jazyka i celkem pravděpodobné), že jedna a táz osoba nebo instituce může vystupovat v roli různých instancí. Tak například učitel jazyka na vysoké škole funguje ve výuce jako normová autorita a ve svých publikacích navíc také jako jazykový expert nebo kodifikátor. Důležitý je i fakt, který vyplývá z předložených analýz shromážděného materiálu, totiž že různé instance se mohou ve stanovování norem lišit. Konečně pak nesmí být opomenuto, že existují rozdíly mezi stanovováním norem pro psaný a mluvený jazyk. To vše vysvětuje, proč není možné vyznačit ostrou hranici přechodu mezi standardem a nonstandardem (viz i Ammon 2005: 37).

V Ammonově modelu se vyskytuje ještě i veličina *většina obyvatelstva*. Přerušovaná linie má naznačit, že její užívání jazyka na normu standardu působí jen nepřímo, i když se jednotlivé instance k většině obyvatelstva mnohdy vztahují a její jazyk výběrově přejímají. Naopak ony samy disponují takovým sociálním statusem a mocí, že je většina obyvatelstva s ohledem na jazyk respektuje a své jazykové chování jim (alespoň zčásti) uzpůsobuje.⁴⁶ Pro konstruování „standardu“ ve výuce je tato veličina relevantní pouze nepřímo.

45 Pro zajímavost uvedeme, že korpusový průzkum variant SyD uvádí v synchronní části následující výskyt: psaný jazyk 53,56 % pošták a 46,44 % listonoš, mluvený jazyk 71,43 % pošták a 28,57 % listonoš (viz URL6).

46 „Diference mezi standardem a užíváním jazyka většinou obyvatelstva se často pociťuje jako demokratický deficit“, proto patří odvolávání se na „jazyk lidu“ k prostředkům legitimizace normy standardu (Ammon 2005: 39). Diskuse na toto téma jsou v české situaci dobře známy.

5 Poznámky na závěr

Souhrnně řečeno se zdá, že významnou roli při konstrukci standardu ve výukové praxi hrají normové autority, tj. učitelé, kteří ve výuce prosazují či sankcionují užití určitých variant, a to i bez ohledu na kodifikaci (viz příklad spojení *na oběd*) či argumenty lingvistů.⁴⁷ Další zásadní roli při konstrukci standardu ve výukové praxi hrají učebnice v postavení kvazikodexu, k němuž se učitelé často a – jak jsme ukázali – někdy i proti svému jazykovému citu při volbě variant vztahují.

Učitelé a učebnice tak mnohdy stanovují alternativní, výukovou normu standardu, již ovšem její uživatelé patrně chápou jako standard. Jak podotýká i Marek Nekula, dá se ovšem vycházet z toho, že případný rozpor se stávající normou češtiny není důsledkem vědomého aktu, ale spíše nevědomosti nebo i pružného chápání standardu, že tedy učitelé či autoři učebnic vycházejí z toho, že žákovi zprostředkovávají standardní varietu, byť třeba co do komplexnosti redukovanou.⁴⁸

Pokud se cizinci jazyku učí přímo v zemi, kde se jím běžně mluví, pak je důležitá též role rodilých mluvčích jako jakési instance *sui generis*, podobná instanci producentů modelových textů a normových autorit. Zde se ovšem klade otázka, zda žák i od této instance očekává standard, nebo zda si je vědom, že se mu může nabízet i jiná varieta daného jazyka než jazyk spisovný.

Vrátíme-li se k úvodní otázce tohoto textu, tedy „Co je správně?“, můžeme na pozadí představeného mikrovýseku ze sociální praxe

47 Sondové šetření mezi učiteli němčiny na českých středních školách ukázalo, že „rozhodující úlohu v procesu utváření normy hrají vyučující. Právě oni představují většinou onu poslední instanci, která nakonec určuje, co je v souladu a co v rozporu s normou“ (Čermáková 2014: 7). Zda lze toto tvrzení užít i v kontextu výuky češtiny pro cizince, musí potvrdit další výzkumy, dá se to ovšem předpokládat. Tento aspekt by neměl být opomíjen při vzdělávání budoucích učitelů, které je nutné v tomto ohledu vést k odpovědnosti, ale i k pokročilosti; ostatně „učení [vyučování, pozn. K. Š.] [jazyka] představuje pro obor [v originále němčiny, zde: češtiny] jako cizího jazyka jednu z centrálních oblastí výzkumu a vzdělávání“ (Krumm 2010: 908).

