

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Eliška Rybová

Jazyk školní komunikace očima žáků druhého stupně ZŠ
The language of school communication through the eyes of 2nd grade pupils

Praha 2024

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé práce prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., za cenné připomínky, kterými přispěl ke vzniku této bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.7. 2024

Eliška Rybová

Abstrakt

Cílem práce je zjistit, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají a hodnotí jazyk, s nímž se setkávají při školní komunikaci, zvláště v mluvě učitele, se zaměřením na opozici češtiny spisovné a obecné a se zřetelem k rozdílu mezi dívkami a chlapci.

Postoje žáků byly zkoumány pomocí metod kvalitativního výzkumu, konkrétně jazykového testu, dotazníku, rozhovoru a skupinové diskuse formou ohniskové skupiny. Výzkum ukázal, že žáci druhého stupně základní školy preferují v mluvě učitele užití spíše obecné češtiny, spisovné češtině připisují vyšší prestiž ve společnosti, zároveň je jimi ale vnímána jako symbol hry nebo faleše. Chlapci užití spisovné češtiny ve výuce považují za zbytečné, převážně v závislosti na jejím nevyužití v budoucím povolání. V dívkách spisovná čeština ve školní komunikaci vzbuzuje dojem povýšenosti. Někteří žáci se však shodují na tom, že školní prostředí je jediným prostorem, v němž se se spisovnou češtinou přímo setkávají.

Klíčová slova

školní komunikace, spisovná čeština, obecná čeština, žák, učitel

Abstract

The aim of this study is to find out how second grade primary school students perceive and evaluate the language they encounter in school communication; especially in the teacher's speech. In this thesis, I focus on the opposition between standard and common Czech and the difference between girls and boys. Pupils' attitudes were investigated using qualitative research methods, namely a language test, a questionnaire, an interview and a focus group discussion. The research showed that second grade primary school pupils prefer the use of common Czech in the teacher's speech, they attribute higher prestige to standard Czech in society, but at the same time it is perceived by them as a symbol of play or falseness. Boys consider the use of standard Czech in teaching as unnecessary, mostly depending on its lack of use in their future profession. For girls, standard Czech in school communication gives the impression of condescension. However, some pupils agree that the school environment is the only space in which they directly encounter standard Czech.

Key words

school communication, standard Czech, common Czech, pupil, teacher

Obsah

1	Úvod	9
2	Teoretická část	10
2.1	Stratifikace češtiny	10
2.1.1	Spisovná čeština	11
2.1.2	Hovorová čeština.....	14
2.1.3	Obecná čeština.....	14
2.1.4	Stratifikace češtiny v RVP, ŠVP a učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základních škol	17
2.2	Postoje uživatelů k jazyku.....	22
2.2.1	Postoje žáků k jazyku	24
2.3	Komunikace ve škole	25
2.3.1	Komunikace ve třídě	26
2.3.2	Komunikace žáka s učitelem.....	27
2.3.3	Střídání spisovné a obecné češtiny ve školní komunikaci.....	28
2.4	Kvalitativní výzkum.....	29
2.4.1	Definice výzkumu pomocí metody sběru dat.....	30
2.4.2	Definice výzkumu pomocí metody usuzování	30
2.4.3	Definice výzkumu pomocí typů dat	31
2.4.4	Definice výzkumu pomocí způsobu analýzy dat.....	31
2.5	Pedagogický výzkum	31
2.5.1	Metoda ohniskové skupiny (focus group).....	32
3	Praktická část.....	35
3.1	Cíl práce	35
3.2	Metodologie	35
3.3	Jazykový test a dotazník	36
3.4	Rozhovory a společná diskuse	37
3.5	Souhlasy s prováděním výzkumu	38
3.6	Analýza výsledků jazykového testu.....	39
3.7	Analýza výsledků dotazníku	44
3.8	Analýza rozhovorů s žáky.....	45
3.9	Analýza skupinové diskuse.....	56
4	Závěr.....	62
5	Seznam literatury	64
	Příloha	69

1 Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá způsobem, jakým žáci druhého stupně základní školy vnímají a hodnotí užití spisovného jazyka při školní komunikaci, konkrétně v mluvě učitele. Ve svém výzkumu přihlížím také k rozdílu mezi postoji chlapců a dívek.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části vymezuji jednotlivé odborné pojmy a termíny užití v rámci praktické části, obracím se také na dosavadní studie postojů žáků k jazyku. V závěru teoretické části zmiňuji také metody kvalitativního výzkumu. V jednotlivých kapitolách se zabývám podrobnou definicí pojmů a uvádím také způsob zařazení tématu rozvrstvení slovní zásoby do rámcového vzdělávacího programu, školního vzdělávacího programu nebo nejčastěji užívaných učebnic českého jazyka. S těmito informacemi pak pracuji v praktické části mé práce, kde poté podrobněji vysvětluji postup svého výzkumu postojů žáků ke spisovnému jazyku v rámci školní komunikace.

Pro tato zjištění bylo nejprve potřeba ověřit žákovskou vědomost a znalost termínů *spisovná čeština*, *nepisovná čeština* nebo *obecná čeština*. Dále bylo nutné zjistit, jaké mají žáci zkušenosti s jednotlivými jazykovými vrstvami a kde se s jejich prostředky setkávají. Tato data byla získána pomocí jazykového testu a dotazníku, přičemž oba dokumenty jsou rozlišeny značeními M (muž) a Ž (žena), abych dané aspekty mohla zkoumat i z pohledu rozdílu mezi pohlavími.

V praktické části této práce také analyzuji polostrukturovaná interview s deseti vybranými žáky a následnou skupinovou diskusi se všemi respondenty dotazníku a jazykového testu. Tyto metody jsou vysvětleny v rámci teoretické části této bakalářské práce. Prostřednictvím nich zjišťuji zejména postoje žáků a jejich preference v oblasti užití spisovného jazyka v mluvě učitele během vyučování.

V závěru práce jsou pak shrnuty výsledky jednotlivých analýz s přihlédnutím k rozdílu mezi dívkami a chlapci, uvádím zde také možné další perspektivy budoucího pokračování výzkumu nebo možnosti jeho využití v rámci pedagogické praxe.

2 Teoretická část

V této části práce se zaměřím na charakteristiku pojmů, které jsou základem šetření uskutečněného na druhém stupni pražské základní školy. Hlavními pojmy jsou *spisovný jazyk* a *obecná čeština* a jejich vzájemný vztah. Dále zde nastíním, jak je toto téma zakotveno v rámcovém vzdělávacím programu, školním vzdělávacím programu zvolené pražské základní školy a jak jsou v těchto dokumentech definovány očekávané výstupy žáků. Kromě toho zmíním, jak s touto problematikou pracují učebnice českého jazyka pro druhý stupeň základních škol. Jelikož hlavním tématem mé bakalářské práce je postoj a preference žáků druhého stupně základní školy ke spisovnému jazyku při komunikaci ve škole, vymezím dále také postoj uživatelů k jazyku, a hlavně postoj žáků k jazyku na základě dosavadních výzkumů. Mimo to se následující kapitoly věnují tématu komunikace ve škole.

2.1 Stratifikace češtiny

Čeština funguje jako oficiální úřední jazyk, užívaný obyvateli historických zemí Čechy, Morava, české části Slezska a také v zahraničí žijících Čechů (Krčmová – Chloupek 2017). Zahrnuje široké spektrum výrazových prostředků, které jsou jeho uživateli voleny na základě jejich komunikačních potřeb. Čeština je tedy jazykem národním, zahrnujícím spisovný jazyk a dialekty, jejichž rozrůzněnost je chápána právě v kontrastu se spisovným jazykem. Kromě nich je možné na češtinu nahlížet z perspektivy stylistiky, určující rozrůzněnost jazyka dle jeho funkcí v komunikaci, ale jak uvádí Krčmová a Chloupek (2017), také z hlediska vztahů společnosti a jazyka, tedy z pohledu sociolingvistického.

Dnešní český jazyk tvoří soubor útvarů, jež jsou od sebe odlišitelné pomocí svých funkcí. Patří do nich tedy různé jazykové struktury, jimiž je možné dosáhnout jistých komunikačních cílů a které při tomto úkolu mohou plnit jednu nebo i několik funkcí a být podle nich identifikovatelné i pro nepoučeného mluvčího (Krčmová – Chloupek 2017).

Národní jazyk tvoří pak především strukturální útvary jako spisovná čeština, obecná čeština, teritoriální dialekty nebo interdialekty, ale také další útvary a slangy se specifickým lexikem, které nemá jednoznačné ekvivalenty v jiných jazykových rovinách (Krčmová – Chloupek 2017).

Cvrček et al. (2015) dále dělí národní jazyk na základě jeho jednotlivých komunikátů a komunikačních situací, v nichž vystupuje (s. 26–27):

A) Mluvená vs. psaná forma komunikace

Psaná a mluvená forma jazyka se liší podle převažujícího média komunikace, ale kromě rozdílného způsobu vnímání (sluchem či zrakem apod.) nebo rozdílem v užitém instrumentu jde zejména také o samotné prostředky. V běžné mluvené komunikaci se na většině území užívají formy v psané formě se téměř nevyskytující (např. výrazy *děťma*, *bysme* nebo *hezkej*). Zároveň je při každodenní mluvené komunikaci neobvyklé užívat prostředky typické především pro psanou češtinu (*titiž*, *nýbrž*, *jenž* apod.), se kterými se lze v mluvené češtině setkat jen zřídka (Cvrček 2015, s. 26–27).

B) Dialektologické dělení

Podle regionu, v němž se daná podoba užívá, můžeme češtinu rozdělit na dialekty, interdialekty, tedy širě regionálně omezené útvary, a celonárodně srozumitelné nebo používané prostředky.

C) Sociolektické dělení

Podle komunikační situace, v níž se dané jazykové prostředky typicky užívají, lze jazyk dělit také na různé sociolekty. Ty se mohou lišit svojí formálností, ale také tím, zda jsou užívány ve veřejných diskurzích či v osobnější rovině komunikace (tedy podle veřejnosti nebo intimity; Cvrček 2015, s. 30–32).

Zároveň je lze chápat v souvislosti se stylovou rovinou jazykových, řečových a textotvorných prostředků, tedy na základě jejich schopnosti vyjadřovat emoce nebo sociální vztahy mluvčích a pisatelů ke komunikační situaci, k jejím ostatním účastníkům nebo k předmětu komunikace. Patří sem tedy jak obecné, tak konkrétní a speciální koncepty, jako jsou zejména spisovnost, knižnost, hovorovost, odbornost, expresivnost, formálnost, vulgarita, humornost, familiárnost, ironičnost, patetičnost nebo postojovou neutrálnost (Štícha et al. 2013, s. 24).

2.1.1 Spisovná čeština

Ačkoli je samotný pojem spisovné češtiny a spisovnosti obecně značně problematický a teoreticky dosud nebyl jednoznačně uspokojivě uchopen (Cvrček 2008, s. 80; Štícha et al. 2013, s. 25), shrnu v následujících odstavcích některé studie zabývající se ať už ohraničením pojmu samotného, či příbuzných konceptů. Tento výčet samozřejmě zdaleka není vyčerpávající, zaměřuji se především na ta pojetí, která dle mého názoru nejlépe odpovídají konceptu spisovné češtiny ve školním prostředí.

Termín *spisovná čeština* má v české lingvistice dlouhou tradici. Teoretickou pozornost začal dostávat v období první republiky za doby Pražského lingvistického kroužku. V téže době se mu věnoval zejména B. Havránek, později A. Jedlička. Spisovná čeština se vyznačovala hlavními znaky, za něž byla pokládána její celonárodní platnost, její reprezentativnost a kodifikovanost v jazykových příručkách (pravidla pravopisu, gramatiky, slovníky) (Štícha et al. 2013, s. 25). Tyto jsou v souvislosti se spisovným jazykem zmiňovány dodnes.

Za spisovnou češtinu je často považována soustava jazykových prostředků, jež jsou srozumitelné a reprezentativní napříč územím, na nichž se čeština užívá (Svobodová 2012, s. 826–827). Spisovnou češtinu ale nelze na základě takové teze jednoznačně odlišit od češtiny obecné, jejíž některé prostředky taktéž mají celonárodní platnost (Cvrček 2008, s. 86). Dále je dávána do souvislosti zejména s psanou komunikací vyšších a středních stylových úrovní.¹ Jde tedy o prostředky užívané standardně hlavně v textech oficiální povahy, tedy v odborné literatuře, formálních publicistických a úředních textech, ale z velké části také v krásné literatuře (Štícha 1995, s. 58; Cvrček 2008, s. 85–86), ačkoli se uvádí, že se beletrie již od 60. let 20. století od spisovnosti oddaluje (Cvrček 2008, s. 87). Ani z tohoto úhlu pohledu však není koncept spisovné češtiny neproblematický.

Je obecně přijímáno, že spisovná čeština není jednotným a uzavřeným souborem, naopak je tvořena různými stylovými a funkčními prostředky. V centru pak stojí stylově neutrální výrazy a jevy (např. *protože, okolo, dveře, psát*), které jsou nezávislé na typu textu. Dále jsou za spisovné považovány knižní prostředky, typické pro některé umělecké (např. *přislíbiti*) a odborné texty (např. *implementovat*) či oficiální a slavnostní veřejné projevy (*-li, jestliže* apod.), zároveň ale i citově zabarvené výrazy jako *tatínek* (Nebeská 2017).

Na spisovnou češtinu je možné narazit nejen v psaném, ale i v mluveném projevu. V souvislosti s ním se uvádějí především prostředky hovorové (např. *sledujou*) (Nebeská 2017). Termín *hovorová čeština* vysvětlím dále v kapitole 2.1.2.

Z časového hlediska patří do spisovné češtiny kromě současně užívaných prostředků také jevy zastaralé, tedy archaismy (*aeroplán*, infinitivy na *-ti*) nebo historismy (*houfnice*), příp. prostředky ustupující (např. přechodníky), a naopak nově vzniklá nebo nově přejatá slova (neologismy – např. *biomatka* nebo *tweet*) (Nebeská 2017).

¹ Adjektivum *spisovný* je slovtvorně vázáno na sloveso *spisovat*.

Spisovné jazykové prostředky jsou do jisté míry chápány jako jazykové fenomény kultivovaného projevu, který ale zároveň může obsahovat i prvky nespisovné či nejednoznačné. Tato skutečnost je sice obecně uznávána, není však shoda v tom, zda je vhodné kultivovaný projev dávat do rovnítka s označením spisovný. Problematické jsou pak i neustálené varianty slov, jež se často užívají v běžné mluvené řeči a mají nejasný útvárový a stylový status (např. *třech* konkurující tvaru *tří*) (Nebeská 2017). Běžně mluvený jazyk naproti spisovnému není pevnou kodifikovanou součástí národního jazyka, která by měla ustálené hláskosloví, tvarosloví nebo lexikum, ale jde o mluvu užívanou v běžném denním hovoru v nepřipravených situacích (Krčmová 1997, s. 162).

Dovalil (2006) dále považuje spisovnost za zcela sociálně podmíněný jev a naznačuje, že k fenoménu spisovnosti se dá přistupovat konstruktivně. Oproti tomu může být spisovnost vymezena také jako výraz zastřešující dílčí charakteristiky (celonárodnost, psanost, formálnost, připravenost apod.) (Homoláč – Mrázková 2011).

Mimo to je spisovnost nahlížena perspektivou lingvistické a společenské tradice jako nástroj ke snadné orientaci v komunikaci, tedy jako ukazatel toho, co je vnímáno jako adekvátní a přiměřené jak pro lingvistickou, tak pro širokou veřejnost (Beneš – Prošek 2011, s. 52–53). Spisovná čeština je dále vymezována například i kritériem kodifikace, tedy to, co je kodifikováno v příručkách, je považováno za spisovné (Uličný 2004, s. 188). Na druhou stranu lze spisovnost nahlížet jako na standardní neutrální normu, zahrnující mimo normu také úzus (Nebeská 2017).

Jak uvádí např. Cvrček (2008), jsou kritéria vymezení spisovnosti problematická z různých úhlů pohledu (s. 86–92). To dlouhodobě vede jak k uživatelské nejistotě, tak i teoretickým problémům. Tyto jsou reflektovány například v diskusích o hovorové češtině, o tzv. demokratizaci spisovné češtiny (obohacování spisovné češtiny o jevy na pomezí spisovnosti nebo také širší užívání spisovného jazyka mimo vzdělané vrstvy) a také v souvislosti se snahou o zavedení pojmu tzv. standardu (srov. Čermák – Sgall – Vybíral 2005, s. 107). Cvrček (2008, s. 92) zde však řešení nevidí v prostém nahrazení nebo splynutí termínů *spisovný jazyk* a *standard*, aniž by se změnil jejich obsah, a navrhuje širší pojetí *standardu* oproti užšímu, ale vágnímu pojetí spisovné češtiny. Opačný názor v této diskusi zastává naproti tomu např. Adam (2007, s. 186 – 187 a s. 189), tento pojem zásadně odmítající.

2.1.2 Hovorová čeština

Hovorová čeština se manifestuje jako mluvená podoba spisovné češtiny a její uchopení je v současnosti taktéž problematické. Do české lingvistiky byla zavedena B. Havránkem jako zastřešující pojem pro vrstvu spisovné češtiny sloužící k běžné každodenní komunikaci. Od dob Pražského lingvistického kroužku byl dále pojímán různě, což značně přispělo k dnešnímu nejednotnému užívání. Zprvce byla *hovorová čeština* definována absencí knižních a nespisovných prvků (Bělič 1959). Zadruhé ji lze nahlížet jako útvar na pomezí mezi spisovnou a nespisovnou normou (van Leuwen – Turnovcová 2002, s. 178), skrze níž do spisovné češtiny pronikají prvky považované za ne plně spisovné (*generálka, trucovat*), čímž vytváří most mezi spisovnou normou a běžným územ. Kromě toho, že je tento termín problematický nejen z hlediska jeho nejednotné definice, je často i odmítán kvůli své víceznačnosti (Nebeská 2017).

Jakožto mluvená forma spisovné češtiny funguje ve formálních mluvených projevech (oficiální a některé veřejné projevy) nebo jiných komunikátech s vysokým komunikačním cílem. Dále se lze s hovorovou češtinou, jak ji chápe Nebeská (2017), setkat v rozhlasovém nebo televizním vysílání (Adam 2007), a to v dialogích (Čmejrková 2008), reklamách i samotných názvech pořadů (např. *Gympl*) nebo i v titulech knižních děl (Nebeská 2017).

Spisovná čeština a její role ve společnosti se navíc mění v souvislosti s pronikáním obecné češtiny do běžného denního hovoru nejen v českých, ale i v moravských regionech (Cvrček 2008, s. 86; Nebeská 2017).

2.1.3 Obecná čeština

Obecnou češtinu je možno nahlížet v kontrastu s češtinou spisovnou, resp. v souvislosti s dichotomií formální – neformální, příp. veřejný – soukromý projev (Mareš 2003). Zároveň je ale definována i z hlediska geografického, a to jako interdialekt, s nímž se lze setkat prakticky na celém národním území, oproti dialektům, omezeným regionálně (Sgall 1960/2012). Je dávana do souvislosti především s mluveností (Krčmová 2017). Jak obecná čeština, tak dialekty se však tradičně řadí pod termín *nespisovnost*.

Stejně jako ke spisovné a hovorové češtině se i k obecné češtině vyjadřoval B. Havránek, a to poprvé v roce 1934 ve studii *Nářečí česká*. Jeho základ vidí ve středočeském nářečí, které se ze svého původního území rozšířilo i mimo hranice české země. Připisuje mu tedy sociální charakter (Havránek 1934, s. 87). Takové pojetí, tedy jako interdialektu

vyvinutého z nářečí Čech, je zároveň v současné bohemistice reflektováno především dialektology. Nezřídka se v této souvislosti zmiňuje i role Prahy jakožto kulturního centra, jazykově ovlivňujícího zbytek českojazyčného území i zkušenosti zahraničních bohemistů (Krčmová 2017).

Proti tomuto pojetí stojí konceptualizace obecné češtiny jako jazyka spontánní mluvené soukromé nebo semiformální komunikace, který je srozumitelný bez ohledu na region (Cvrček 2020). V souvislosti s tím je chápán jako celonárodní útvar jazyka, čímž se zneplatňuje definice spisovné češtiny jako jediné celonárodní variety (Cvrček et al. 2015, s. 30).

Celkově se však přijímá, že obecnou češtinu tvoří homogenní soubor znaků typických pro neformální projev, které se nevyvinuly zásahem shora od dob národního obrození, ale byly typické pro mluvený komunikát již za dob humanismu a baroka a nebyly přijaty jako spisovná norma (Cvrček 2020). Jedná se především o jevy na hláskoslovné a tvaroslovné úrovni, v oblasti syntaxe a lexika je hranice mezi spisovnou a obecnou češtinou spíše vágní (Cvrček et al. 2015, s. 40; Cvrček 2020). Za příklad obecněčeské syntaktické struktury je považováno např. mizení reflexivního přivlastňovacího zájmeně *svůj*.

Ani v případě hláskosloví a tvarosloví ale nezůstává vztah mezi spisovnými a obecněčeskými prvky jednoznačný. Rozšířením obecné češtiny (případně i hovorové, viz výše) do veřejného diskurzu se rozdíly smazávají a některé prvky pronikají do spisovného úzu jako dublety (např. *můžou* místo *mohou* apod.; Čermák – Sgall – Vybíral 2005, s. 109; Krčmová 2017). Demokratizace spisovného jazyka není v těchto typech textů však bezpodmínečně přijímána, jak ukazuje např. Adam (2007) v souvislosti s televizním a rozhlasovým vysíláním či Svobodová (2012). Obecněčeské prvky pronikají i do beletrie, především prozaických textů a konkrétně pak dialogů postav, což potvrzuje i Fundová (1965) od cca 60. let 20. století, která tuto skutečnost dává do souvislosti s autorskou snahou přiblížit umělou spisovnou normu k lidovému jazyku.

V následujících odstavcích se zaměřím na některé příklady prvků, jež jsou přijímány jako obecněčeské.

Příklady obecněčeských prostředků

Jako jeden z nejfrekventovanějších projevů obecné češtiny je chápáno úžení koncovky *é* na *í* při skloňování adjektiv a přivlastňovacích zájmen (např. *staré auto* > *starý auto*, *bez tvého vědomí* > *bez tvýho vědomí*) nebo přímo v kořeni domácích či zdomácnělých slov (např. *mléko*

> *mlíko*) (Cvrček 2020). Jak uvádí Krčmová (2017), v některých případech je z hlediska stylového považována podoba *-í-* za neutrální, kdežto dubleta s *-é-* za knižní nebo náležící k odbornému stylu (*plotýnka vařiče* × *ploténka páteře*). Nežřídka jsou si varianty s úžením v základu slova i rovnocenné, např. *kolébka/kolíbka* (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, online).

Dalším hojně uváděným prvkem je téměř pravidelná diftongizace *y* na *ej* v koncovce nominativu singuláru u maskulin (*dřevěnej stůl* místo *dřevěný stůl*) (Cvrček 2020). K tomuto jevu sice dochází i v kořenech slov, ale spíše v omezené míře (*sýr* > *sejr*, *strýc* > *strejc*, *netopyr* > *netopejr*).

Dále je za typické pro obecnou češtinu považované protetické *v-*, které z úzu spíše ustupuje (Chromý 2017), ale stále se nejčastěji vyskytuje u zájmena *on/ono/ona* a předpony *o-* (*von si to vodnese*; Krčmová 2017). Mimo to se užívá i krátká výslovnost *-í-* a *-á-* ve slovesných tvarech pro první osobu jednotného čísla (*vidim*, *dělám*), příp. i krácení *-í-* v kořeni sloves (*řikam*, *vim*) (Krčmová 2017; Cvrček 2020). U sloves je dále charakteristická i elipsa sylabického *-l* v minulém přičestí (*on řek* místo *on řekl*) (Cvrček 2020).

V rámci tvarosloví je typickým obecně českým rysem zjednodušování, a to jak na rovině morfologického systému (ustupování některých tvarů psaného spisovného jazyka, např. přechodníků minulých nebo přítomných či opisného pasiva) (Krčmová 2017; Cvrček 2020), tak na rovině paradigmatu (např. sjednocování tvarů instrumentálu plurálu u všech rodů na *-ma*, tedy *lidma* místo *lidmi*, *s oknama* místo *s okny* a dále absence rodových rozdílů v plurálu tvrdých adjektiv a zájmen jako např. *ty mladý studenti*, *ty mladý studentky* a *všechny český města*) (Krčmová 2017). Dále je charakteristické užívání koncovky *-u* v přítomném čase v první osobě singuláru sloves typu *krýt* a *kupovat* (*jmenuju* místo *jmenuji*) (Cvrček 2020). V některých případech jsou obecněčeské prvky dokonce přijímány a kodifikovány jako dublety (např. analogické vyrovnávání tvarů pro třetí osobu plurálu u čtvrté prezentní slovesné třídy a typu *sázet* (*chybějí* × *chybí*, *mizejí* × *mizí*) s ostatními typy náležejícími do stejné slovesné třídy (Cvrček et al. 2015, s. 314).

Z hlediska slovní zásoby je rozlišení obecněčeských výrazů od prostředků spisovných spornější než v případě hláskosloví a morfologie. V dostupných výkladových slovnících češtiny jsou jako slova náležející k obecné češtině označeny především takové výrazy, které jsou běžně užívány v mluveném jazyce, ale nejsou zcela spisovné (např. slova vzniklá univerbizací jako *autobusák* místo *autobusové nádraží* příp. *řidič autobusu*; Krčmová 2017).

Dále jsou jako obecněčeské označeny přejaté výrazy, které v minulosti nebyly v důsledku puristických tendencí přijaty jako spisovné především z důvodu svého cizího (především německého) původu, např. *gruntovat*.

Hranice mezi spisovným jazykem a obecnou češtinou je vágní a plynulá, a jak je zřejmé z předchozích odstavců, jejich jednoznačným a jednotným odlišením si nejsou jistí ani lingvisté orientující se v této problematice, ani samotní uživatelé jazyka. To se samozřejmě promítá i ve školním prostředí. Následující odstavce se tak zaměřují na pojetí těchto konceptů ve vzdělávacích plánech.

2.1.4 Stratifikace češtiny v RVP, ŠVP a učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základních škol

Stratifikace češtiny v RVP

Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2023) definuje vzdělávání žáků druhého stupně základních škol v oboru jazykové výchovy takto:

„[...] žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“²

Součástí jazykové výchovy, jejímž hlavním školním předmětem je na českých základních školách pochopitelně český jazyk (a dále doplňující cizí jazyky, které ale nejsou předmětem této bakalářské práce) a literatura. Hlavními zájmy školního předmětu český jazyk a literatura v jeho jazykové části je čeština jako jazyk národní, jeho rozvrstvení (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jako jazyk mateřský a vztah k němu, dále také jazykové skupiny a rodiny (slovanské jazyky, dále menšinové jazyky) nebo vztah jazyka a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura řeči a jazyka, základy a původ vývoje češtiny nebo jazykové příručky).

V rámci lexikální roviny jazyka pak RVP definuje jako předmět vzdělání „slovní zásob[u] a její jednotky, slohové rozvrstvení slovní zásoby, význam slova, homonyma,

² *Rámcový vzdělávací program*, Praha: MŠMT, 2023

synonyma, obohacování slovní zásoby, způsoby tvoření slov“. V rámci druhostupňového vzdělávání v českém jazyce je ale i tematizováno obecné poučení o jazyce, tedy:

„čeština (jazyk národní, jazyk mateřský), skupiny jazyků (slovanské – především slovenština – a jiné, jazyky menšinové), rozvrstvení národního jazyka (spisovné a nespisovné útvary a prostředky), jazyk a komunikace (jazyková norma a kodifikace, kultura jazyka a řeči, původ a základy vývoje češtiny, jazykové příručky)“

Tato problematika zůstává již po několik let zcela neměnná.

V očekávaných výstupech žáků jsou vypsány jednotlivé požadavky na žáky, tedy co by žáci měli umět po ukončení druhého stupně základního vzdělávání. Mezi těmito požadavky je studiu vrstev jazyka a slovní zásoby věnováno několik bodů, a to konkrétně:

„ČJL-9-2-01 spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova,

ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh, ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami,

ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci,

ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“

Kromě nich je tato oblast tematizována také v bodě ČJL-9-2-08 „rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití.“

Stratifikace češtiny v ŠVP

Body uvedené ve školním vzdělávacím programu fungují jako podbody k bodům uvedeným v rámcovém vzdělávacím programu, lze je tedy jistým způsobem vnímat jako ve vzájemné hierarchické pozici, přičemž RVP je hierarchicky výš. Souvislosti mezi body jsou nejen významové, tedy navzájem tematicky rozvíjející, ale také značeny státně uznávanou a kodifikovanou číselnou značkou.

Součástí ŠVP pražské školy, na níž probíhal můj průzkum k této bakalářské práci, jsou v rámci učební osnovy s očekávanými výstupy žáků v jazykové výchově vypsány jednotlivé požadavky podle ročníků. V šestém ročníku se slovní zásoby týkají body ČJL-9-2-01 „Žák rozliší výslovnost spisovných českých a přejatých slov“ a ČJL-9-2-05 „Žák se řídí spisovnou

normou pro odlišení spisovného a nespisovného projevu“ a dále pak bod ČJL-9-2-08 „Žák rozliší jazyk národní a mateřský, zeměpisná a profesní nářečí, slang“.

V učebních osnovách sedmého ročníku se tématu slovní zásoby týká komunikační a slohová výchova, která je taktéž součástí učebních osnov českého jazyka. Komunikační a slohová výchova se slovní zásoby a rozvrstvení jazyka týká hlavně v bodě ČJL-9-1-07 „Žák uplatňuje dialog ve společenských situacích“, neboť s tímto bodem souvisí kromě komunikačních strategií a komunikačních kompetencí taktéž rozeznání užití spisovných nebo nespisovných prostředků v určitých komunikačních situacích. V rámci jazykové výchovy v sedmém ročníku není slovní zásobě nebo rozvrstvení jazyka věnována žádná pozornost.

Učební osnovy osmého ročníku zmiňují vrstvy slovní zásoby zase pouze v rámci jazykové výchovy. Opět se zde opakuje již výše zmíněný bod ČJL-9-1-07 v již vypsaném znění, mimo něj ale také ČJL-9-2-08 „Žák vědomě rozlišuje vhodnost volby jazykových prostředků“, bod ČJL-9-2-07 „Žák odůvodňuje pravopis a spisovné tvary různých slovních druhů a větných celků“ a pod tímtéž bodem také „Žák užívá spisovné tvary jmen a sloves“.

V devátém ročníku je slovní zásobě a rozvrstvení jazyka věnována pozornost také v rámci komunikační a slohové výchovy, zejména tedy ve sloučených bodech ČJL-9-1-04 a ČJL-9-1-06 „Žák se dorozumívá kultivovaně a výstižně, používá verbální, nonverbální i paralingvální prostředky řeči“. V rámci tohoto sloučení je očekáváno, že výuka žáka povede ke schopnosti vystupovat spisovně s adekvátní hlasitostí a rychlostí mluvy, zároveň využívat odborné termíny a spisovné útvary bez sklonů k hyperkorektnosti a v neposlední řadě také k eliminaci hezitací. Tento bod (ČJL-9-1-06) je nadále rozšířen ještě o další definice, např. „Žák užívá ve svém mluveném projevu slovních i ostatních prostředků řeči“. Dalším bodem ze souhrnu komunikační a slohové výchovy je pak bod ČJL-9-1-05 „Žák užívá výstižné, srozumitelné, slohově vhodné jazykové prostředky odpovídající dané situaci“, který rozvíjí zejména vedení žáka k vhodnému užívání spisovných jazykových prostředků v psané formě komunikace. Bod ČJL-9-1-02 se zabývá zejména komunikačním cílem a průběhem komunikace, tedy komunikační strategií, pro níž je užití správných komunikačních a jazykových prostředků velmi důležité, a je definován jako „Žák diskutuje podle společenských pravidel a zásad“ a dále také „Žák podchytí záměr komunikace v hovoru“. V druhé části devátého ročníku jsou to pak body ČJL-9-2-08 „Žák rozliší útvary jazyka a vhodnost jejich užití“ nebo ČJL-9-2-02 „Žák vyhledá v textu příklady obohacování slovní zásoby a tvoření českých slov“ nebo tentýž bod dále pod definicí „Žák rozpozná přenesená pojmenování, zvláště ve frazémech“. Užitím spisovnosti v projevu (psaném i mluveném) se pak

zabývá také bod ČJL-9-2-04 „Žák užívá spisovné tvary všech slovních druhů“. Výslovnost spisovných slov se objevuje v bodech ČJL-9-2-01 „Žák vyslovuje spisovně česká a běžně užívaná cizí slova“ a ČJL-9-2-05 „Žák přečte text se spisovnou výslovností, se správným přízvukem, důrazem, tempem a melodií“. Tento bod je ještě nadále rozšířen definicí „Žák tvoří vhodné jazykové projevy podle komunikační situace na základě znalostí o jazykové normě“.³

Téma jazyka a jeho útvarů by tedy mělo být dle RVP a ŠVP opakováno, případně prohlubováno zejména v osmém a devátém ročníku základní školy, spoustu učebnic se k nim ale vrací například pouze v osmém nebo pouze devátém ročníku právě v oblasti komunikační a slohové výchovy prostřednictvím kapitol zabývajících se slohotvornými činiteli, mluvenými a psanými texty, oficiálností projevu nebo formálním vyjadřováním. Některé učebnice se jim věnují pouze ve sféře mediální výchovy, některé starší učebnice toto téma shrnují pouze na jedinou dvojstránku, která ani v praxi není využita celá.

Nabídka učebnic českého jazyka na českém trhu je poměrně široká. Asi nejznámější učebnicí českého jazyka pro druhostupňové ročníky základních škol je učebnice od nakladatelství Fraus. Autoři těchto učebnic vytvořili dohromady čtyřdílnou sérii učebnic a pracovních sešitů pro celý druhý stupeň základní školy (Český jazyk 6, Český jazyk 7, Český jazyk 8 a Český jazyk 9). Učebnice jsou bez klíče správných odpovědí, ty jsou uvedeny pouze ve verzi pro učitele, kde je u jednotlivých cvičení podrobně vysvětlen postup a jsou vypsány správné odpovědi na jednotlivé úlohy.

V učebnici pro šestý ročník základních škol je práce zejména s pojmem spisovný jazyk a s nespisovnými útvary jazyka, tedy nářečími, obecnou češtinou, slangem nebo argotem. Téma je pak prohlubováno a opakováno až v učebnici pro osmý ročník, kde je rozšířeno ještě o užívání hovorových, knižních a neutrálních jazykových prostředků ve spisovné češtině. Nadále je téma opakováno také v učebnici pro poslední devátý ročník, kde je pozornost věnována zejména rozvrstvení národního jazyka.

Učebnice od nakladatelství Alter s tématem pracuje podobně. V učebnici určené pro šestý ročník základních škol (Český jazyk 6) je pozornost upírána hlavně na pojmy spisovný a nespisovný jazyk (nářečí, nadnářečí, obecná čeština), téma je opakováno opět až v učebnici pro osmý ročník (Český jazyk 8) a v té pro devátý ročník (Český jazyk 9) je již jen doplněno

³ Veškeré vypsání body jsem čerpala z běžně online dostupného školního vzdělávacího programu pražské základní školy, na níž probíhal můj výzkum k této bakalářské práci. Z důvodu zachování anonymity nejen žáků, ale taktéž učitelů a vedení školy nebudu tuto základní školu nijak konkretizovat.

o pojmy argot a slang v nespisovných útvarech jazyka, dále také o užívání hovorových, knižních nebo neutrálních jazykových prostředků ve spisovné češtině.

Učebnice vydané nakladatelstvím Tobiáš charakterizují v učebnici pro šestý ročník (Český jazyk – učebnice pro 6. ročník) pojmy spisovný a nespisovný jazyk (nářečí, nadnářečí, obecná čeština), a to konkrétně v kapitole pojmenované *Obecné poučení o jazyce*. V učebnici určené pro osmý ročník (Český jazyk – učebnice pro 8. ročník) pak téma opakuje a přidává pojmy argot a slang v nespisovných útvarech jazyka, v rámci devátého ročníku (Český jazyk – učebnice pro 9. ročník) je pak téma nadále opakováno.

Nově vzniklá a velmi úspěšná, žáky i učiteli poměrně oblíbená série učebnic od nakladatelství Taktik pak pracuje s tématem v každém ročníku, žáci se tedy s rozvrstvením slovní zásoby setkají každý rok. Učebnice pro šestý ročník (Hravá čeština 6) se věnuje definici pojmů spisovný a nespisovný jazyk, také nářečím, nadnářečím a obecné češtině, podobně jako je tomu v učebnicích, které již byly zmíněny. V učebnici pro sedmý ročník (Hravá čeština 7) pak téma rozšiřuje o pojmy slang a argot. O něco větší pozornost je věnována nářečím, v osmém (Hravá čeština 8) a devátém ročníku (Hravá čeština 9) pak najdeme úlohy zaměřující se na prohloubení a detailnější proniknutí do tématu. V devátém ročníku se žáci v učebnici setkávají také se značným mezipředmětovým přesahem do zeměpisu, díky němuž se žáci seznámí i s nářečím mimo hranice České republiky a s jazykem českým enkláv v zahraničí.

Mezi ty známější, dnes už ale méně užívané patří například učebnice českého jazyka od E. Hošnové a kolektivu vydaná Státním pedagogickým nakladatelstvím. Kolektiv autorů vytvořil sérii učebnic pro první i druhý stupeň základní školy, já se ve své práci budu nyní krátce věnovat pouze učebnici druhostupňové. V rámci učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základních škol od Hošnové je rozvrstvení jazyka, vrstvám slovní zásoby a ne/spisovnosti věnován prostor jen v učebnici pro devátý ročník (Český jazyk 9 pro základní školy), a to pouze okrajově. Autoři tedy nejspíše vychází z předpokladu, že pozornost, která je tomuto tématu věnována na prvním stupni základního vzdělání, stačí pro to, aby bylo ke konci devátého ročníku jen krátce zopakováno.

Na škole, na níž probíhal můj průzkum, byla nejprve využívána pouze učebnice od nakladatelství Fraus, a to bez doplnění o pracovní sešit, který nakladatelství také nabízí. Jak již bylo zmíněno, později ji ale v roce 2022 vystřídal učebnice od nakladatelství Taktik, což v důsledku uvítali nejen učitelé, ale i žáci. Větší četnost opakování tématu se dobře ověřila zejména ve výročních zprávách z let 2022 a 2023, v nichž měli žáci devátých ročníků z českého

jazyka, konkrétně v tématu slovní zásoby a rozvrstvení národního jazyka, až o tři desetiny lepší studijní výsledky než v předchozích dvou letech (2020, 2021). Z rozhovorů s žáky, které proběhly mimo řízená interview pro výzkum k této bakalářské práci a která nejsou v rámci této práce nijak zohledněna, byli žáci za změnu učebnice vděční, v některých případech dokonce přiznali, že jim český jazyk připadá zajímavější a zábavnější. Lze tedy vycházet z předpokladu, že tato změna učebnic byla pro studium žáků vítanou volbou, která možná přinesla výsledky. Zároveň je ale třeba myslet na fakt, že v letech 2020 a 2021 byla většina školního roku vyhlášena celostátní karanténa a vyjímečný stav z důvodu rozšíření nákazy covid-19, což způsobilo zavedení celostátní online výuky, která studijní výsledky žáků mohla ovlivnit a pravděpodobně také ovlivnila.