48 Odhlédneme teď od případů, kdy učitelé s ohledem na funkční rozpětí jazyka dávají ve výuce prostor nonstandardu, protože předpokládáme, že se tak děje komentovaně.

výuky čcj na závěr konstatovat, že s pojmem *(ne)správnosti* je třeba zacházet opatrně a že by též v kontextu jazykové výuky čcj bylo s ohledem na žáky a v souladu s Lídou Holou (2007: 2) patrně vhodnější mluvit o funkční, situační, stylové přiměřenosti a nepřiměřenosti a tomu i eventuálně uzpůsobit výběr variant pro výuku⁴⁹ (proto také respondentka, která v podstatě s formou *mám na oběd* nesouhlasí a ne-používá ji, nakonec souhlasila s jejím uvedením v dialogu učebnice, jejíž je spoluautorkou).

Zapomínat bychom neměli ani na to, že otázky jazykové „správnosti“ se ve výuce čcj často redukují pouze na fonologické a morfologické odlišnosti spisovného a nespisovného jazyka, rozdílům lexikálním a syntaktickým se nedostává takové pozornosti, jakou by si zasloužily.

Uzavřít můžeme otázkou pro příští výzkumy: Jak vypadá jazykový management, jímž se konstruuje výukový standard cizího jazyka?

Literatura:

- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig – Kallmeyer, Werner (2005) (vyd.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [= IDS-Jahrbuch 2004]. Berlin – New York: De Gruyter, s. 28–40.
- Apeltauer, Ernst (2010): Lernersprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin – New York: De Gruyter, s. 833–842.
- Bordag, Denisa (2006): *Psycholinguistische Aspekte der Interferenzerscheinungen in der Flexionsmorphologie des Tschechischen als Fremdsprache*. Hildesheim: Olms.
- Bulejčíková, Petra (2015): *Problematika spisovnosti se zřetelem k výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy [disertační práce].

49 K úvahám o určitém zjednodušení české deklinace v rámci výuky čcj srov. Nekula (2007).

Cvrček, Václav (2006): *Teorie jazykové kultury po roce 1945*. Praha: Karolinum.

Čermák, František – Sgall, Petr – Vybíral, Petr (2005): Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. In: *Slovo a slovesnost*, 66, s. 103–115.

Čermáková, Alena (2014): Norma němčiny vyžadovaná vyučujícími českých středních škol. In: *Lingvistika Praha 2014* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/212> [05.06.2017].

Čermáková, Alena – Hájíčková, Zuzana (2014): Deutschlehrer als Normautorität an tschechischen Mittelschulen. In: *Philologica 2. Germanistica Pragensia, XXIII*, s. 59–82.

ČNK1 = Křen, Michal – Cvrček, Václav – Čapka, Tomáš – Čermáková, Anna – Hnátková, Milena – Chlumská, Lucie – Jelínek, Tomáš – Kováříková, Dominika – Petkevič, Vladimír – Procházka, Pavel – Skoumalová, Hana – Škrabal, Michal – Truneček, Petr – Vondřička, Pavel – Zasina, Adrian (2015): *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupné z <http://www.korpus.cz> [05.06.2017].

ČNK2 = Kopřivová, Marie – Lukeš, David – Komrsková, Zuzana – Poukarová, Petra – Waclawičová, Martina – Benešová, Lucie – Křen, Michal (2017): *ORAL: korpus neformální mluvené češtiny, verze 1 z 2.6.2017*. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupné z <http://www.korpus.cz> [05.06.2017].

Davies, Winifred (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (vyd.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 483–491.

Dovalil, Vít (2011): Sprachnormen im Schullunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive. In: Lejsková, Alena – Valdrová, Jana (vyd.): *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes. Ihre Erforschung und Vermittlung*. Augsburg: Wißner, s. 65–88.

Dovalil, Vít (2013): Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement. In: Hagemann, Jörg – Klein, Wolf Peter – Staffeldt, Sven (vyd.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, s. 163–176.