2.2 Postoje uživatelů k jazyku

Přirozeným stavem každého jazyka je měnit se a vyvíjet. Jeho uživatelé pak na procesy, které v něm probíhají, na jeho vývojové tendence nebo změny určitým způsobem reagují. To, jakým způsobem uživatelé o jazyku uvažují a jakým způsobem jej užívají nebo jaký postoj zaujímají ke spisovnému standardu a substandardním formám, jazykovým jevům a prostředkům nebo způsobu užití jednotlivých jazykových prostředků, jsou důležité aspekty pro různé jazykovědné obory nebo obory s jazykem související, jako např. kodifikační činnosti nebo zkoumání budoucího vývoje jazyka. Postoje členů daného jazykového společenství k jazyku jsou nedílnou součástí jakékoliv jazykovědné společnosti (Sloboda 2017).

Postoje a názory k jazyku nebo jeho jednotlivým vrstvám jsou ovlivněny různými osobními postoji i poměry ve společnosti. Například před sametovou revolucí příspěvky a postoje determinovala autorova politická orientace, dnes je to naopak emocionální vazba k regionu (ať už rodnému, nebo tomu, kde uživatel jazyka žije) a k jazykovým varietám s ním spojeným – např. moravští uživatelé jazyka budou obecnou češtinu hodnotit a popisovat zcela jinak než obyvatelé z Prahy a okolí.⁴ V této práci vycházím především z definice Slobody (2017), který jazykový postoj chápe jako „sklon (tendence, predispozice) člověka hodnotit něco n. někoho pozitivně n. negativně, resp. příznivě n. nepříznivě“, přičemž se zde konkrétně vztahují k postojům k jednotlivým varietám.

Výzkumu postojů uživatelů ke svému jazyku se mj. věnuje studie *Jazykový úzus vs. Postoj k jazyku v Čechách* od Bayerové-Nerlichové (2005), vycházející z empirických dat

⁴ Nebeská, I.: *Jazyk. Norma. Spisovnost*, Praha: Univerzita Karlova, 1996, s. 99 – 100.

sesbíraných v rámci sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. Celkové povědomí Čechů o jazyce a jejich znalosti z oblasti pravopisu i obecných vědomostí o jazyce a jeho vrstvách bylo hodnoceno na základě jazykových testů. Kromě toho Bayerová-Nerlichová (2005) hodnotí formální i neformální rozhovory s respondenty ze západních Čech a z Prahy, které klasifikuje podle různých sociologických údajů (pohlaví, vzdělání apod.). Ve své práci zkoumá jen silně frekventované a signifikantní znaky na zvukové a morfologické rovině.

Důležitým závěrem Bayerové-Nerlichové (2005) je, že postoj Čechů ke spisovné češtině je pozitivní. Dle výsledků a procentuální účasti respondentů s maturitou a bez maturity vytvořila osobu průměrného Čecha, který hodnotí spisovnou češtinu pozitivně v 63 % případů v oblasti nepřímé evaluace, v oblasti přímé evaluace je to pak 64 %. Bayerová-Nerlichová (2005) také uvádí, že ženy mají ke spisovné češtině obecně lepší vztah a pozitivnější přístup, z oblasti vzdělání pak lidé s maturitním vzděláním. Postoj k češtině obecně pak byl celkově víceméně negativní.

Součástí tohoto výzkumu byly také otázky na postoj k informovanosti o spisovném jazyce, i v souvislosti se školním vzděláváním (např. uzavřená ano/ne otázka „*Myslíte si, že jste byli ve škole dostatečně informováni o naší řeči: o spisovné češtině i o nespisovných formách našeho jazyka; o vzniku a vývoji češtiny?*“) (Bayerová-Nerlichová 2005, s. 189). Z průměrných výsledků vychází, že respondenti byli se svými znalostmi spisovné češtiny víceméně spokojeni (průměrný výsledek bez výsledků studentů byl 72 %) (Bayerová-Nerlichová 2005, s. 183).

Mimo to byl předmětem výzkumu i pohled respondentů na jazyk v médiích, konkrétně na užití spisovného jazyka v televizi, rozhlase nebo rádiu. Výsledky prokázaly, že přístup respondentů k problematice dodržování normy spisovného jazyka v médiích je spíše kritický a negativní. Z jejího průzkumu taktéž vyplývá, že Češi spolu v běžných situacích nehovoří spisovně, ale spíše běžně mluveným jazykem (blíže k definici pojmu běžného mluveného jazyka viz Krčmová (1997, s. 162), „*podob[a] jazyka, která se užívá v nepřípravené a nijak nestylizované soukromé komunikaci, o mluvu užívanou v rodině nebo mezi blízkými přáteli [...].“*).

Studie Bayerové-Nerlichové (2005) ukazuje, že Češi chápou a poznávají, že mezi spisovnou a nespisovnou češtinou jsou rozdíly nejen ve výslovnosti nebo užití, ale také v jisté vhodnosti pro určité situace, zároveň však nejsou znalí vlastního jazykového úzu (Bayerová-

Nerlichová 2005, s. 189). Z výsledků studie lze vyčíst také to, že Češi spisovnou češtinu očekávají tam, kam přirozeně a pochopitelně patří – jako například právě do médií (viz výše).

2.2.1 Postoje žáků k jazyku

Protože předkládaná bakalářská práce vychází z postojů ke spisovnosti a nespisovnosti ve školním prostředí, je nutné se zaměřit ještě na dostupné výzkumy postojů žáků při komunikaci ve škole. V této kapitole čerpám zejména ze studie Jany Svobodové z roku 2004, v níž se řídila teorií Pražského lingvistického kroužku a jeho přístupu ke spisovnosti. Svůj výzkum prováděla na Ostravsku a Hlučínsku, kde zkoumala postoje žáků základních škol ke spisovnému jazyku a jeho potenciální vnímání jako jazyka vyšší třídy nebo jazyka prestiže. Závěry pak porovnávala s výsledky své starší studie z roku 1996.

Žákům bylo v rámci výzkumu Svobodové (2004) položeno několik otázek, mezi nimi například zda se řídí nějakými mluvními vzory. Analýza odpovědí žáků v tomto ohledu směřovala především k takovému chápání médií nebo učitelů ve škole. Z výzkumu zároveň vyplynulo, že pro žáky je škola jediným místem, kde užívají spisovnou češtinu. Spisovná čeština pro ně tak má hlavně reprezentativní funkci, což souvisí i s prostředím, v němž ji používají (s. 374–375).

Hauser (2004) naproti tomu označil školu za prostor, v němž se spisovný jazyk běžně užívá i mimo hodiny českého jazyka, což z ní dělá prostředek k vytvoření vztahu žáků ke spisovnému jazyku. Žáci se ve škole setkávají s novým jazykem, ale také s novými požadavky na jejich jazyk, proto se učí užívání spisovného jazyka a jeho funkci, jež znají spíše pasivně. Do školního prostoru tak žáci přinášejí i vlastní jazykové zkušenosti, hlavně obecnou češtinu, kterou používají v každodenní komunikaci. Úlohou školy tak podle Hausera (2004) není jen vzdělávat mladou generaci v oblasti jazyka, vedení k užívání spisovného jazyka, ale také vedení k větší znalosti o úzu spisovné češtiny.

Spisovný jazyk je žáky někdy považován za prestižní jazyk, za národní symbol nebo kulturní prvek, jak ukazuje např. Svobodová (2010) na základě výzkumu u dětí mezi 10–17 lety, jejímž cílem bylo prozkoumat postoj žáků k výuce spisovné češtiny a jejich představy v její potřebě nebo využití v přítomnosti i budoucnosti.

Z výzkumu Brabcové (1996) naopak vyplývá, že se žáci brání užívání spisovné češtiny ve svých rolích žáků a studentů, ale že u veřejných mluvčích ji očekávají. Zároveň uvádí, že žáci předpokládají, že každý občan České republiky by měl být znalý spisovné podoby českého

jazyka. Na základě toho by bylo možné předpokládat, že žáci mají povědomí o spisovném jazyce, dokážou rozpoznat, zda někdo mluví spisovně či nespisovně, a jsou schopni situaci, v níž promluva probíhá, kriticky zhodnotit (s. 220–222).

Výsledky výše zmíněných studií lze shrnout tak, že žáci považují spisovný jazyk za důležitý, že jeho znalost je pro ně nutným aspektem občana České republiky, přesto ale někdy upřednostňují, aby do jejího užívání sami nebyli nuceni.

2.3 Komunikace ve škole

Pedagogická komunikace by se dala definovat jako sdělování informací mezi účastníky komunikace v rámci výchovně vzdělávacího procesu (Gavora 1998, s. 248). Je jasné, že jde o typ komunikace, v němž je důležité prostředí, v němž dorozumívání probíhá, a také cíle, jichž má komunikace dosáhnout. Dle Gavorova (2005) novějšího pojetí funguje školní komunikace jako speciální vědní disciplína vedoucí k analýze a hodnocení obecné komunikace související s konkrétně školním prostředím.

V rámci zkoumání školní komunikace je třeba myslet na to, že se jedná o komunikaci mezi mluvčími s velmi odlišným zkušenostním komplexem. Zároveň je potřeba vzít v potaz, že pedagogická komunikace je definována také tím, že učitel je ze své pozice nucen ve svých promluvách často užívat opakování, řečnické otázky, záměrně neukončené výpovědi apod. (Svobodová 2000, s. 12). Školní komunikace je taktéž ovlivněna právem učitele vybírat si svého komunikačního partnera ze skupiny studentů nebo si za něj zvolit celou třídu studentů (Gavora 2005, s. 34). Stejný postoj zastává také Mareš – Křivohlavý (1995).

Pedagogická komunikace (stejně jako komunikace obecně) by se dala snadno rozdělit na tři základní typy komunikačního konstruktů: sociální styk, sociální komunikace a pedagogická komunikace. Křivohlavý (1998) uvádí, že sociální styk je „realizací celého systému vztahů člověka. Realizují se v něm jak interpersonální vztahy, tak vztahy společenské. Do sociálního styku se promítají vazby emocionální i společenské (ty jsou svou podstatou neosobní).“ (s. 17). Komunikace ve výuce by měla žáky mimo jiné vést k udržování nebo tvoření sociálních styků ve škole i mimo ni, a to ve dvou rovinách – v procesuální a statické. Procesuální sociální styk souvisí s tím, jak na sebe lidé vzájemně působí, jaké procesy v sobě navzájem vzbuzují nebo jak na ně reagují, oproti tomu statický sociální styk spočívá spíše ve společenských vztazích lidí, tedy v mezilidských vztazích a v tom, jak vznikají, fungují nebo případně končí (Mareš – Křivohlavý 1995, s. 18).

Obě roviny sociálního styku se pochopitelně navzájem prolínají a jsou tvořeny třemi stránkami: činností, interakcí a společenskými vztahy. Sociální komunikace probíhá ve všech třech rovinách sociálního styku a obecně je chápána jako sdělování nebo výměna informací. V rámci sociální komunikace jsou zkoumány také její aspekty, kterými jsou například komunikační bariéry, způsoby sdělování nebo výměny informací a v neposlední řadě také obsah těchto sdělovaných informací (Gavora 2005, s. 14).

Komunikačními bariérami se chápe například uzavřenost partnera z důvodu odmítání rozhovoru, nedůvěry nebo antipatie, v extrémních případech může být důvodem i autismus nebo různé jiné psychologické problémy (Mareš – Křivohlavý 1995, s. 17).

Způsoby sdělování se rozumí komunikace verbální a nonverbální. Nonverbální komunikace je zároveň způsobem dorozumívání se, který dokážeme často těžko ovládat a je pro nás mnohem přirozenější než komunikace verbální. Mimoslovné nebo také bezeslovné způsoby vyjadřování mohou být nejasné, ale jsou prostředkem nejjednoduššího vyjadřování emocí. Právě emoce mohou ale být pro ostatní účastníky těžko čitelné (smích z radosti, zoufalství či stresu) (Mareš – Křivohlavý 1995, s. 106).

Mareš – Křivohlavý (1995) se ve své studii opírají o práce psychologů P. Ekmana a W. Fiesena, kteří se zabývali způsobem mimické komunikace, konkrétně tím, zda dokáží účastníci komunikace ze svých tváří navzájem číst své emoce většinou se objevující ve dvojici (např. radost – smutek, zájem – nezájem, klid – rozrušení) (Mareš – Křivohlavý 1995, s. 109).

Na komunikaci ve škole má ovšem vliv i samotný žák, tedy dítě přicházející do ní s nějakou svou předchozí jazykovou zkušeností, ale v podstatě bez komunikačních kompetencí. Osnovy jazykové výchovy pro základní školy vychází z předpokladu, že žákova jazyková zkušenost obsahuje znalost komunikačních strategií (Průcha 2011).

Škola by měla v žácích pěstovat dostatečnou znalost jazykové kultury prostřednictvím nejrůznějších aktivit. Tyto aktivity by měly žáky vést také ke zlepšování jejich mluveného projevu, pozornost je také třeba věnovat užití jazykových prostředků a jeho zdokonalování ve stylizaci projevu. Cílem výuky vedoucí k rozvoji mluveného projevu žáků by mělo být přesné, výstižné a kultivované vyjadřování (Brabcová – Vitvar 1985).

2.3.1 Komunikace ve třídě

Komunikace je „základním prostředkem realizace výchovy vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“ (Gavora 2005, s. 25). Komunikace v rámci

třídy jakéhokoliv ročníku studia je řízena komunikačními strukturami. Tyto struktury jsou limitovány jednak legislativou, jednak tím, jakou komunikaci učitelé od svých žáků žádají a k jaké je vedou. Vliv na školní komunikaci žáků mají například také otázky, jaké učitelé pokládají – zda jde o otázky, které nevyžadují žádné větší přemýšlení, tedy převážně uzavřené otázky, anebo o otázky otevřené, které vyžadují vyšší kognitivní procesy (Gavora, 2005).

Komunikace ve školní třídě se od obecné pedagogické komunikace značně liší, zejména ze dvou důvodů. Jednak kvůli tomu, že se odehrává v menším prostoru a společenství, jednak z toho důvodu, že v rámci školní třídy jsou mezi učitelem a žáky vztahy více mocenské. Šed'ová – Švaříček – Šalamounová (2012) definují čtyři typy mocensví učitele. První typ, kdy je učitel dominantní, ale žáci k němu mají i tak dobrý vztah a plní jeho požadavky bez jakýchkoliv pochyb nebo odporu. Učitel je dominantní i v rámci druhého typu, větší důraz ale klade spíše na obsah výuky než na tvorbu vztahů s žáky. Třetím typem je případ výuky, kdy učitel nechává žákům větší volnost, nutí je více se prosadit, díky čemuž je více zapojuje do chodu vyučovací hodiny, zároveň se ale nevzdává své dominantní role. V tomto případě můžeme o učiteli mluvit spíše jako o průvodci než jako o vedoucím výuky. Čtvrtý případ se týká situace, kdy je dominance učitele žáky značně potlačována, žáci pak tedy během hodin příliš nedávají pozor a obrací se spíše k zábavě než ke vzdělání. Takový typ vedení vyučovací hodiny je pak společností i vedením škol hodnocen jako učitelem nezvládnutý (Šed'ová – Švaříček – Šalamounová 2012, s. 231–264).

2.3.2 Komunikace žáka s učitelem

Jak již bylo zmíněno, komunikace mezi učitelem a žákem je řízena především ze strany učitele, a to převážně otázkami, jaké učitel žákům pokládá. Většina otázek je uzavřená zejména z důvodu urychlení hodiny. Žáci ale tak nemají tolik prostoru na vyšší kognitivní procesy. Zbylé otázky se dělí na otázky otevřené a otázky mimo obsah výuky, které jsou zaměřené spíše na organizaci výuky.

Proces žakovy odpovědi na otázku vyučujícího má čtyři základní fáze. První fází je percepce otázky, v tomto případě jde o zcela základní percepci sluchem. Ve druhé fázi probíhá interpretace otázky, tedy žák slova učitele chápe na základě svých vlastních předchozích zkušeností a znalostí. Třetí fáze je založena na principu vytvoření odpovědi a poslední fází je verbalizace odpovědi (Gavora 2005).

Vyučovací hodinu můžeme označit za komunikační situaci, v níž je učitel v roli mluvčího nadřazeného ostatním účastníkům komunikace (srov. Hirschová 2017). Do této

pozice učitele staví jednak jeho sociální role, jednak jeho vyšší odbornost a zkušenost: „*Tato distribuce rolí je neměnná a pevně daná charakterem komunikační situace, v níž se komunikace odehrává.*“ (Čihák 2011, s. 83). Svobodová (2000) tuto komunikaci nazývá pojmem *výukový dialog*, který považuje za specifický, a uvádí jej jako „*dialogický kontakt učitele a žáka ve výuce, tzv. školní (výukový) dialog.*“ (s. 31). Jeho účastníky jsou pochopitelně učitel a žáci (příp. jeden žák).

2.3.3 Strídání spisovné a obecné češtiny ve školní komunikaci

V této kapitole vycházím zejména z disertační práce Jana Čiháka (2011), která si kladla za cíl ohodnotit, jak učitelé ve výukových dialozích používají prostředky obecné češtiny. Z výsledků jeho výzkumu vyplývá, že většina učitelů se snaží vyjadřovat spisovně, ale přesto v mnoha situacích užívají prvky obecné češtiny (s. 104-105).

Užívání prostředků obecné češtiny učiteli může být často vnímáno jako nevhodné, neboť učitel je všeobecně považován za mluvní vzor mládeže (Svobodová 2004, s. 38–40). Na obhajobu učitelů užívajících prvky obecné češtiny uvádí Čihák (2011) argument, že tak činí pouze v rámci situací, v nichž je to vhodné, jež to vyžadují, anebo v těch, kde je to přirozené, tedy neformální nebo bezprostřední situace, emocionálně podmíněné dialogy nebo dialogy mezi mluvčími, kteří jsou si navzájem blízcí (s. 127). „*To znamená, že spisovnost není v jejich řeči užívána ‚násilně‘, učitelé za každou cenu o spisovnost neusilují a dovedou vhodně obecněčeské prvky použít v souladu se situací a vyjadřovanou komunikační funkcí.*“ (Čihák 2011, s. 127).

Na druhou stranu učitelé nekladou příliš velký důraz na užívání spisovné češtiny samotnými žáky, ačkoliv ji žáci užívají jen zřídka a často i s mnohými chybami (např. hyperkorektní výslovnost) (Čihák 2011, s. 127). Čihák (2011) si na základě toho pokládá také otázku, zda je potřeba žáky k užívání spisovné češtiny přímo vést, či zda nechat výběr mezi spisovností a nespisovností na nich. V druhém případě musíme předpokládat, že jsou sami schopni určit, jaký typ jazyka je pro danou situaci vhodný. Pak je ale potřeba hodnotit ne spisovnost, ale hlavně věcnost a obsah informací, které sdělují, na což se snaží zčásti odpovědět Šebesta (2001). Ten považuje spisovnou češtinu ve školní komunikaci za více než vhodnou, zároveň však nabádá žáky, aby prvky obecné češtiny v dané promluvě akceptovali a hledali důvod jejich užití. Dále ve svém článku zmiňuje také způsob, jakým média prostřednictvím prostředků obecné češtiny manipulují se společností (Šebesta 2001, s. 4–5).

Čihák (2011) dále jako základ komunikace uvádí *výměnu*. Výměna, tedy základní jednotka pedagogické komunikace, je rozdělena na tři fáze. Zaprvé je to začátek komunikační situace – její iniciace učitelem. Na ní plynule navazuje druhá fáze – odezva studenta, po které následuje v závěrečné fázi zpětná vazba učitele (s. 104). Tyto výměny lze rozdělit na učební (fungující v průběhu hodiny) a hraniční (ohraničující určité fáze vyučovací hodiny) a poté na další podkategorie (např. opakování, vyjmenovávání, požadavek, kontrola apod.). Dle těchto kategorií (a podkategorií) také Čihák (2011) sleduje užití obecné češtiny v učitelově řeči, např. zda byla užitá v rámci prostého předávání informací, v rámci požadavku nebo pokynu. Všechny tyto situace je možné zhodnotit jako bezprostřední dialogickou situaci, a proto není spisovná čeština nutně očekávána. Zároveň je ale dle něj užití spisovné češtiny běžné i v jiných situacích, které vznikají spontánně nebo jako bezprostřední odpověď, reakce na žakovu otázku (např. nesouhlas, slib, pochvala, omluva, rada nebo překvapení apod.).

Zmiňované studie však nehodnotí kvalitu učitele českého jazyka z hlediska užití spisovného nebo obecného jazyka ani pozitivně ani negativně, a pravděpodobně by to ani nebylo na místě. Hodnoty tvořící kvalitního učitele stanovuje Šmilauer (1968), který za vlastnosti kvalitního češtináře (ale můžeme brát i učitele obecně) považuje výbornou didaktickou i oborovou připravenost a vzdělanost, zároveň by měl ale projevoval spravedlivost a charakter.

Střetům spisovné s češtinou obecnou ve školním prostředí se věnuje také Hauser (2004), uvádějící, že toto téma bylo pro didaktiku aktuální již v 19. století. Doporučuje, jak by se k výskytům obecné češtiny ve výuce nebo ve školním prostředí obecně mělo přistupovat: „*Tolerovat tuto mluvu, nepovažovat nářečí za něco špatného, neodmítat je, žáky za nářeční mluvu nekárát a přivádět je na spisovné vyjadřování taktně a nenásilně.*“ (s. 47). Úkolem učitele je pak vyžadovat od žáků spisovný jazyk a opravovat jimi užívané prostředky obecné češtiny, zároveň je seznámit se všemi vrstvami spisovného jazyka. V psané podobě považuje nespisovné varianty za zcela neakceptovatelné.

2.4 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum lze definovat několika způsoby: pomocí metody sběru dat, použité metody usuzování, typu dat nebo způsobu analýzy (Švaříček – Šedřová 2014).

2.4.1 Definice výzkumu pomocí metody sběru dat

Tato definice je užívána nejen k vysvětlení pojmu kvalitativního výzkumu, ale obecně k rozlišování kvalitativního výzkumu od kvantitativního. Švaříček – Šed'ová (2014) popisují rozdílnost výzkumů takto: „[...] nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor.“ (s. 13). Využití rozhovoru může být poměrně složité, neboť je možné v obou výzkumných přístupech. Zda se jedná o kvalitativní nebo kvantitativní rozhovor pak závisí na jeho účelu, cíli a podobě: „Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup).“ (Švaříček – Šed'ová 2014, s. 13). V případě užití rozhovoru v rámci kvantitativního výzkumu jde většinou o situace, kdy výzkumník potřebuje proniknout do zkoumané oblasti, případně zjistit informace od respondentů, kteří mají problémy s psaným slovem (příp. ho nejsou vůbec schopni). Takovými respondenty mohou být malé děti, senioři či lidé s fyzickým nebo mentálním postižením, tedy respondenti, u nichž je návratnost dotazníků velmi malá nebo vůbec nepravděpodobná (Gavora 2010).

Dle Miovského (2006) je pomocí kvalitativního výzkumu navíc možné zachytit také životní zkušenosti respondentů, jejich hodnocení a pochopení.

Kvalitativní dotazování (převážně formou rozhovorů nebo interview) definuje Hendl (2005): „Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů.“ (s. 170).

Situace kvantitativního dotazování (převážně formou dotazníku) je dána třemi složkami: položkou, tedy otázkami a výroky v dotazníku, respondentem, což je osoba, jíž je dotazník určen, a administrativní složkou, kterou lze chápat jako zadávání dotazníků nebo jejich rozdávání k vyplnění (Gavora 2010).

2.4.2 Definice výzkumu pomocí metody usuzování

V rámci této definice je označení kvalitativního výzkumu řízeno tzv. indukcí. Švaříček – Šed'ová (2014) ji definují takto: „obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace (empirického původu) ve východisku. [...]“

prostřednictvím indukce dokážeme vytvářet obecné zákony.“ (s. 14). Induktivní výzkumný přístup je založen zejména na opakování, které pak vede k zavedení pravidel nebo zákona.

Kvantitativní výzkum oproti tomu vychází z dedukce, jejíž závěr obsahuje pouze drobné informace, které se od informací ve východiscích nijak neliší. I zde se vyskytuje opakování, tentokrát ovšem jednotlivých fází (konkrétně pozorování, rozhovorů a jejich kódování) (Švaříček – Šed'ová 2014).

2.4.3 Definice výzkumu pomocí typů dat

Švaříček – Šed'ová (2014) rozlišují v kvalitativním výzkumu tři typy dat: data z rozhovorů, z pozorování a z dokumentů. Dle této definice pracují výzkumy se slovy a textem, nikoli s čísly. Vždy ale záleží na tom, za jakým účelem nebo jakým způsobem byla data získána, např. standardizovaným nebo polostrukturovaným rozhovorem. Polostrukturované rozhovory je možné vymežit také jako dotazování, v jehož průběhu lze měnit pořadí otázek nebo dle situace či reakce přidávat další, zároveň ale řízené předem připravenou osnovou (Miovský 2006).

2.4.4 Definice výzkumu pomocí způsobu analýzy dat

Švaříček – Šed'ová (2014) se k této definici vyjadřují následovně: *„Takové definice říkají, že pomocí kvalitativního přístupu můžeme získat nejenom jiná data (terénní poznámky, dlouhé výpovědi respondentů), ale že tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů.*“ (s. 15).

V kvantitativních výzkumech se analýza dat řídí pevnými pravidly, získaná data musí být rozřazena do předem určených a zřízených kategorií, které slouží jednak přehlednosti, jednak strukturovanosti samotného výzkumu. Kvalitativní analýza a následná interpretace je naopak definována jako *„[...] hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.*“ (Švaříček – Šed'ová 2014, s. 16) Z tohoto pohledu můžeme za kvantitativní označit jakýkoliv výzkum, jehož výsledky jsou statisticky analyzovány a klasifikovány.

2.5 Pedagogický výzkum

Pedagogický výzkum se zaměřuje na tzv. edukační realitu. Definice tohoto pojmu podle Průchy (1995) je *„jakákoliv skutečnost (situace, prostředí), v níž probíhají určité edukační procesy nebo v níž existují (fungují) určité edukační konstrukty.*“ (s. 9). Edukační konstrukty

jsou pak všechny teorie, modely a předpisy popisující nebo ovlivňující edukační procesy. Edukační procesy pak Průcha (1995) definuje jako „všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem nebo technickým zařízením určitý komplex informací.“ (s. 9–10).

Pedagogický výzkum také postupuje systematicky a má určitý záměrem, který je součástí dalšího poznávacího nebo zjišťovacího procesu. Gavora (2000) uvádí, že výzkum lze definovat jen velmi těžko kvůli všem jeho podobám. Zároveň udává, že je to činnost, která neprobíhá náhodně, ale systematicky v určitém řádu a řídí se přitom vlastními pravidly. Výzkum slouží k získání nových poznatků, anebo k potvrzení či vyvrácení poznatků dosavadních. Tuto jeho schopnost Gavora (2000) nazývá jako schopnost korekční.

Gavora (2000) dále rozlišuje tři typy výzkumných problémů (popisný, vztahový a příčinný). Popisný (nebo také deskriptivní) výzkumný problém zjišťuje stav reality, situace nebo výskyt daného jevu. Vztahový (též relační) problém zkoumá vztahy zkoumaných jevů, jak úzké tyto vztahy jsou či zda vůbec existují. Posloupností, příčinou těchto vztahů nebo vzájemným vlivem se zabývá příčinný (nebo kauzální) výzkumný problém (s. 26–28).

2.5.1 Metoda ohniskové skupiny (focus group)

V této podkapitole vycházím zejména z terminologie užívané ve studii *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu* od Morgana (2001) a článků Sedláčka (2007) *Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor* a Šebka – Hoffmanové (2010) *Metoda focus group a možnosti jejího využití v kinantropologickém výzkumu*.

Pojem *focus group* je do češtiny překládán několika způsoby. Překlad *fokální skupina* je sice jazykově správný, ale podle Miovskeho (2006) není vhodně využitelný, naopak za kompromis mezi všemi verzemi překladu se považuje pojem *ohnisková skupina*. Tento překlad byl poprvé použit v monografii D. L. Morgana (1997) *The focus groups as qualitative reasearch* (srov. Šebek – Hoffmanová 2010, s. 31). Oproti tomu Hendl (2005) používá obecného pojmenování *skupinová diskuse* nebo *skupinový rozhovor*, Veisová (2009) používá všechny výše uvedené pojmy.

Tato metoda sběru dat se velmi výrazně podobá skupinovému rozhovoru. Hlavním rozdílem jsou samovolně vznikající interakce, které ve skupinové diskusi probíhají na předem určené téma a které jsou součástí výzkumu. Předem určené téma se nazývá *ohnisko*, které je zvoleno dle typu výzkumného problému nebo výzkumné otázky (Morgan 2001).

Ohniskové skupiny potřebují vedení, tuto roli nazýváme *moderátor*. Sedláček (2007) uvádí, že moderátor je zodpovědný za řád diskuse a její průběh. Jeho úkolem je podle něj motivovat její členy k zapojení do diskuse a nadále je v něm podporovat, zároveň je přimět k vyjádření svých názorů a postojů a jejich podložení vhodnými argumenty. Pro větší ohniskové skupiny je podle Sedláčka (2007) vhodná také role *pomocného moderátora* nebo *tichého pozorovatele*, který sleduje dění skupiny přímo zevnitř a zaznamenává získané poznatky. Z důvodu nejednotné velikosti zkoumaných skupin neexistuje žádná univerzální norma průběhu nebo organizace skupiny (Mioviský 2006). Metodu výzkumu prostřednictvím ohniskové skupiny jsem využila, ovšem pomocný moderátor ani tichý pozorovatel nebyl v mém výzkumu potřeba.

Metoda výzkumu pomocí ohniskové skupiny má několik fází. První fází je představení tématu, moderátora a pravidel diskuse. V druhé části je nutné účastníky diskuse motivovat. Další fáze je jádrem diskuse, tedy jejím ohniskem. Moderátor postupně nastiňuje připravené téma a jeho podtémata. tato struktura ale není nijak pevně daná, moderátor ji ze své role mění v reakci na vývoj diskuse. V závěrečné fázi je nutné účastníkům poskytnout prostor na vyjádření zatím nezmíněných připomínek nebo informací, na úplný závěr pak proběhne poděkování účastníkům za účast (Sedláček 2007).

Celý průběh se zaznamenává na audiovizuální zařízení (kamera, fotoaparát) nebo na diktafon (v některých případech i větším počtem diktafonů různě rozmístěných po místnosti, aby měl výzkumník jistotu, že vyslyší všechny strany a účastníky diskuse) (Sedláček 2007).

Ačkoliv má tato výzkumná metoda potenciál odhalit sociální vlivy, kterými na sebe účastníci ohniskové skupiny působí, nebo kulturní aspekty, které ovlivňují postoje a názory jednotlivých účastníků, v jistých aspektech může být také nevýhodná. Nejvýraznějšími nevýhodami jsou např. vysoké nároky na dovednosti moderátora nebo limitovaný čas na odpovědi jednotlivých účastníků, problémy mohou nastat i v případě, že účastníci se nechtějí do diskuse zapojit či nejsou ochotni diskutovat na osobní nebo kontroverzní témata (Hendl 2005).

Mnohem nevýhodnější je metoda online ohniskové skupiny, kde působí problémy taky distance, absence osobního přístupu nebo nejistota ohledně totožnosti účastníků: „*Nejdůležitějšími problémy online focus groups (OFG) jsou etika a ochrana soukromí účastníků výzkumu i samotných výzkumníků. Navzdory tomu, že komunikace online může u účastníků vyvolávat pocit větší anonymity, a tudíž tendenci k odhalování skutečností, jež by při komunikaci*

tváří v tvář někdy spíše neuvedli. Pravdou je, že veškeré informace sdílené online jsou potenciálně přístupné poskytovatelům internetových služeb, od kterých je mohou za určitých okolností například vyžadovat právní a policejní orgány.“ (Šebek – Hoffmanová 2010, s. 41).

3 Praktická část

3.1 Cíl práce

Tato bakalářská práce si klade za cíl zjistit, jaký mají žáci druhého stupně základní školy postoj k mluvě učitele, mj. během vyučování, a jaké jsou jejich preference v oblasti užívání spisovné nebo obecné češtiny ve školní komunikaci obecně.

Žáci pražské základní školy, na které jsem výzkum prováděla, mezi sebou (až na několik málo výjimek) mluví převážně obecnou češtinou, a to jak o přestávkách, tak při běžných vyučovacích hodinách. Tuto formu komunikace udržují taktéž s učiteli, a to nezávisle na učitelských preferencích v užívání spisovné či obecné češtiny. Stejně jako na mnoha jiných základních školách i zde žáci na konci devátých tříd zpracovávají prezentace na volná, samostatně vybraná témata, během nichž je hodnoceno jak zpracování tématu, samotná prezentace a projev, tak způsob vyjadřování, přičemž je důraz kladen zejména na užívání odborných termínů a spisovného jazyka. K prezentaci také sepisují krátkou odbornou práci, která musí striktně plnit předem dané formální náležitosti, kromě pravopisné a stylistické správnosti i právě užití spisovného jazyka. Písemnou formu komunikace žáků však v této analýze nezohledňuji a věnuji se pouze formě mluvené.

Dále je nutné poznamenat, že v osnovách učiva českého jazyka pro základní školy, konkrétně pro druhý stupeň, je představení a ukotvení znalostí ohledně vrstev jazyka věnováno poměrně málo prostoru, tudíž si žáci nezdědíka nejsou rozvrstvením jazyka jistí. I proto jsem do svého výzkumu zařadila i analýzu povědomí žáků o spisovném jazyce a obecně češtině formou jazykového testu.

3.2 Metodologie

Výzkum této bakalářské práce jsem prováděla kvalitativní metodou a je rozdělen na několik částí. Prvním krokem bylo zjišťování a analýza povědomí žáků o spisovném jazyce a obecně češtině na základě krátkého jazykového testu. Tento test zároveň sloužil k tomu, aby si žáci před individuálními rozhovory a následnou skupinovou diskusí utřídili, co znamenají termíny jako např. *spisovný jazyk*, *obecná čeština*, *spisovná mluva*, *nepisovná mluva*. Vzhledem k tomu, že jsem při výzkumu přihlížela také k rozdílům mezi dívkami a chlapci, jazykové testy (stejně jako následný dotazník) byly žákům rozdány s označeními M (muž) a Ž (žena) podle pohlaví žáka.

Postoje žáků ke spisovnému jazyku ve školní komunikaci jsem zkoumala prostřednictvím krátkého dotazníku, který následoval po jazykovému testu popsaném výše, a také skrze individuální rozhovory, jež byly prováděny s deseti vybranými žáky. Výběr žáků byl řízen s ohledem na to, aby celá skupina co nejdříve pokrývala různé sociální vrstvy, domácí podmínky, osobnostní vlastnosti i školní výsledky žáků. Tyto informace nejsou však v následujících analýzách zohledňovány, slouží pouze k tomu, aby byl výzkum co nejprůkaznější. Případná pozorování, do jaké míry může postoj žáka souviset s jeho sociálními podmínkami, představují perspektivu dalšího bádání.

3.3 Jazykový test a dotazník

Jak již bylo zmíněno, v první řadě byl žákům třicetičlenné deváté třídy pražské základní školy předložen dotazník, jehož součástí byl také jazykový test k ověření znalostí ohledně spisovného jazyka a obecné češtiny. Žáci je vyplňovali během jedné vyučovací hodiny českého jazyka pod mým dozorem a bez přístupu k internetu, aby si nemohli odpovědi případně dohledat. Vyplněné dokumenty pak žáci odevzdávali anonymně přímo mně tak, aby nijak nepřišly do styku s jejich vyučujícími. Na anonymitu byli žáci předem upozorněni, aby nebyly jejich odpovědi nijak ovlivněny případným strachem z následků apod.

Jazykový test obsahoval následující otázky:

1. Svými slovy vysvětlí tyto pojmy:

- I. spisovná čeština –
- II. nespisovná čeština –
- III. obecná čeština –

2. K jednotlivým pojmům se pokus přiřadit následující slova:

- I. obecná čeština
- II. spisovná čeština

láhev, matika, fízl, mléko, chleba, vygruntovat, bratr, kámen

Cílem dotazníku bylo naopak zjistit, jakou mají žáci zkušenost s užíváním spisovné češtiny nebo obecné češtiny ve výuce, proto jim byly položeny tyto otázky:

1. Při promluvách s rodiči, sourozenci nebo kamarády používám:

- a. spisovnou češtinu
- b. obecnou češtinu

2. Během vyučování při rozhovoru se spolužáky používám:

- a. spisovnou češtinu
- b. obecnou češtinu

3. Během vyučování při rozhovoru s učitelem používám:

- a. spisovnou češtinu
- b. obecnou češtinu

4. Učitelé při vyučování většinou používají:

- a. spisovnou češtinu
- b. obecnou češtinu

3.4 Rozhovory a společná diskuse

V následujícím kroku jsem provedla řízené rozhovory s desíti vybranými žáky. Ty se zaměřovaly na postoj žáků ke spisovné češtině obecně a jejich preference, pokud jde o užívání spisovné češtiny ve výuce, ať už ze strany učitele, nebo ze strany ostatních žáků. Interview probíhala přímo na půdě základní školy, již jsem pro svůj výzkum zvolila, avšak mimo zraky vyučujících, a to zejména proto, aby jejich odpovědi nebyly nijak ovlivněny. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon. O tom byl žák předem informován a byl vždy na začátku rozhovoru požádán o souhlas s nahráváním a zpracováním údajů. Nahrávky byly poté přepsány do dokumentu ve formátu .doc. Jejich transkripce jsou součástí přílohy této bakalářské práce.

Jednotlivá interview se opírala o tyto otázky:

a) Postoj žáka ke spisovné češtině

- a. Jaký je Tvůj postoj ke spisovné řeči?
- b. Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?
- c. Myslíš, že má smysl při vyučování používat spisovnou češtinu? Proč?
- d. Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

b) Preference ohledně užívání spisovné češtiny ve výuce

- a. Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil/a spisovně nebo nespisovně? Proč?
- b. Při rozhovoru s učitelem/kou během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil/a spisovně nebo nespisovně? Proč?
- c. Byl/a bys raději, aby učitel/ka během vyučování mluvil/a spisovně nebo nespisovně? Proč?

Po jednotlivých interview se všichni účastníci výzkumu, tj. všichni žáci, kteří vyplňovali dotazníky a jazykové testy, účastnili společné diskuse, pro jejíž účely byli rozděleni do tří skupin. Všechny tyto skupiny měly za úkol najít smysluplné argumenty pro své postoje a preference nebo vyvrátit argumenty druhé skupiny. Opěrnými body byly následující otázky:

- 1. Proč je ve škole důležitá spisovná/obecná čeština? Proč ne obecná/spisovná?**
- 2. Proč preferujete spisovnou/obecnou češtinu a jaký vliv by mohla mít případná změna?**
- 3. Měla by se mluva ve škole sjednotit? Tj. mělo by se ve škole mluvit jen spisovně nebo jen obecnou češtinou?**

Argumentace žáků nebyla nijak dále moderována, pouze s ohledem na to, aby k sobě byli navzájem korektní, aby se vyhnuli vzájemným nadávkám nebo nevhodným výrazům a reakcím. Z důvodu velkého počtu žáků a složité koordinovanosti nebyla nahrávka diskuse přepisována jako jednotlivá interview, z nahrávky jsem čerpala pouze jednotlivé argumenty a opakující se fráze nebo výrazy. Jejich soupis není součástí příloh mé bakalářské práce, ale je detailně vypsán v analýze postojů a je jedním z hlavních pilířů mého bakalářského bádání.