- Fishman, Joshua A. (1972): *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.: Newbury House [= Current Trends in Linguistics, 12.3, s. 1629–1784].
- Gloy, Klaus (1995): Zur Methodologie der Sprachnormen-Forschung. In: *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 1, s. 73–93.
- Gloy, Klaus (2004): Norm / Norm. In: Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus J. – Trudgill, Peter (vyd.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin – New York: De Gruyter, s. 392–399.
- Holá, Lída (2007): Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: *Didaktické studie IV. – Čeština jako druhý jazyk*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z http://www.czech-stepbystep.cz/clanky/spisovna_sv_obecna.html [05.06.2017].
- Hrdlička, Milan (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Choděra, Radomír (2013): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- IJP = Kolektiv autorů: *Internetová jazyková příručka*. Praha: Jazyková poradna ÚJČ AV ČR. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/> [05.06.2017].
- Jernudd, Björn – Neustupný, Jiří (1987): Language planning: for whom? In: Laforge, Lorne (vyd.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, s. 69–84.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (vyd.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin – New York: De Gruyter, s. 907–921.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim – Basel: Beltz.
- MSČ = Cvrček, Václav – Kodýtek, Vilém – Kopřivová, Marie – Kováříková, Dominika – Sgall, Petr – Šulc, Michal – Táborský, Jan – Volín, Jan – Waclawičová, Martina (2015): *Mluvnice současné češtiny. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum.

- Nebeská, Iva (1996): *Jazyk – norma – spisovnost*. Praha: Univerzita Karlova.
- Nebeská, Iva (2002): Správnost jazyková. In: Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana (vyd.): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 438.
- Nebeská, Iva (2016a): Jazyková norma. In: Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana (vyd.): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 740–741.
- Nebeská, Iva (2016b): Jazyková správnost. In: Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana (vyd.): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 745–746.
- Nekula, Marek – Uhlířová, Ludmila (2003): Tschechisch. In: Janich, Nina – Greule, Albrecht (vyd.): *Sprachkulturen in Europa*. Tübingen: Gunter Narr, s. 302–314.
- Nekula, Marek (2007): Systém a úzus. K výuce české deklinace se zřetelem k substantivům. In: Štindlová, Barbora – Čemusová, Jana (vyd.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, s. 23–47.
- Nekula, Marek (2018): Sprachideologien und Sprachmanagement in sprachbiographischen Interviews mit Sprechern mit tschechischem Migrationshintergrund in Bayern. In: Brehmer, Bernhard – Klatt, Anna Lena (vyd.): *Multilinguale SprachBioGraphien in Mittelosteuropa*. Frankfurt am Main: Peter Lang [v tisku].
- Nekvapil, Jiří (2010): O historii, teorii a modelech jazykového plánování. In: *Slovo a slovesnost*, 11, s. 53–73.
- Nekvapil, Jiří (2016): Varieta jazyka. In: Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana (vyd.): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 1940–1941.
- NESČ = Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana (2017): *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník?action=listpub> [05.06.2017].
- Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Sgall, Petr – Maglione, Concetta (2006): Čeština standardní a běžně mluvená. In: *Český jazyk a literatura*, 56.2, s. 80–87.

- Schoel, Christiane – Stahlberg, Dagmar (2012): Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive II: Dialekte. In: Eichinger, Ludwig M. – Plewnia, Albrecht – Schoel, Christiane – Stahlberg, Dagmar (vyd.): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Gunter Narr, s. 205–225.
- Schmidt, Reiner (2010): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (vyd.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin – New York: De Gruyter, s. 921–932.
- SSČ = Kolektiv autorů (2001): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.
- SSJČ = Kolektiv autorů (1989): *Slovník spisovného jazyka českého*. 8 sv. Praha. Dostupné z <http://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/> [05.06.2017].
- Střídová, Nela (2015): DaF-Lehrer als Normautorität am Beispiel eines tschechischen Gymnasiums. In: Šichová, Kateřina – Krapp, Reinhard – Rössler, Paul – Dovalil, Vít (vyd.): *Standardvarietät des Deutschen. Fallbeispiele aus der sozialen Praxis*. Berlin: Logos, s. 119–134.
- Svobodová, Jana et al. (2011): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Šebesta, Karel et al. (2014): *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Šemberová, Daria (2015): Auslegung der Sprachnorm durch Online-Sprachberatungen – eine Fallstudie. In: Šichová, Kateřina – Krapp, Reinhard – Rössler, Paul – Dovalil, Vít (vyd.): *Standardvarietät des Deutschen. Fallbeispiele aus der sozialen Praxis*. Berlin: Logos, s. 49–66.
- Valková, Jarmila (2014): *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nero-dilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Internetové zdroje:

URL1: *Cizinci a integrace*. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1519264-cesi-a-cizinci-mluvme-spolu-vyzyva-centrum-pro-integraci-cizincu> [05.06.2017].

URL2: *Jazykový management – home*. Dostupné z <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/cs> [05.06.2017].

URL3: *Jazykový management – popis*. Dostupné z <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/cs/proces#note> [05.06.2017].

URL4: *Popis „Tschechisch auf Deutsch“*. Dostupné z <http://www.bohemicum.de/projekteveranstaltungen/archiv-veranstaltungen/tschechisch-auf-deutsch-4-varietaeten-und-lernvarietaeten.html> [05.06.2017].

URL5: *Poradna ÚJČ*. Dostupné z <http://www.ujc.cas.cz/jazykova-poradna/zakladni-kontakty.html> [05.06.2017].

URL6: *SyD – Český národní korpus*. Dostupné z <https://syd.korpus.cz> [05.06.2017].

Kateřina Šichová

Universität Regensburg, Bohemicum Regensburg – Passau

E-mail: katerina.sichova@ur.de

„Correct“ and „Standard“ Czech in the Context of Teaching Czech as a Foreign Language

The sociolinguistic paper is based on the Theory of Social Force Field, in which the standard variety is constituted, as well as on the Language Management Theory. It deals with concepts of correctness, standard variety and teaching variety in teaching Czech as a foreign language. The analysis and evaluation of interviews given by teachers and textbook authors demonstrates – accompanied by small language experiments – the crucial role of the teachers of foreign languages as a norm authority and the role of foreign language textbooks as quasi-codices for the „correct“ choice of variants in learning Czech as a foreign language.

Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk

Marek Nekula / Kateřina Šichová (eds.)



KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk / Marek Nekula – Kateřina Šichová (eds.). – Vydání první. – Praha : Akropolis, 2017. – 296 stran

Anglické resumé
ISBN 978-80-7470-185-6 (brožováno)

811.162.3 * 81'27/‘28 * 811.162.3‘243 * 81'24 * (048.8:082)

– čeština

– variety jazyka

– čeština jako cizí jazyk

– jazyková výuka

– kolektivní monografie

811.162.3 – Čeština [11]

Recenzovali:

Neil Bermel, University of Sheffield

Masako Ueda Fidler, Brown University

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung
des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung
und Kultus, Wissenschaft und Kunst.



All texts – all rights reserved!

© Eds. Marek Nekula – Kateřina Šichová, 2017

© Graphic & Cover Design Lukáš Fairaisl, 2017

© Filip Tomáš – Akropolis, 2017

ISBN 978-80-7470-185-6

ISBN 978-80-7470-194-8 (PDF)

Obsah

Marek Nekula – Kateřina Šichová	
Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk	7
Václav Cvrček	
Jazykový standard: teorie a praxe na začátku 21. století na příkladu mluvnic češtiny	23
Jana Svobodová	
Pojetí spisovnosti v české škole dříve a dnes	57
Milan Hrdlička	
Spisovná a obecná čeština ve výuce cizinců	85
Lída Holá	
Běžně mluvená čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka	107
Stefan M. Newerkla	
Rakouské variety němčiny a čeština jako cizí jazyk	129
Petr Nádeníček	
Krátké zamýšlení nad postavením slovotvorby ve výuce češtiny jako cizího jazyka	171
Raija Hauck	
Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk v univerzitním slavistickém prostředí	191
Kateřina Šichová	
K fenoménu správnosti a standardu v oblasti výuky češtiny pro cizince	207
Svatava Škodová	
Podoba variet češtiny v řeči cizinců se zřetellem k ukrajinským mluvčím	247
Pavel Pečený	
Zkoušky z češtiny pro cizince a jazykové variety	273