3.5 Souhlasy s prováděním výzkumu

Před provedením výzkumu bylo potřeba získat informovaný souhlas ředitelky a zástupkyně ředitele zvolené základní školy. Nejprve jsem je informovala o tématu své bakalářské práce a probrala s nimi detaily výzkumu a toho, jakým způsobem jej budu provádět. Výzkum tedy proběhl s jejich souhlasem, aniž by narušil vyučování nebo osnovy výuky. Dopis pro obě zástupkyně vedení školy je součástí příloh této bakalářské práce.

Jelikož se výzkumu účastnili také žáci mladší patnácti let, bylo nutné, aby svůj souhlas s výzkumem stvrdili nejen žáci, ale jejich rodiče. Dopis pro zákonné zástupce společně rozesílaný všem rodičům žáků, kteří se výzkumu účastnili, je taktéž přiložen k této bakalářské práci.

V rámci interview byl každý vybraný žák předem seznámen s průběhem, s jeho nahráváním a využitím získaných dat pro výzkum v rámci mé bakalářské práce. Souhlas žáků byl stvrzen jednak podpisem, jednak také odsouhlasením na nahrávku přímo před začátkem samotného rozhovoru. Nahrávána byla taktéž diskuse, o čemž byli žáci informováni a v případě nesouhlasu mohli z diskuse kdykoli odstoupit.

3.6 Analýza výsledků jazykového testu

V rámci svého výzkumu jsem třiceti žákům devátého ročníku základní školy předložila jazykový test ověřující jejich vědomosti a znalosti o spisovném jazyce a obecné češtině. Test vyplnilo dohromady 17 dívek a 13 chlapců. Jazykové testy byly předem označeny písmeny M (muž) nebo Ž (žena) podle pohlaví žáka. Rozdíly mezi postoji dívek a chlapců byly při výzkumu dále zohledněny.

První částí jazykového testu bylo ověření povědomí žáků o spisovném a nespisovném jazyce a o obecné češtině (viz konkrétní dotazy výše). Vysvětlení pojmu *spisovná čeština* většině žáků nedělalo problém, své pochopení nebo svou definici dokázali jednoduše vysvětlit. Výsledky uvádějí tabulky 1 a 2.

Tabulka 1 zobrazuje vysvětlení dívek. Ve většině případů by se tato vysvětlení dala považovat za správná, i když v některých případech by jejich odpovědi pravděpodobně nebyly vyhodnoceny např. při běžných školních kontrolních písemkách jako dostačující. Tento výzkum se však na správnost odpovědí nezaměřuje, jde v něm pouze o sledování toho, jaká je mezi žáky průměrná znalost zmíněných pojmů. Odpovědi dívek jsou v tabulkách napsány přibližně, vysvětlení, jež se u žákyň shodovala, jsou zanesena pouze jednou.

DÍVKY	Spisovná čeština	Počet žáků	Nespisovná čeština	Počet žáků	Obecná čeština	Počet žáků
Vysvětlení 17 dívek	„oficiální jazyk“	1	„neoficiální jazyk“	1	„tak mluví normální lidé“	1
	„jazyk pro vystupování na veřejnosti“	2	„jazyk, kterým mluvíme normálně mezi sebou“	2	„jazyk, kterým mluvíme, když někoho neznáme“	1
	„spisovně mluvíme, když někomu vyjadřujeme slušnost“, „tak mluví slušní lidé“	4	„tak mluvíme s kamarády nebo s rodinou“	6	„nevím, toto slovo neznám“	3
	„reprezentativní čeština“	2	„to je když říkáme ‚ej‘ místo ‚ý‘ nebo mlíko místo mléko“ „když používáme nespisovný koncovky“	3	„jazyk, kterým mluvíme, když nemluvíme spisovně ani nespisovně, ale jen tak obecně“	1
	„tak musí mluvit politici nebo v televizi“	5	„čeština, kterou mluví normální lidé“	1	Obecná čeština je stejná jako spisovná čeština“	2
	„čeština, kterou mluví na Moravě a v televizi“	1	„nespisovná čeština je to samé jako obecná čeština“	1	„obecná čeština je stejná jako nespisovná čeština“	1
	„jazyk starších lidí a v pohádkách“	1	„slang, argot, hantec, nespisovná slova“	1	„slang, argot, hantec, nářečí“	2
	„jazyk spojující všechna nářečí“, „jazyk, kterým se dorozumí celá republika“	1	„když nemluvíme spisovně“	2	„nadskupina, pod kterou patří spisovná a nespisovná čeština“	6

Tabulka 1: Vysvětlení pojmů dívkami v jazykovém testu.

Tabulka ukazuje, že si žáci spisovnost spojují například s konkrétními médii a společenským postavením („tak musí mluvit politici nebo v televizi“), ale poněkud překvapivě také se slušností. K tomuto se žáci vrací i v některých rozhovorech.

Pojem *nespisovná čeština* se zdá být pro žáky na základě jejich odpovědí o něco průhlednější. Jsou si vědomi některých komunikačních situací, v nichž nespisovnost sami

užívají („*jazyk, kterým mluvíme normálně mezi sebou*“ nebo „*tak mluvíme s kamarády nebo s rodinou*“). Spojitost s obvyklostí (nespisovnou češtinou mluví „*normální lidé*“) se budu věnovat později zejména při analýze rozhovorů se žáky, při nichž byla přímo žáky taktéž tematizována. Obecně se dá ale k dichotomii spisovnost/nespisovnost v souvislosti s postoji žáků poznamenat, že pro ně spisovná čeština určitým způsobem symbolizuje nadřazenost nebo vyšší, váženější vrstvu společnosti.

Pojem *obecná čeština* je v odpovědích opakovaně definován vztahem se spisovností/nespisovností. Pro jednu z dívek představuje dokonce úplně jinou, další vrstvu jazyka, celkem šest ze 17 dívek ji chápe jako hyperonymum pro spisovnou a nespisovnou češtinu a ve dvou případech je považována za synonymum spisovné češtiny. V takovém případě je otázkou, zda si prostě dívky popletly koncepty *spisovný/nespisovný* či zda jsou správné definice opravdu neznalé.

Dále obecnou češtinu jedna z dívek dává do souvislosti s komunikací s cizími lidmi. Tento fakt by si sice zaslouhoval větší rozvedení při jednotlivých rozhovorech, to ale bohužel z důvodu zachování anonymity nebylo možné. Kromě známosti komunikačního partnera se stejně jako v případě nespisovné češtiny setkáváme s vysvětlením obecné češtiny jako jazyka, jímž „*mluví normální lidé*“. Zajímavým zjištěním, které z tabulky kvůli sdružování shodných odpovědí nevyčteme, je, že dívka, která obecnou češtinu takto vyložila, zároveň pojem *nespisovná čeština* vysvětlila jako jazyk, kterým komunikuje s rodinou nebo kamarády. Tento rozpor můžeme interpretovat různými způsoby. Zaprvé je možné, že dívka komunikaci s přáteli nebo rodinou chápe jako jistým způsobem exkluzivní, specifickou, neobvyklou. Zadruhé by bylo lze uvažovat nad tím, že dívka sama sebe vlastně mezi tuto skupinu „*normálních lidí*“ neřadí, protože jí např. evokuje osoby z jiné sociální třídy, než je ona sama. A zatřetí se naopak jako člen „*normálních lidí*“ cítí, ale vyděluje je proti těm, kteří jsou v nějakém ohledu nadřazení.

Pokud bychom chtěli odpovědi vyhodnotit, dala by se za správné nebo alespoň částečně správné označit přibližně třetina. Velkou variabilitu, a především nejasnost obsahu těchto pojmů, můžeme přičítat jednak tomu, že vrstvám jazyka není v osnovách věnováno příliš pozornosti, jednak tomu, že výklad těchto pojmů často není dostatečně srozumitelný. Je však otázkou, zda je nutné na znalost jejich definic klást větší důraz, případně zda by stačilo, aby žáci byli schopni vyložit pojmy alespoň svými slovy, anebo zda je současný žákovský přehled o obsahu spisovnosti/nespisovnosti dostačující.

Tabulka 2 zobrazuje, jak pojmy vysvětlili chlapci. Tabulka je sestavena na základě stejného principu jako tabulka 1. Jsou zde uvedena pouze přibližná vysvětlení. Pokud se odpověď objevovala u vícero žáků, opět jsem je sloučila pod jeden záznam.

CHLAPCI	<i>Spisovná čeština</i>	Počet žáků	<i>Nespisovná čeština</i>	Počet žáků	<i>Obecná čeština</i>	Počet žáků
Vysvětlení 13 chlapců	„oficiální jazyk“	2	„neoficiální jazyk“	2	„tak mluví normální lidé“	3
	„jazyk pro vystupování na veřejnosti“	1	„jazyk, kterým mluvíme normálně mezi sebou“	2	„obecná čeština je stejná jako nespisovná čeština“	2
	„spisovně mluvíme, když někomu vyjadřujeme slušnost“, „tak mluví slušní lidé“	3	„tak mluvíme s kamarády nebo s rodinou“	2	„nevím, toto slovo neznám“	3
	„reprezentativní čeština“	2	„to je když říkáme ,ej‘ místo ,ý‘ nebo mlíko místo mléko“ „když používáme nespisovný koncovky“	3	„jazyk, kterým mluvíme, když nemluvíme spisovně ani nespisovně, ale jen tak obecně“	1
	„tak mluví politici nebo lidi v televizi“	4	„čeština, kterou mluví normální lidé“	1	„obecná čeština je stejná jako spisovná čeština“	2
	„jazyk, který používají starší generace“	1	„slang, argot, hantec, nespisovná slova“	3	„slang, argot, hantec, nářečí“	2

Tabulka 2: Vysvětlení pojmů chlapci v jazykovém testu.

I u chlapců se setkáváme s dosti podobnými odpověďmi jako u dívek, například považování spisovného jazyka za jazyk starších generací nebo opětovné propojení spisovnosti a slušnosti, které jako vysvětlení podali celkem tři chlapci. Dále je zřejmé, že si chlapci taktéž spojují spisovnou češtinu s oblastí politiky a médií (viz odpověď „tak mluví politici nebo lidi v televizi“, na které se shodli čtyři chlapci).

Většině chlapců byl termín *nespisovná čeština* poměrně zřejmý, za teoreticky relevantní vysvětlení nespisovné češtiny se dá považovat osm odpovědí z celkových třinácti. Stejně jako dívky i chlapci si koncept nespisovné češtiny spojují s osobní komunikací s přáteli či rodinou,

příp. s dalšími takřikajíc rovnocennými komunikačními partnery („*tak mluvíme s kamarády nebo s rodinou*“ nebo „*jazyk, kterým mluvíme normálně mezi sebou*“). Zároveň si nespisovnost také dávají do souvislosti s jakousi vrstvou společnosti, jež je pro ně „normální“, spíše sociálně podřazená, nezastávající vysoké posty. K tomuto se vyjádřím detailněji při analýze rozhovorů.

V druhé části jazykového testu měli žáci za úkol přidělit slova *láhev*, *matika*, *fízl*, *mléko*, *chleba*, *vygruntovat*, *bratr* a *kámen* ke spisovné nebo obecné češtině. Výsledky jsou vypsány v tabulkách 3 a 4.

Dívky	<i>láhev</i>	<i>matika</i>	<i>fízl</i>	<i>mléko</i>	<i>chleba</i>	<i>vygruntovat</i>	<i>bratr</i>	<i>kámen</i>
Spisovná čeština	14	6	0	17	8	5	17	16
Obecná čeština	3	11	17	0	9	12	0	1

Tabulka 3: Přidělení slov k termínům dívkami v jazykovém testu.

I přes to, že u prvního úkolu jazykového testu dívky vykazovaly častou nejistotu, rozdělování slov měly převážně správně. Nejlépe dopadla slova jednoznačně spisovná, tedy *láhev*, *mléko*, *bratr* a *kámen* a dívky správně označily také slovo *fízl*. Naopak nejvíce dívky chybovaly u slova *chleba*, které téměř polovina dívek označila za spisovné slovo.

Chlapci rovněž neměli se správným přiřazováním uvedených slovních variant problémy:

Chlapci	<i>láhev</i>	<i>matika</i>	<i>fízl</i>	<i>mléko</i>	<i>chleba</i>	<i>vygruntovat</i>	<i>bratr</i>	<i>kámen</i>
Spisovná čeština	13	2	0	13	5	3	13	13
Obecná čeština	2	13	13	0	8	10	0	0

Tabulka 4: Přidělení slov k termínům chlapci v jazykovém testu.

Nejméně chybovali zejména u slov *láhev*, *fízl*, *mléko*, *bratr* a *kámen* a nejvíce u slova *chleba*. O něco lépe dopadly odpovědi chlapců například u slova *matika*, kde jej za spisovné slovo označili pouze dva chlapci (oproti jazykovým testům dívek, kde jej za spisovné slovo označilo celkem šest z nich).

Z výsledků jazykových testů můžeme vyčíst, že žáci mají poměrně velké problémy s definováním pojmů *spisovná čeština*, *nepisovná čeština* nebo *obecná čeština*, ale že přiřazování slov do správných vrstev jazyka jim jde vcelku dobře. Z jistého hlediska je to zcela pochopitelné, neboť žáci, ačkoliv spisovnou češtinu, jak v rozhovorech sami uvádějí, příliš neužívají, jsou schopni snadno rozlišit, jaká slova jsou vhodná pro určité situace a jaká slova se užívají v oficiálních komunikačních situacích (spisovnost) a jaká patří spíše do oblasti obecné češtiny.

3.7 Analýza výsledků dotazníku

Po dokončení a sběru jazykových testů byly jednotlivé termíny žákům vysvětleny, aby mohli pokračovat vyplněním dotazníku bez toho, aniž by došlo k omylu či nedorozumění, kvůli kterému by byl výzkum neprůkazný.

Dotazník zjišťoval zkušenost žáků druhého stupně základní školy s užíváním spisovné češtiny nebo obecné češtiny ve výuce. Odpovědi žáků se v podstatě spíše shodovaly:

5. Při promluvách s rodiči, sourozenci nebo kamarády používám:

- a. spisovnou češtinu – 1 (M)
- b. obecnou češtinu – 29 (17 × Ž; 12 × M)

6. Během vyučování při rozhovoru se spolužáky používám:

- a. spisovnou češtinu – 1 (M)
- b. obecnou češtinu – 29 (17 × Ž; 12 × M)

7. Během vyučování při rozhovoru s učitelem používám:

- a. spisovnou češtinu – 1 (M)
- b. obecnou češtinu – 29 (17 × Ž; 12 × M)

8. Učitelé při vyučování většinou používají:

- a. spisovnou češtinu – 26 (14 × Ž; 12 × M)
- b. obecnou češtinu – 4 (3 × Ž; 1 × M)

Z výsledků dotazníku je zřejmé, že až na jednu výjimku mají žáci stejnou zkušenost s užíváním spisovné nebo obecné češtiny doma i ve škole. Překvapivým může být nepoměr odpovědí u otázky č. 4, který může být způsoben mimo jiné tím, že žáci (ač jedné třídy) jsou na některé školní předměty rozděleni do dvou nebo i více skupin, zejména se jedná o volitelné předměty, o cizí jazyky nebo o tzv. přípravné předměty, které si žáci vybírají na základě toho, zda chtějí po dokončení devátého ročníku základní školy pokračovat maturitním programem na

střední škole nebo gymnáziu nebo zda bude jejich vzdělávání ukončeno výučním listem na učilišti. Je tedy možné, že jednotlivé skupiny vedou jiní učitelé, kteří užívají jinou vrstvu slovní zásoby. Dalším z možných vysvětlení tohoto nepoměru odpovědí ovšem samozřejmě může být nedostatečné porozumění jednotlivým termínům i přes předcházející výklad.

Na základě analýzy dotazníku můžeme poznamenat, že žáci se ve svém běžném životě setkávají hlavně s češtinou obecnou. Se stejnou vrstvou slovní zásoby se setkávají také ve škole, a to jak při rozhovorech s ostatními spolužáky, tak s učitelem. Ze strany učitelů se žáci častěji setkávají s češtinou spisovnou, což někteří potvrdili i při následných rozhovorech. Pokud nedošlo k omylu nebo nedorozumění, s obecnou češtinou se ze strany učitelů setkávají pouze čtyři žáci, konkrétně tři dívky a jeden chlapec.

3.8 Analýza rozhovorů s žáky

Po dokončení a odevzdání dotazníků bylo z celé třídy k rozhovorům vybráno celkem 10 žáků, s rovnoměrným zastoupením obou pohlaví. Tito žáci byli vybráni tak, aby skupina co nejvíce pokrývala různé sociální vrstvy, domácí podmínky, osobnostní vlastnosti a školní výsledky žáků. Jak již jsem zmínila, tyto informace nejsou při následující analýze zohledňovány, jedná se pouze o snahu o co nejmenší ovlivnění výsledků na základě výchozích podmínek žáků.

Rozhovor s jedním z chlapců jsem se rozhodla při analýze vyřadit, zejména z toho důvodu, že i přes souhlas s rozhovorem a nahráváním žák odmítal na otázky odpovídat nebo odpovídal úsečně. Jeho odpovědi nakonec tedy nejsou součástí mého výzkumu, neboť pro mou práci a výzkum nebyly dostatečně vypovídající. Celkově tedy bylo vyhodnoceno devět rozhovorů, s pěti dívkami a čtyřmi chlapci.

Žákům bylo při každém interview položeno šest otevřených otázek zjišťujících jejich postoje a preference ohledně spisovné češtiny. Otázky byly u všech žáků stejné a byly částečně diskutovány s třídním učitelem třídy, se kterou jsem výzkum prováděla, abych měla jistotu, že otázky budou žákům srozumitelné a nebudou potřebovat další podrobnější dovysvětlení. Před zapnutím nahrávání jsem každému jednotlivému žákovi předložila dotazy sepsané na papíře, abych se o jejich srozumitelnosti přesvědčila i u každého jednotlivého respondenta. Při následném volání žáků do třídy k rozhovoru byl kladen důraz na to, aby se žáci teprve přicházející nepotkávali s žáky, kteří už měli rozhovor za sebou, a to z toho důvodu, aby se nemohli navzájem názorově ovlivnit nebo si prozradit otázky, na které budou odpovídat. Cílila

jsem zejména na to, aby si respondenti rozhovorů neměli šanci své odpovědi nijak připravit, aby jejich reakce byly spontánní a nebyly ovlivněné například setkáním s jinými zainteresovanými osobami apod.

Po zapnutí nahrávání následovaném žakovým udělením souhlasu s nahráváním a s užitím jeho odpovědí ve výzkumu k mé bakalářské práci jsem začala s pokládáním otázek. Jak jsem již zmiňovala, všem žákům bylo položeno stejných šest otázek, průběh rozhovoru se víceméně shodoval, pouze u žáka č. 1 bylo potřeba jednu z otázek zopakovat a u žáka č. 10 bylo nutné doplnění odpovědi.

Pro přehlednější analýzu rozhovorů jsou žákům kromě pořadových čísel přiřazena také náhodná jména na základě jejich pohlaví.⁵ Pohlaví žáků jsou označena stejně jako dotazníky nebo jazykové testy (viz výše). Jména, která byla žákům přiřazena, uvádím v tabulce 5 níže:

Pořadové číslo žáka	Pohlaví žáka	Přiřazené jméno
Žák č. 1	M	Karel
Žák č. 2	Ž	Andrea
Žák č. 3	Ž	Lucie
Žák č. 4	M	Lukáš
Žák č. 5	M	Adam
Žák č. 6	Ž	Zuzana
Žák č. 8 ⁶	M	František
Žák č. 9	Ž	Sára
Žák č. 10	Ž	Laura

Tabulka 5: Jména přiřazená žákům.

Otázka č. 1 – Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Na první otázku odpověděli dva dotazovaní žáci (žák 1 – Karel a žák 2 – Andrea) s nejistotou, že vlastně přesně neví, co to spisovná čeština je, čemuž jsem se ovšem snažila předejít již před rozdělením dotazníků. Žákyně 3, jíž bylo přiřazeno jméno Lucie, označila spisovnou češtinu za zbytečnou a také za projev jakési hry nebo divadla. Zmiňuje, že každý člověk hraje ve společnosti nějakou sociální roli: „[...] *vlastně si říkám, že v životě člověk prostě sám od sebe hraje nějaký role jako herec nebo i hry jako manipulátorství, tak je zbytečný, aby*

⁵ Tato jména nijak nesouvisí s pravými jmény žáků, jde pouze o způsob, jak zjednodušit a zpřehlednit analýzu rozhovorů a přitom zachovat jejich anonymitu.

⁶ Žák č. 7 je vynechán z důvodů popsaných v sekci *Rozhovor s žákem č. 7*.

*si lidi hráli ještě na něco víc, když mluví spisovně.*⁷ Žákyně také zmiňuje, že mluvit spisovně pro ni znamená „hrát si na něco víc“ nebo že „spisovný vyjadřování mi připadá dobrý tak maximálně na nějakých vysokých místech, jako určitě ne v normálním mluvení mezi dvěma normálníma lidma.“ Ve svém projevu dokonce popisuje, co pro ni „vyšší úroveň“ znamená, konkrétně např. sraz školního parlamentu nebo dopis ředitele školy. Tuto spojitost mezi spisovným jazykem a něčím vyšším, ať už ve smyslu vyšší sociální vrstvy, nebo povýšeného chování, zmiňuje v rozhovorech více žáků. Konkrétně v odpovědích na první otázku tuto zmínku najdeme např. i v rozhovoru s žákem 4 – Lukášem, který jako jediný přiznává, že spisovnou češtinu běžně používá. Z interview s ním vyplývá, že si užívání spisovné češtiny spojuje s větší šancí na lepší vzdělání nebo budoucnost: „*Já sám se snažím mluvit hodně spisovně, protože to chci dotáhnout daleko a myslím, že tato snaha mě může dostat vysoko.*“ V rozhovoru s žákyní 6 (Zuzanou) můžeme sledovat zase opačný pohled, že pokud člověk mluví nespisovně, mluví „jako buran“, což jsou zřejmě slova jedné z učitelek této třídy. Tři žáci (č. 2 – Andrea, č. 6 – Zuzana, a 9 – Sára) na otázku ohledně svého postoje ke spisovné češtině odpověděli, že jim nijak nevadí, pokud je nikdo nenutí ji užívat.

Otázka č. 2 – Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Druhá otázka zkoumala, zda žáci vnímají nějaké místo nebo prostředí jako vyžadující spisovnou češtinu, případně která místa to jsou. Respondenti se ve svých odpovědích víceméně shodovali, všichni například vidí nutnost spisovného jazyka v televizním prostředí, někteří tuto odpověď rozšířili ještě o zmínku zpravodajství nebo konkrétního televizního kanálu, který dle nich spisovnost vyžaduje nebo nevyžaduje („*Třeba ve zprávách nebo ČTI, tam to tak člověk očekává, že fakt jako to bude proper spisovný, ale třeba Prima COOL, tam zas je to vyložené to hlavní, že tam třeba mluví nespisovně nebo i sprostě.*“). Žáci často vzpomínali také různá povolání, téměř všichni například práci politiků nebo novinářů, případně rozhlasových hlasatelů. Zmínky o novinářské práci (či knihách) pro mne byly poměrně překvapivé,

Poměrně zajímavá byla také slova žákyně 6 – Zuzana: „*A asi prostě jakýkoliv povolání, kdy prostě člověk potřebuje, aby ho lidi vnímali a fakt jako poslouchali a aby přitahoval jejich pozornost [...]*“. Tuto větu lze dát do kontrastu s vyjádřením respondentky na otázku 7 zabývající se preferencemi žáků ohledně komunikace učitelů. V té totiž uvádí, že je jí sympatičtější a příjemnější, když k ní učitel při vyučování promlouvá nespisovnou češtinou. Zároveň dle svých slov spisovný jazyk pokládá za řeč užívanou při komunikaci nebo rozhovoru

⁷ Rozhovor s žákem 3, viz příloha

s cizími lidmi. Můžeme tedy polemizovat, zda povolání učitele nepovažuje za takové, které by vyžadovalo, aby ho někdo vnímal, poslouchal nebo aby přitahoval něčí pozornost, anebo zda se při rozmluvě s ním spisovný jazyk nehodí, neboť je jí jako člověk dobře znám.

Při rozhovoru s Františkem (žákem č. 8) byly jako jediným respondentem zmíněny dokonce sociální sítě a to, že by potřebovaly ve své širokosti více spisovnosti nebo spisovných výrazů. Zároveň žák ale sám přiznává, že v tomto prostředí by spisovná čeština pravděpodobně nefungovala, nejspíše právě z důvodu velké obsažnosti a velkého počtu lidí. Byla by zkrátka neudržitelná.

V odpovědích na druhou otázku se také objevuje odkaz na vztah spisovnosti a vykání, konkrétně v rozhovoru s žákem 1 s přiřazeným jménem Karel. S tímto jevem se setkáváme ještě jednou v odpovědi na otázku zkoumající preferenci žáků ohledně komunikace se spolužáky v rámci vyučování, a to v interview s Adamem, žákem č. 5, který srovnává užívání spisovné češtiny v promluvách s ostatními žáky s tím, že by si navzájem vykali (*„No tak to rozhodně ne, se spolužákama určitě ne, to je, jak kdybysme si vykali, skoro až takový úchylný tyjo, ta představa, brr.“*).

Adam (žák č. 5) byl v rámci této otázky také jediný, kdo nutnost spisovnosti vůbec zpochybnil. Připomíná význam reprezentace u jednotlivých povolání (*„Jako na jednu stranu si říkám, že asi třeba politici mají mluvit spisovně, no, že jako reprezentují nebo co, ale stejně mi to přijde zbytečný.“*), ale vzápětí ji popírá tím, že pro něj není spisovná čeština potřeba nikde, v žádném prostředí ani zaměstnání. Zmiňuje také význam spisovnosti v televizním prostředí, a že by mluvčí v něm měli být jednotní ve způsobech vyjádření, zároveň zde ale nevidí žádnou nutnost. V závěru své odpovědi na druhou otázku zdůrazňuje také to, že pouhá prostá slušná komunikace bez nadávek je zcela dostačující pro každé prostředí.

Otázka č. 3 – Myslíš, že má smysl při vyučování používat spisovnou češtinu? Proč?

Tato otázka probudila v mnoha žácích rozporuplné emoce, například při rozhovoru s žákem 1 – Karlem – proběhla asi nejvýraznější reakce. Velmi rychle se rozčílil a rázně projevoval svou nechuť ke spisovnému jazyku: *„No, jako nedokážu si nějak úplně představit, k čemu by mi to asi jako bylo. Jako smysl to podle mě nemá vůbec. Prostě já vim, že ze mě bude zedník a chci být zedník a snažit se mluvit spisovnou češtinu mě štve a nebaví“*. V pokračování odpovědi téměř použil sprosté slovo (*„Jako fakt mě to... Fakt mi to vadí prostě.“*), později se však uklidnil a přiznal, že je dobré si mluvení ve spisovném jazyce aspoň vyzkoušet. Zajímavé je, že tento nácvik spisovného mluvení pro něj znamená to samé jako zkusit si práci v televizi.

Několik respondentů zmínilo, že spisovnou češtinu vítají hlavně v rámci prezentací nebo referátů, které by podle nich měly být jednotné a ve spisovném jazyce, aby působily připraveně a profesionálně. Tito žáci zároveň odkazují i na závěrečné práce, které je zřejmě v jejich postojích a názorech dosti ovlivňují, k tomu se ale vrátím později u dalších otázek, kde je toto téma mnohem aktuálnější. Potřebu spisovné češtiny aspoň v rámci povinných výstupů před třídou (prezentace, zkoušení apod.) žáci zmiňují i přes odpor („*Nee, tyvole, to je úplná pitomost*“) či nezájem („*To je zase stejný, prostě k ničemu [...]*“) ve vztahu ke spisovné češtině.

Jediným žákem, který se spisovné češtiny jednoznačně zastává (po celou dobu rozhovoru), je Lukáš, tedy žák 4, který zmiňuje, že ve škole by se mělo mluvit dle jeho slov „*naprosto spisovně*“, přinejmenším v rámci vyučování. Důvodů zmiňuje hned několik: „*Škola je od toho, aby nás pořádně něco naučila, k tomu i mluvit spisovně a čistě česky prostě.*“ nebo „*Když mluvíme se všema lidmi nespisovně, musíme mít aspoň jedno místo, kde můžeme používat spisovnou češtinu a naučit se v ní mluvit.*“ nebo případně také „*[...] všechny učebnice a knížky jsou psaný, psané spisovně, tak když je používáme, tak bysme tak měli mluvit.*“ Z rozhovoru bylo jasné, že Lukáš má ke spisovnému jazyku velmi blízko, bylo by lze předpokládat, že tento vztah je pěstován zejména rodiči, což zmiňuje v dalších odpovědích hned několikrát. Ve jeho projevu je možné sledovat poměrně zajímavý jev, a to střídání kódů spisovné a obecné češtiny. Toto míchání je způsobeno žakovou snahou o spisovný projev, ale zároveň částečnou nejistotou ve spisovných výrazech.

V odpovědích se objevilo také spojení spisovnosti a jakéhosi „divadla“, které zmiňuje Lucie, žákyně 3. Vysvětluje, že člověk mluvící spisovně si nějakým způsobem na něco hraje a dává to do souvislosti s tím, že i učitel musí svým způsobem hrát, aby byl jeho výklad nebo učení zábavné a zajímavé. Zdůrazňuje také, že mnozí učitelé už divadlo nehrají a jejich hodiny tak přestaly být zajímavé. Lucie naráží také na zvláštní věc – pohled na spisovnou češtinu jako na cizí jazyk: „*Ale prostě podle mě to má smysl a je důležitý nám jako děckám připomínat, že něco takovýho existuje, že je i takovej nějaký jazyk.*“ V tomto pohledu není jediná, zaznamenala jsem jej také v interview s Andreou, žákyní č. 2: „*Pro mě je třeba prostě náročný to vnímat neustále, je to jak nějaký cizí jazyk*“.

Otázka č. 4 – Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny? Proč?

Otázka č. 4 rozdělila vybrané žáky na tři skupiny: tu, která vedení ke spisovné češtině z určitých důvodů schvaluje; tu, která je proti němu, a tu, která s ním souhlasí pro určité žáky.

Do první skupiny patří zejména Lukáš (žák 4) a žákyně Zuzana a Sára (6 a 9). Žák 4 – Lukáš – jej obhajuje zejména z důvodu, že škola je pro něj jediným místem, kde je možné se spisovnou češtinu naučit. Jako další argument vynáší to, že není spokojen se slovní zásobou společnosti a se způsobem, jakým spolu mluví jeho spolužáci („*Navíc je hrozně moc lidí, skoro až bych tak řekl, hloupých a neuškodilo by jim trochu si rozšířit slovní zásobu a mluvit trochu slušně. Ještě o to víc můj spolužáci tady na škole. Občas když slyším, jak se mezi sebou baví, je to úplná hrůza.*“). Ve spisovné češtině zároveň vidí příslib světlé budoucnosti: „*Jsem rád, že většina učitelů nás vede k tomu, abychom mluvili spisovně, protože je to nutné pro naši budoucnost.*“

Zuzana, žákyně 6, se k vedení žáků učiteli ke spisovné češtině přiklání zejména z důvodu závěrečných prací, které třídu na konci školního roku čekají. Argumentuje nejen tím, že někomu by se znalost a schopnost ovládat spisovnou češtinu mohla hodit do budoucna, zdůrazňuje také, že má-li být spisovnost hodnocena právě u závěrečných prací, měli by k ní být žáci vedeni. Zároveň ale požaduje, aby u zkoušení žáci za užití ne/spisovného jazyka nebyli hodnoceni. Vedení tedy stoprocentně schvaluje, pouze se brání jejímu vnucování. Zde zmiňuje paní učitelku NP, která se v rozhovorech objevila hned několikrát, právě v kontextu přehánění a nucení do užívání spisovné češtiny.

Potřebnou přípravu na závěrečné zkoušky zmiňuje také Sára, žákyně č. 9, která by jej předpokládala na každé základní škole, na které žáci devátých tříd na konci ročníku dělají závěrečné práce.

Druhá skupina, zcela odmítající jakékoliv pokusy o začlenění spisovné češtiny do vyučování, argumentuje zejména tím, že je to zbytečné a k ničemu, příčinu nepozornosti třídy v hodinách dokonce vidí v užívání spisovného jazyka učiteli. Třetice žáků skládající se z Karla (č. 1), Adama (č. 5) a Františka (č. 8) se víceméně shoduje na tom, že pokud člověk potřebuje komunikovat ve spisovném jazyce, není k tomu potřeba žádného vedení nebo příprav: „*A kdyby náhodou jsem jako fakt nutně potřeboval mluvit spisovně, že bych se třeba stal politikem nebo tak, to by teda bylo vtipný, tak bych prostě začal mluvit spisovně [...]*“.

Obzvláště zajímavá byla odpověď Františka, žáka č. 8, neboť otázka ho poměrně rozhořčila a vzbudila v něm téměř až anarchistické sklony: „*Nikdo nás nemůže nutit, jak máme mluvit, to prostě je i nějaký omezení lidských práv žáků nebo něco, ne?*“.

Na případné známkování spisovnosti dokonce reagoval představou petice.

Třetí skupina se pohybuje někde mezi. Vedení ke spisovnému jazyku ani neschvaluje, ani neodmítá, anebo jen v některých případech (ať už jeden, nebo druhý přístup).

Například žákyně 2 Andrea vidí jeho smysl u žáků, kteří budou pravděpodobně pokračovat na vysokou školu nebo policejní akademii, oproti tomu ale naznačuje, že pro žáky, kteří nemíří tak „vysoko“, je toto vedení zbytečné. Lucie – žákyně 3 – plánuje postoupit na gymnázium a poté na vysokou školu, proto nějaké vedení nebo přípravu vítá, zároveň ale uznává, že například u žáků mířících na učňovské vzdělávací programy je to zbytečné. Žákyně 10 Laura oproti tomu zmiňuje jen jakési „nutné případy“, na které bylo potřeba se ještě doptat doplňující otázkou. Za nutné případy tedy považuje situace referátů nebo žáků, kteří budou spisovnou češtinu potřebovat do budoucna. Vzhledem k předchozí konverzaci s žákyní je jisté, že jimi myslí (stejně jako její spolužačky) právě spolužáky mířící na gymnázia, vysoké školy apod.

Je zajímavé sledovat, že někteří žáci od prostředí vysokých škol očekávají absolutní spisovnost ve všech situacích, např. konkrétně Lucie, žákyně 3, kde je to možné sledovat nejpatrněji: *„[...] jdu na gympl a pak chci na vejšku možná a tam podle mě prostě bude nutný, abych mluvila spisovně.“*

Otázka č. 5 – Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

U otázky č. 5 se žáci shodli zejména na tom, že by pro ně vzájemná spolupráce byla ve spisovném jazyce mnohem náročnější, že by vše trvalo déle, dokonce i vyjadřování, nad kterým by museli více přemýšlet a více se na něj připravovat. Žák 1 Karel dokonce zmiňuje, že by vzájemná komunikace vůbec nefungovala, což by jeho samotného vedlo k demotivaci: *„Podle mě bysme se ani nedomluvili, protože takhle prostě nemluví nikdo, né? Bysme si prostě nerozuměli ani a mě by to ještě hrozně naštvalo, tak bych prostě se na to úplně vykašlal a nic by nebylo prostě.“*

Podobnou myšlenku neúspěšné spolupráce zmiňuje také Adam, žák 5 (*„Jako to by mi bylo nepříjemný a myslím, že bysme ani neudělali nic při hodině, protože by to bylo extrém vtipný podle mě.“*) nebo žákyně 6, Zuzana (*„To by bylo hrozně divný, podle mě bysme to ani nevydrželi.“*). To, že by spolupráce žáků ve spisovné řeči neměla dlouhého trvání, ve své odpovědi zmínila také Laura, žákyně 10: *„[...] reálně si nedokážu představit, že bysme to fakt zvládli nějak dlouho, stejně bysme z toho měli nakonec prostě jenom srandu.“* Podle žáka 8, Františka je taková snaha k ničemu, protože spisovný jazyk je pro něj nesrozumitelný a nudný. Navíc je pro něj komunikace ve spisovném jazyce náročná, protože prý musí přemýšlet, aby mluvil správně.

Další shodou v žákovských odpovědích byl přechod mezi přestávkou a vyučovací hodinou. Zejména žákyním Lucii, Zuzaně a Lauře (č. 3, 6 a 10) náhlá změna z přestávky, kdy užívají nespisovný jazyk, na hodinu, kdy by měli užívat spisovnou formu, přišla nemožná: „*Prostě to ani není ani možný, abysme spolu o přestávkách mluvili nespisovně a jako normálně prostě, a hned jak zazvoní, tak najednou že bysme spolu mluvili spisovně? To asi jako ne.*“

Jak již bylo zmíněno, někteří žáci přirovnávají spisovnou češtinu k cizímu jazyku. Tento jev můžeme sledovat i u odpovědí na pátou otázku, a to konkrétně v rozhovoru s žákyní 6 Zuzanou, která se překlátila a místo spisovně užila termínu slovensky: „*[...] a to jsme měli mluvit spolu jen slovensky, ale skoro nikomu to moc nešlo.*“ Samozřejmě je potřeba brát zřetel na to, že se jednalo o překlání, ale vzhledem k tomu, že dívka nemá slovenské kořeny, má česky mluvící rodiče a ani ve školním prostředí se nepohybuje v blízkosti slovenského jazyka, je možné, že si prostě konotačně spojila tyto dva termíny dohromady. Další takovým možným vysvětlením je, že žáci slovo *spisovně* (či případně *nespisovně*) příliš často nepoužívají, a tak se jim při spojení slovesa *mluvit* s dalším výrazem začínajícím na *s-* jako první vybaví slovo *slovensky*. Tuto teorii by však bylo nutné podložit jiným výzkumem.

Nejvýraznější byla bezpochyby opět odpověď Lukáše, žáka č. 4, který přiznává, že se spolužáky příliš často nekomunikuje kvůli jejich snížené inteligenci a šanci na lepší budoucnost („*[...] některým mým spolužákům by to rozhodně prospělo, vypadali by třeba trochu méně hloupě, trochu více chytře a prostě jako by třeba mají i nějakou budoucnost.*“). Užívání spisovného jazyka požaduje navíc nejen po svých spolužácích, ale také po celé společnosti: „*Ale jak jsem říkal, podle mě je čeština, jako spisovná, oficiální český jazyk České republiky a měli by tak spolu všichni mluvit. Jako možná někde za zavřenými dveřmi nebo na vesnici je to asi jedno.*“ Kromě toho zmiňuje také to, že užívání spisovné češtiny by přispělo k setření sociální nerovnosti („*Taky by to podle mě odstranilo rozdíly mezi lidmi [...]*“).

Otázka č. 6 – Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Odpovědi na otázku 6 se shodovaly hlavně v případě spojování spisovnosti s nepřírozeností. Jako doslova nepřírozenou ji v rámci šesté otázky označil hlavně žák 1 („*[...] spisovná čeština není přírodní a je prostě nepříjemná a nenormální [...]*“). Dále se setkáme s názory, že nespisovná čeština je příjemnější, jednodušší a pohodlnější, např. u Laury, žákyně 10, která popisuje, že spisovně k učiteli promlouvá, jen když je to jím od ní žádáno: „*Nebo když to ten učitel chce, tak musíme, no, ale většinou je jim to jedno, tak mluvíme*

nespisovně. A to je pohodlnější, protože spisovná čeština je víc na přemejšlení, no.“ Respondenti opětovně zmiňují také chápání spisovnosti jako falše, lži a hry, konkrétně třeba u žákyní Lucie a Zuzany (č. 3 a 6) a u žáků Adama a Františka (č. 5 a 8).

Žáci ale podotýkají také to, že učitel mluvící nespisovně a zároveň respektující nespisovnou mluvu od žáků je přátelštější a ti si s ním snadněji vytvářejí vazby: např. v interview žákyně 2 Andrey (*„[...] oni se hrozně někdy snaží, aby byli naši kámoši a abychom k nim měli blíž, ale pak chtěj, abychom s nima mluvili takhle. Tak to si ale musí vybrat podle mě“*) nebo u žáka 5 Adama, jenž poznamenává, že učitelé povolující nespisovné vyjadřování žáků mají mezi žáky větší důvěru, vzbuzují v žácích pocit, že se na ně mohou se vším obrátit. Na druhou stranu naznačuje, že spisovně mluvící učitelé, kteří do toho nutí i své žáky, působí na třídu vtipně, neobratně, falešně a kvůli tomu pak při hodinách vzniká nepořádek, hluk a nepozornost žáků.

Adam (č. 5) dále odkazuje na zkušenost s veletrhem povolání, kterého se účastnil v rámci dětského domova a při němž bylo posluchačům vštěpováno, že s lidmi na vyšších pozicích by se mělo užívat výhradně spisovné češtiny (*„prostě tam přišli lidi a ukazovali nám, co by z nás mohlo bejt nebo kam máme jít na školu, tak nám říkali, že jako spisovnej jazyk, když mluvíš s někým na vyšší pozici, než jste vy, nebo když mluvíte se svým šéfem v práci a tak, že je to prý jako úcta a tak.“*). Do rozporu s těmito informacemi ovšem vzápětí dává vyprávění o svém spolužákovi (dle odpovědí z ostatních rozhovorů se jedná o Lukáše, žáka 4, s nímž jsou interview taktéž prováděna), který sice v komunikaci vůči učitelům spisovnou češtinu používá, ale uctivě se k nim nechová. Dokonce dává do stejné roviny spisovnost a dobro, které se ovšem vzájemně nedoplňují: *„Ale já nevím teda, i tady ve třídě třeba NP jako mluví spisovně skoro furt, ale úctu nemá k učitelům třeba, že si jako dovoluje celkem. Tak prostě vidim, že to tak není, že to neznamena, že když někdo mluví spisovně, že je něco víc nebo že vyjadřuje jako něco dobrýho.“*

Žákyně 2 Andrea zde zdůrazňuje, že si učitelé mají vybrat mezi požadováním spisovné češtiny a snahou být se žáky v dobrých přátelských vztazích, naznačuje tedy, že se možnosti navzájem vylučují. Zároveň tuto svou vlastní teorii vzápětí popírá, neboť vypráví o paní učitelce NP, která ač je dle ní „posedlá“ spisovným jazykem, je stále kamarádká a v žácích vzbuzuje důvěru a pocit bezpečí.

Otázka č. 7 – Byla bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Na otázku č. 7 se žáci rozpovídali asi nejvíce. Nejčastěji jsem zpozorovala zmínku o blízkosti nespisovně mluvících učitelů, jež byla tematizována i u předchozí otázky. Nespisovně mluvící učitelé jsou žáky vnímáni jako pohodovější a působí na ně jako někdo, kdo se nebojí vstoupit mezi žáky, jak zmiňuje např. žákyně 9, Sára: „[...] *mam pak pocit, že je ten učitel víc kamarádskej a že se nebojí tak jako bejt mezi náma, že se nám snaží bejt blíž, to se mi líbí.*“ Zároveň nezpochybňuje možnost blízkosti i se spisovně mluvícím učitelem, ale že pak je tvorba vztahu s ním složitější („*Neříkám, že když je učitel nespisovnej, že nemůže bejt kamarád, to by byla blbost, podle toho by se asi lidi neměli soudit, teda myslím, ale jako ta cesta k němu je trochu větší, protože je tam ta zed' nějaká.*“). Žákyně sama přichází s úvahou, že tuto „zed“ jak problematiku sama nazývá, tvoří pravděpodobně to, že si spisovnost přirozeně spojujeme s prostředím, kde ji slýcháme nejvíce, a tedy konkrétně s televizní obrazovkou, kde lidé automaticky hrají určité role, hru, která působí reálně, ale je falešná. Sama tvrdí, že i to mění způsob, jakým pak s člověkem mluví.

Poměrně zajímavá byla odpověď Laury, žákyně 10, která zmínila poměrně závažnou věc, a to, že kdyby učitelé mluvili více nespisovně a působili tak na žáky lidštěji, dozvěděli by se více informací o dění ve třídě, které je jinak mimo jejich přítomnost. Žáci za spisovně mluvícími učiteli tolik nechodí nejen kvůli samotné nedůvěryhodnosti, ale také kvůli strachu, že nebudou kvůli nespisovnému vyjádření vyslyšeni a pochopeni („*Kdyby podle mě mluvili učitelé všichni nespisovně, tak jim i třeba víc říkáme, co se děje v naší třídě mimo nich, protože neví všechno a jsou věci, o kterých bysem s nima i docela něco povídal, třeba s konkrétníma učitelema, ale nemam k nim takovou důvěru, protože se mam pocit, že mě nebudou brát vážně, když nebudu mluvit spisovně.*“). Zároveň ale přiznává, že žáci mají k učitelům mluvícím spisovně podobný přístup: „*Ale zase na druhou stranu, my je taky neberem tolik vážně, když na nás mluví spisovně, protože to působí jako hroznej fake a nevěříš tomu, tak je to asi vzájemnej nesoulad.*“ Řešení vidí v situaci, kdy by všichni mluvili nespisovně, protože taková situace by nikomu neublížila, v tom, že by mluvili všichni spisovně, naopak řešení nevidí.

Žáci i v případě odpovědí na tuto otázku zmiňují, že poslouchat učitele mluvící spisovně je náročnější poslouchat nebo je pochopit a že to dělá předměty nezajímavé a nezáživné. Naopak jsou toho názoru, že užívání nespisovného jazyka ze strany učitele respekt žáků k učitelům nijak nesníží ani nezmění. Žák 8 František v této souvislosti připomněl jednu vyučující,

kteřá sice mluví spisovně, ale je původem z Moravy, kde je spisovnost přirozená, a tedy u ní není nijak závadná, protože nepůsobí falešně nebo jako hra.

O jiném vyučujícím Karel (žák 1) podotýká, že při hodinách mluví běžně spisovně, ale v kritických situacích pak užívá nespisovné češtiny, v akutních případech i sprostá slova, což žáci vnímají jako přirozené a jeho vyjadřování ve vyučování tedy jako nepřirozené a falešné. Karel také popisuje již několikrát zmíněnou situaci, že učitelé mluvící spisovně mají v hodinách větší problémy s pořádkem v hodinách, neboť se žáci při výuce nudí, spisovná čeština je podle něj pro ně příliš náročná. Konkrétní vztah k onomu učiteli popisuje takto: „*Podle mě prostě je spisovná čeština na náš brain moc těžká a náročná, proto je taky pořád při dějáku bordel, protože NP mluví jak degeš a rozumět mu je hrozně náročný, tak prostě nevnímáš a nedáváme pozor, protože prostě tě nebaví koukat na někoho, jak u tabule hraje divadýlko. Prostě vim, že takovej není a že je to degeš a že teď mluví, jak kdyby byl na císařském dvoře u královny Alžběty. Je to hroznej cringe, nedá se to poslouchat a fakt mě to štvě.*“ S mrzutostí také přiznává, že by ho dějepis bavil a připadal mu mnohem zajímavější, kdyby vyučující nemluvil spisovně.

Pro Karla skrývá spisovné vyjadřování povýšenost a srovnává ji se svými zkušenostmi se zedničínou: „*Jako myslím, že si učitelé myslí, že jako prostě si jich budeme víc vážit, když na nás budou mluvit jak degeši, ale oni nejsou víc než my jenom proto, že umí mluvit spisovně. Já actually už reálně umím postavit zed' a taky po nich neházím cihly, that's the same prostě.*“ Na podobnou skutečnost naráží také Lucie, žákyně 3, která vysvětluje, že nespisovné vyjadřování učitelů preferuje zejména z důvodu toho, že nepůsobí povýšeně.

Kontrast s ostatními rozhovory opět přináší interview s Lukášem, žákem 4, který považuje nespisovné vyjadřování učitele za nevhodné. Zmiňuje, že učitelé jsou vzory a měli by se tak i chovat a vyjadřovat. Spisovnost si spojuje se slušností, učitelé by tedy podle něj měli být neustále slušní, a tedy neustále spisovní, i o přestávkách, při promluvách na chodbě nebo v jídelně. Uznává, že mohou udělat ve spisovnosti chybu, ale není pro něj nijak akceptovatelné, aby učitelé mluvili nespisovně („*A jako já neříkám, je v pořádku, že se občas nějaký učitel splete a řekne něco nespisovného nebo nepoužije spisovnou, tedy použije nespisovnou češtinu, český jazyk, ale není podle mě v pořádku, aby tak učitelé mluvili pořád. Jak říkám, tak si mohou mluvit doma za zavřenými dveřmami.*“). Tyto nezvyklé názory si nejspíše přináší z domova, jak lze soudit dle slov o rodičích: „*A to třeba říkají i rodiče, že jim to občas vadí při třídních schůzkách, že nějaký učitel mluví nespisovně.*“

3.9 Analýza skupinové diskuse

Skupinová diskuse probíhala metodou tzv. ohniskové skupiny, resp. metodou focus group (viz teoretická část). Této skupinové diskuse se účastnili všichni žáci, jež vyplňovali jazykový test a dotazník, tedy všichni žáci jedné třídy. Z důvodu snadnější orientace a také velmi konkrétních cílů mého výzkumu se žáci rozdělili na tři podskupiny podle toho, jaký postoj zaujímají k užití spisovného jazyka ve výuce (proti němu, pro něj či pro něj jen v určitých případech).

Diskuse se tedy zúčastnilo celkem 30 žáků, z toho 17 dívek a 13 chlapců. Po rozdělení na podskupiny byli žáci v jednotlivých skupinách přepočítáni. Počty žáků ve skupinách byly v podstatě téměř stejné:

Postoj skupiny	Počet žáků celkově	Z toho počet dívek	Z toho počet chlapců
Pro užití spisovné češtiny ve výuce	9	5	4
Proti užití spisovné češtiny ve výuce	11	6	5
Pro užití spisovné češtiny ve specifických případech	10	6	4

Tabulka 6: Počty žáků v podskupinách při skupinové diskusi.

Úkolem žáků bylo podložit své postoje a názory vhodnými argumenty. Podskupiny měly pár minut na jejich přípravu, příp. jejich sepsání pro nadcházející diskusi. Ohniskem této metody tedy bylo téma, které bylo obecně vyloženo jako „*Souhlasíte či nesouhlasíte s užitím spisovné češtiny ve výuce, ze strany učitele, ale také ze strany žáka?*“.

Skupinová diskuse byla nahrávána na diktafon v mobilním telefonu, nahrávku jsem nepřepisovala, pouze jsem vypsala nejčastější argumenty a nejopakovanější fráze. V průběhu diskuse jsem si taktéž vypisovala různé poznatky a postřehy, v rámci ohniskové skupiny jsem tedy zastávala roli moderátora i tichého pozorovatele (viz kapitola 2.6.1).

Nejčastějšími argumenty skupiny, jejíž postoj k užití spisovné češtiny ve výuce je spíše kladný, byly zejména tyto:

1. Reprezentativní funkce spisovné češtiny
2. Škola jako jediné prostředí s možností užití spisovné češtiny
3. Škola jako jediné prostředí s možností naučit se užívat spisovnou češtinu správně
4. Příprava na závěrečnou práci a prezentaci na konci devátého ročníku
5. Spisovný jazyk jako základní jazyk národa
6. Učitel jako mluvní vzor

Z těchto bodů lze vyčíst, že žáci patřící do této skupiny považují spisovný jazyk za reprezentativní, národní jazyk, který by měl ovládat každý občan České republiky. Dle členů této podskupiny by k tomuto měly občany vést právě vzdělávací instituce, a to již od základního vzdělávání. Školní prostředí je žáky považováno za jediný prostor, kde mají žáci příležitost se užití spisovné češtiny správně naučit, případně jej vůbec užít. Někteří z žáků také považují učitele za svůj mluvní vzor, očekávají od něj tedy zcela spisovný projev.

Tyto argumenty byly skupinou zmíněny hned několikrát, jejich četnost je zřehledněna v tabulce 7 níže:

	Argument	Poč. ⁸	Z toho dívky	Z toho chlapci
Pro užití spisovné češtiny ve výuce	Reprezentativní funkce češtiny	2	1	1
	Škola jako prostředí s užitím spis. č.	6	4	2
	Škola jako prostředí s vedením ke spis. č.	6	2	4
	Závěrečná práce	7	4	3
	Spisovná čeština jako národní jazyk	2	0	2
	Učitel jako mluvní vzor	4	3	1

Tabulka 7: Argumenty první podskupiny a jejich četnost při skupinové diskusi.

Z tabulky lze vyčíst, že nejvíce žáků v této podskupině spisovný jazyk ve školní komunikaci vítá z důvodu přípravy na závěrečné práce, které je čekají na konci devátého ročníku. Více jak polovina členů této skupiny také vyžaduje spisovný jazyk ve školním prostředí z toho důvodu, že jej považují za jediný prostor, v němž mají možnost spisovnou češtinu užívat, případně se její správné užití naučit. K tomu dodávají, že se spisovnou češtinou se jinak setkávají pouze v televizním prostředí, které jim ovšem pochopitelně nedává žádný prostor na její osvojení nebo užití. Několika málo žáky je učitel označen také jako mluvní vzor

⁸ Někteří žáci vyjádřili více vypsaných argumentů, případně vyjádřili svůj souhlas s nimi, proto součet těchto čísel nebude dávat dohromady číslo 9 (počet žáků ve skupině).

mládeže. Dva žáci také považují spisovný jazyk za základ národa, jakýsi národní symbol, který musí jako jeho občané znát. V neposlední řadě žáci ve spisovném jazyce spatřují prostředek reprezentace, zmiňují, že spisovný jazyk vyzdvihuje kvalitu projevu a zároveň jej vnímají jako mluvu vyšších vrstev.

Skupina, jež stojí výše definované skupině v přímé opozici, tedy spisovný jazyk na školní půdě odmítá, uvedla zejména tyto argumenty:

1. Náročné vnímání i vyjadřování
2. Spisovný jazyk je pro ně zbytečný
3. Spisovný jazyk je zbytečný pro společnost, národ
4. Spisovný jazyk vyznívá povýšeně
5. Falešné, nepřirozené vyjadřování
6. Překážka, distanc ve vztahu s učitelem

V tabulce 8 níže jsou tato vyjádření postojů vypsána s četností jejich užití. Některá byla vyslovena jako reakce na argumenty opoziční skupiny, některá jako samostatný argument vlastních postojů:

	Argument	Poč. ⁹	Z toho dívky	Z toho chlapci
Proti užití spisovné češtiny ve výuce	Náročnost vnímání a vyjadřování	6	1	5
	Zbytečnost spis. č. pro samotné žáky	7	2	5
	Zbytečnost spis. č. pro národ, společnost	3	2	1
	Povýšené vyznění	10	5	5
	Nepřirozené, falešné	11	6	5
	Vztah s učitelem	10	5	5

Tabulka 8: Argumenty druhé podskupiny a jejich četnost při skupinové diskusi.

Z tabulky můžeme vyčíst, že nejčastějším argumentem proti užití spisovné češtiny ve školní výuce je ten, že spisovný jazyk na žáky působí falešně a nepřirozeně, užili ho všichni členové této skupiny, někteří i vícekrát. V rámci projevů žáků padal také častý pojem *hra* nebo *divadlo*. Tento argument skupina vynáší jako reakci na zmínku o potřebě češtiny ve školním prostředí (ať už z důvodu užití, nebo učení se spisovné češtiny) opoziční skupiny a také na postoj k učiteli jako mluvnímu vzoru. K této reakci také doplňují, že falešné nebo nepřirozené

⁹ Někteří žáci vyjádřili více vypsáných argumentů, případně vyjádřili svůj souhlas s nimi, proto součet těchto čísel nebude dávat dohromady číslo 11 (počet žáků ve skupině).

chování na ně působí jako nebezpečné chování a snižuje tak jejich důvěru vůči škole a učiteli, který spisovný jazyk užívá. Druhým nejčastějším vyjádřením bylo povýšené vyznění spisovného jazyka, jež zmínili všichni žáci kromě jednoho. Všichni chlapci také uvedli, že je pro ně spisovný jazyk zbytečný a že je pro ně náročné jej užívat nebo ho i jen vnímat, dívky tento argument používají jen v několika málo případech. Několik málo žáků z této skupiny vnímá spisovný jazyk jako zbytečný pro společnost celkově. K tomu dodávají, že není potřeba, že kultivovaný projev pro ně spočívá hlavně v obsahu výpovědi a způsobu komunikace s ostatními mluvčími nebo účastníky komunikace. I tento argument skupina vynáší jako reakci na předchozí opoziční skupinu, konkrétně jako odpověď na vyjádření o reprezentativní funkci. Skoro všichni žáci také uvedli, že užití spisovného jazyka učitelem během výuky (případně i mimo ni) vytváří mezi žákem a učitelem výrazný distanc, překážku, kterou je složité překonat.

Třetí skupina stojí na ose souhlasu s užitím spisovného jazyka ve výuce přibližně uprostřed mezi předchozími dvěma skupinami, které bychom na ose vyznačili jako postoje krajní. Tato podskupina s ohniskem výzkumu souhlasí pouze v určitých specifikovaných případech, dle nichž lze postoje rozdělit na souhlasné a nesouhlasné:

A) Souhlasné

1. Spisovný jazyk je vhodný pro žáky mířící na gymnázium a vysoké školy
2. Spisovný jazyk je vhodný pro žáky cílící na povolání vyžadující veřejné výstupy (zaměstnání v televizním prostředí, politice apod.)
3. Příprava na závěrečnou práci a prezentaci na konci devátého ročníku
4. Spisovný jazyk je nutný pro prezentace, referáty a obecně veřejné výstupy

B) Nesouhlasné

1. Spisovný jazyk je zbytečně náročný pro žáky, jež ho v budoucnu nevyužijí
2. Spisovný jazyk není vhodný pro žáky mířící na obory zakončené výučním listem
3. Výklad ve spisovném jazyce je nudný a nezáživný
4. Překážka, distanc ve vztahu s učitelem

Tyto zmíněné případy se v podstatě shodují s argumenty, které uváděli žáci vybraní k rozhovoru, jež měli stejný postoj. Pro větší přehlednost je ale též uvádím v tabulce 9:

Pro užití spisovné češtiny ve specifických případech	Argument	Poč. ¹⁰	Z toho dívky	Z toho chlapci	+/- ¹¹
	Vhodnost pro žáky mířící na gymnázium, vysokou školu	8	4	4	+
	Vhodnost pro žáky mířící k veřejným povoláním (práce v televizi, politika, mluvčí)	7	5	2	+
	Závěrečné práce	10	6	4	+
	Veřejné vystupování, prezentace, referáty	7	6	1	+
	Zbytečná náročnost pro žáky, kteří jej v budoucnu nevyužijí	9	5	4	-
	Nevhodnost pro žáky mířící na obory zakončené výučním listem	7	5	2	-
	Nuda, nezáživnost výkladu	10	6	4	-
	Složitější navázání vztahu s učitelem	10	6	4	-

Tabulka 9: Argumenty třetí skupiny a jejich četnost při skupinové diskusi.

V rámci souhlasných postojů se všichni žáci shodli na tom, že spisovná čeština je ve výuce nutná z důvodu přípravy na závěrečnou práci a prezentaci na konci devátého ročníku. Zároveň ale taktéž všichni uvedli, že spisovný výklad je nezáživný a nudný a že ve vztahu mezi učitelem a žákem tvoří překážky nebo odstup. Většina žáků souhlasí s užitím spisovného jazyka s ohledem na žáky, kteří jej budou v budoucnu potřebovat například na gymnáziu nebo vysoké škole, naopak pro žáky, kteří jej v budoucnu nevyužijí, je považován za zbytečně náročný. Více jak polovina žáků zmiňuje, že je spisovný jazyk ve výuce vhodný pro žáky, jež cílí na povolání vyžadující kultivovaný mluvený projev, zároveň považují za zbytečné jeho vedení u žáků směřujících na obory zakončené výučním listem. Stejný počet žáků jej také vnímá jako nutný při prezentacích, referátech nebo jiných veřejných projevech, na což se ovšem, jak uvádí, potřebují patřičně připravit.

Obecně můžeme zhodnotit, že žáci (dívky i chlapci) zaujímají k užití spisovného jazyka ve školní výuce nebo školní komunikaci obecně spíše negativní postoj, a to z různých důvodů. Celkově není mezi chlapci a dívkami žádný markantnější rozdíl, chlapci se pouze častěji přiklání k tomu, že spisovný jazyk je pro ně zbytečný. Důvodem může být, že většina chlapců

¹⁰ Někteří žáci vyjádřili více vypsanych argumentů, případně vyjádřili svůj souhlas s nimi, proto součet těchto čísel nebude dávat dohromady číslo 10 (počet žáků ve skupině).

¹¹ Pomocí těchto znamének shrnu argumenty žáků, jejichž prostřednictvím s užitím spisovného jazyka ve školní výuce souhlasí (+) nebo nesouhlasí (-).

z této třídy míří na učební obory zakončené výučním listem, na nichž jej považují za nepotřebný.

4 Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl zjistit, jak žáci jedné třídy, konkrétně devátého ročníku, druhého stupně základní školy vnímají a hodnotí jazyk školní komunikace. V jejím rámci jsem se zaměřovala konkrétně na mluvu učitele a vztah k opozici spisovné a obecné češtiny. Ve svém výzkumu jsem také brala ohled na rozdíl mezi postoji dívek a chlapců.

V rámci svého výzkumu jsem zjišťovala povědomí a vědomosti žáků o obecné a spisovné češtině, jak tyto pojmy definují a zda s nimi umí pracovat. K tomuto účelu sloužil mnou vytvořený jazykový test zaměřený právě na výše zmíněná témata. Tyto jazykové testy jsem analyzovala s přihlédnutím na rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců. Jazykový test prokázal, že žáci si spisovný jazyk spojují hlavně s médii a že je pro ně symbolem vyššího nebo váženějšího postavení ve společnosti. Dívky spisovný jazyk v několika případech vnímají jako jakýsi cizí jazyk, chlapci si zase naopak většinou nespisovnost spojují s normalitou a vlastní třídou. Z analýzy jazykového testu vyplývá také to, že ačkoliv může definice pojmů *obecná čeština*, *spisovná čeština* nebo *nespisovná čeština* být nejednoznačná, žáci většinou nemají problém rozpoznat, které prostředky jsou spisovné a které nespisovné.

Pomocí dotazníků byla zjišťována zkušenost žáků s užitím spisovné nebo obecné češtiny v jejich běžném životě, konkrétně jsem se ptala na to, jaký jazyk užívají v komunikaci s rodinou, přáteli, spolužáky a učiteli. Z výsledků těchto dotazníků vyplývá, že většina žáků ve svém běžném každodenním životě užívá výhradně češtinu obecnou a že se spisovnou češtinou se setkávají maximálně ve školní komunikaci.

Z třiceti žáků zkoumané třídy pak bylo vybráno 10 žáků, jejichž výběr byl řízen růzností domácích podmínek, rodinných poměrů, školních výsledků apod. a to tak, aby byla skupina co nejrozmanitější. S těmito vybranými žáky pak byla jednotlivě provedena polostrukturovaná interview, v nichž jsem zjišťovala postoje žáků ke spisovnému jazyku a preference jeho užití ve školní komunikaci. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že žáci spisovný jazyk často vnímají jako faleš, hru nebo divadlo, které způsobuje jejich nedůvěru k učiteli a komplikuje tak vztah mezi učitelem a žáky. To naznačují také žáky uvedené preference nespisovného jazyka v mluvě učitele, v níž spisovnou češtinu považují taktéž za nezajímavou nebo složitou na vnímání.

Chlapci, až na dva, považují spisovný jazyk ve školní komunikaci za zbytečný, nevyužitelný v budoucnosti, zároveň ale uznávají, že ve své třídě mají spolužáky, jež by jej mohli v dalším vzdělávání nebo v povolání potřebovat. Dívky se oproti tomu víceméně shodují

na tom, že spisovný jazyk je součástí hry a divadla, které jsou učitelé nuceni ze své sociální role hrát. Z hlediska preferencí žáků ohledně užívání spisovného jazyka učiteli vyplývá, že žáci buď preferují užívání obecné češtiny z důvodů, které jsem již zmínila, anebo žádné preference nemají, pokud do užití spisovného jazyka nejsou sami nuceni.

Skupinová diskuse provedená metodou ohniskové skupiny v podstatě potvrdila předchozí zjištění. Žáci se pro ni rozdělili do tří podskupin podle svého postoje, počtem byly skupiny téměř stejně velké (9 pro, 11 proti, 10 nevyhrazující se ani na jednu stranu). Můžeme tedy konstatovat, že nejvíce žáků je spíše proti užívání spisovné češtiny, ačkoliv u žáků, kteří se v této problematice nijak krajně nevymezují a podávají argumenty pro i proti, uvedla většina argumenty pro užití spisovné češtiny v rámci školní komunikace.

Výsledky výzkumu ukazují, že žáky tohoto devátého ročníku pražské základní školy, na níž můj výzkum probíhal, je užívání spisovného jazyka vnímáno jako nepřírozené, falešné, a tudíž v nich vzbuzuje vůči učiteli nedůvěru, dokonce až odpor. Někteří zároveň přiznávají, že spisovný jazyk je nedílnou součástí národního jazyka a jeho užití mimo školní výuku je v některých prostředích nutné (politika, televizní prostředí apod.), a z toho důvodu je potřeba i vedení k němu v rámci školní komunikace ve výuce.

Závěrem je potřeba říct, že mnoho žáků nemá se spisovnou češtinou v mluvě učitele problém, pokud do jejího užití nejsou sami nuceni.

5 Seznam literatury

Sekundární literatura

Adam, R. (2007): „Senátorka umřela.“ K jazykové kultuře veřejnoprávního televizního a rozhlasového zpravodajství. In: V. Lábus – K. Váňová (eds.), *Eurolingua & Eurolitteraria 2006*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 108–115.

Bayerová-Nerlichová, L. (2005): Jazykový úzus vs. Postoj k jazyku v Čechách: výsledky empirického a sociolingvistického výzkumu v západních Čechách a v Praze. *Slovo a slovesnost*, 65(3), s. 174–193.

Beneš, M. – Prošek, M. (2011): Ke konceptu minimální intervence. *Slovo a slovesnost*, 72(1), s. 39–55.

Bělič, J. (1959): Bojujme za upevňování a šíření hovorové češtiny. *Český jazyk a literatura* 9, s. 433–441.

Brabcová, R. (1996): Škola a spisovná čeština. In: R. Šrámek (ed.), *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Brno: Masarykova univerzita, s. 220–222.

Brabcová, R. – Vitvar, V. (1985): *Mluvený projev ve škole i mimo školu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Cvrček, V. (2008): *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Cvrček, V. et al. (2015): *Mluvnice současné češtiny 1. Jak se píše a jak se mluví*. 2. vyd. Praha: Karolinum.

Cvrček, V. (2020): Common Czech (Obecná Čeština). In: M. L. Greenberg – L. A. Grenoble (eds.), *Encyclopedia of Slavic Languages and Linguistics Online* [online]. Citováno 21. 6. 2024.

Čermák, F. – Sgall, P. – Vybíral, P. (2005): Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 66(2), s. 103–115.

Čihák, J. (2011): *Střídání spisovné a obecné češtiny jako didaktický problém* [disertační práce]. Praha: PedF UK.

Čmejrková S. (2008): Jazyk médií a jeho konverzacionalizace. *Jazykovědné aktuality*, 45(3–4), s. 87–100.

- Dovalil, V (2006): K úvahám o spisovném/standardním jazyku: pohled z poněkud širší perspektivy. *Slovo a slovesnost*, 67(2), s. 96–102.
- Fundová, M. (1965): K počátkům pronikání obecné češtiny do jazyka české prózy. *Naše řeč*, 48(1), s. 21–29.
- Gavora, P. (1998): *Pedagogická komunikácia v základnej škole*, Bratislava: VEDA.
- Gavora, P. (2000): *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005): *Učitel a žáci v komunikaci*, Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010): *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd.. Brno: Paido.
- Hauser, P. (2004): *Spisovný jazyk a nářečí v české škole*. In: E. Minářová – K. Ondrášková (eds.), *Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 46–49.
- Havránek, B. (1934): Nářečí česká. In: *Československá vlastivěda III, Jazyk*, s. 84–210.
- Hendl, J. (2005): *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*, Praha: Portál.
- Hirschová, M. (2017): Komunikační situace. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Citováno 30. 4. 2024.
- Homoláč, J. – Mrázková, K. (2011): Jazyková regulace jako věc dohody. *Slovo a slovesnost*, 72(3), s. 196–222.
- Chromý, J. (2017): *Protetické v- v češtině*. Praha: Academia.
- Krčmová, M. (1997): Současná běžná mluva v českých zemích. In: F. Daneš et. al. (eds.), *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, s. 160–172.
- Krčmová, M. (2017): Obecná čeština. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Citováno 21. 6. 2024.
- Krčmová, M. – Chloupek, J. (2017): Národní jazyk. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Citováno 21. 6. 2024.
- Křivohlavý, J. (1998): *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda.
- Mareš, P. (2003): Spisovnost a nespisovnost, formálnost a neformálnost. In: *Přednášky z 46. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Filozofická fakulta, s. 99–107.

- Mareš, J. – Křivohlavý, J. (1995): *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Miovský, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada.
- Morgan, D. L. (2001): *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, Boskovice: Albert.
- Nebeská, I. (2017): Spisovná čeština. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Citováno 19. 6. 2024.
- Průcha, J. (1995): *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- RVP: Rámcový vzdělávací program (2023), Praha: MŠMT.
- Sedláček, M. (2007): Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor. In: R. Švaříček – K. Šedřová et. al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 184–192.
- Sgall, P. (1960/2012): Obecná čeština. *Linguistica online*. Citováno 15. 4. 2024. Překlad původního textu Sgall, P. (1960): Obichodno-razgovornyj češskij jazyk. *Voprosy jazykoznanija*, 9(2), s. 11–20.
- Svobodová, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Svobodová, J. (2004): Spisovnost a mluvní vzory mládeže. In: E. Minářová – K. Ondrášková (eds.), *Spisovnost a nespisovnost: Zdroje, proměny a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 370–377.
- Svobodová, J. (2010): *Perspektivy češtiny a spisovnost kolem nás i v nás*. In: S. Čmejrková – Havlová, E. – Hoffmannová, J. (eds.), *Užívání a prožívání jazyka. K 90. narozeninám Františka Daneše*. Praha: Karolinum, s. 305–310.
- Svobodová, J. (2012): Názory a pohledy na spisovnou češtinu. In: S. Čmejrková – J. Hoffmannová – J. Klímová (eds.), *Čeština v pohledu synchronním a diachronním*, s. 825–830.
- Šebek, L. – Hoffmannová, J. (2010): Metoda focus group a možnosti jejího využití v kinantropologickém výzkumu. *Tělesná kultura*, 33(2), s. 30–49.
- Šebesta, K. (2001): Spisovná čeština ve škole. *Moderní vyučování*, 7(10), s. 4–5.
- Šmilauer, V. (1968/1969): Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 19, s. 241–249.

Štícha, F. (1995): K pojetí spisovnosti. In: J. Jančáková – M. Komárek – O. Uličný (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993 (sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993)*. Praha: Filozofická fakulta, s. 57–60.

Štícha, F. et al. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.

Švaříček, R. – Šed'ová, K. et al. (2014): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Uličný, O. (2004): K pojetí spisovné češtiny jako funkčního jazyka. In: E. Minářová – K. Ondrášková (eds.), *Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 188–190.

van Leeuwen-Turnovcová, J. (2002): Ještě jednou o diglosii v Čechách, tentokrát i z genderového zorného úhlu. *Slovo a slovesnost*, 63(3), s. 178–199.

Učebnice

Bičíková, V. – Topil, Z. – Šafránek, F. (2017): *Český jazyk – učebnice pro 6. ročník*, Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Bičíková, V. – Topil, Z. – Šafránek, F. (2018): *Český jazyk – učebnice pro 8. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Bičíková, V. – Topil, Z. – Šafránek, F. (2020): *Český jazyk – učebnice pro 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Hrdličková, H. – Beránková, E. – Rudolf, S. et al. (2013): *Český jazyk pro 6. ročník, 1. díl, Učivo o jazyce*. Všeň: Alter.

Hrdličková, H. – Klíma, I. et al. (2016): *Český jazyk pro 8. ročník, 1. díl, Učivo o jazyce*. Všeň: Alter.

Hrdličková, J. – Bradáčová, L. – Dědeček, J. – Horáčková, M. (2017): *Český jazyk pro 9. ročník, 1. díl, Učivo o jazyce*. Všeň: Alter.

Krausová, Z. – Teršová, R. – Chýlová, H. – Prošek, M. – Málková, J. (2014): *Český jazyk 6*, Plzeň: Fraus.

Krausová, Z. – Teršová, R. – Chýlová, H. – Růžička, P. – Prošek, M. (2014): *Český jazyk 7*, Plzeň: Fraus.

Krausová, Z. – Pašková, M. – Růžička, P. – Chýlová, H. – Prošek, M. (2014): *Český jazyk 8*, Plzeň: Fraus.

Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. – Růžička, P. – Chýlová, H. – Prošek, M. (2014): *Český jazyk 9*, Plzeň: Fraus.

Příloha

Rozhovory s žáky

Rozhovor s žákem 1 – Karel

Žák 1: Souhlasím s tím, že budou moje slova použité pro výzkum k bakalářské práci a že bude celý rozhovor nahráván.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žák 1: No, já popravdě jsem občas trochu zmatenej, co to vlastně spisovná čeština je. Protože tak nějak přirozeně jsem si myslel, že spisovná čeština je prostě to, že někdo mluví jako ultra slušně. Jakože mléko místo mlíko nebo prostě třeba jako já jakoby. Ale teda když jste nám potom vysvětlila, co to vlastně je, tak už to asi chápu, nějak. Teda jako musím říct, že takhle podle mě prostě nikdo přírodně nemluví podle mě. Actually, je to nepřirozený a myslím, že je to prostě strojený, je mi to vlastně i docela nepříjemný jakoby, nevím, jak to popsat.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žák 1: Tak určitě někde jo. Třeba asi v televizi nebo rádiu bych čekal, že se bude mluvit spisovně prostě, klidně i jako to mléko a tak. A taky v politice asi, tam by prostě asi taky měli bejt lidi nějak na úrovni a tak, prostě high czech.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žák 1: For what? No, jako nedokážu si nějak úplně představit, k čemu by mi to asi jako bylo. Jako smysl to podle mě nemá vůbec. Prostě já vim, že ze mě bude zedník a chci bejt zedník a snažit se mluvit spisovnou češtinu mě štve a nebaví, no sense prostě. Jako fakt mě to... Fakt mi to vadí prostě. Určitě je super, že si to jakože třeba můžeme zkusit, jak mluví v televizi nebo jak by měli mluvit v televizi teda, ono je to asi čím dál tím víc lidem jedno, jak tam mluví, protože taky tam prostě občas slyšíš nespisovný nebo teda, jak jste říkala, hovorový výrazy. Ale to je všechno, zkusit si to je fajn, ale když budu házet cihly, tak asi u toho nebudu mluvit spisovně, easy.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žák 1: Hm, ne. Nebo jako, asi když třeba NP¹² od nás ze třídy chce jít na vejšku, tak třeba tam asi jo, ale jinak ne. Jako nás třeba paní učitelka NP hrozně nutí, abysme jakože mluvíme spisovně, ale k čemu? To na nás vždycky zařve, že máme mluvit spisovně, ale to prostě je k ničemu, hlavní je, že si rozumíme a že spolu vůbec mluvíme nějak slušně, ne? Jako že prostě si nenadáváme nebo na sebe neřveme jako paní učitelka NP na nás, že jo? Takže, jaká byla ta otázka? Já nevím, jestli jsem odpověděl.

- zopakování otázky –

Žák 1: Ne, určitě ne, je to zbytečný a k ničemu a vadí mi to.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. nějaká diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 1: Nespisovnou určitě, nechápu, proč bysme asi spolu mluvili jak degeši spisovně. Podle mě bysme se ani nedomluvili, protože takhle prostě nemluví nikdo, né? Bysme si prostě nerozuměli ani a mě by to ještě hrozně naštvalo, tak bych prostě se na to úplně vykašlal a nic by nebylo prostě. By mě fakt nenapadlo nikdy mluvit spisovně s lidma ze třídy nebo s chábrama prostě, no sense jako.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 1: No tak už jsem říkal, že spisovná čeština není přírodní a je prostě nepříjemná a nenormální, tak prostě logicky nespisovně, že jo. Jednou nám ředitelka říkala, že prej jako tím projevujeme úctu nebo co, I don't care, ale to je blbost podle mě. Úcta není o tom, kdo s kým jak mluví, ale jestli k němu tu úctu má a je slušnej. Takže určitě nespisovně a nevynucovat pls.

Byl bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 1: No, tak to záleží trochu. My si jako občas děláme srandu třeba z pana učitele NP, když mluví spisovně při hodině a jakože vykládá děják jak nejvíc slušňák, a pak když uděláš průser, tak je jakože hned nespisovnej nebo prostě i neslušnej a někdy sprostej. Jenomže prostě to je přirozený, ne? Když je učitel hrozně spisovnej a přehání to a prostě tlačí na to a na nás hrozně, tak to pak jako nejsme kámoši, víš co. Ono pak taky to ty lidi štve, mě třeba hrozně moc, takže

¹² Osobní jména, která by mohla vést k identifikaci osob, jsem anonymizovala.

pak třeba i děláme bordel. Podle mě prostě je spisovná čeština na náš brain moc těžká a náročná, proto je taky pořád při dějáku bordel, protože NP mluví jak degeš a rozumět mu je hrozně náročný, tak prostě nevnímáš a nedáváme pozor, protože prostě tě nebaví koukat na někoho, jak u tabule hraje divadýlko. Prostě vim, že takovej není a že je to degeš a že teď mluví, jak kdyby byl na císařském dvoře u královny Alžběty. Je to hroznej cringe, nedá se to poslouchat a fakt mě to štve. Ale jako třeba kdyby prostě mluvil normálně, tak mě by to třeba i někdy zaujalo, jakože to, co říká prostě, ale takhle se to nedá poslouchat. Jako myslím, že si učitelé myslí, že jako prostě si jich budeme víc vážit, když na nás budou mluvit jak degeši, ale oni nejsou víc než my jenom proto, že umí mluvit spisovně. Já actually už reálně umím postavit zed' a taky po nich neházím cihly, that's the same prostě. Spoustu učitelů, hlavně teda těch starejch, tak s náma mluví spisovně, jako kdyby byli něco víc.

Rozhovor s žákyní 2 – Andrea

Žákyně 2: Souhlasím s nahráváním rozhovoru a s tím, že budou moje slova použita ve výzkumu pro bakalářskou práci.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žákyně 2: Tak jako nijak extra mi to nevádí, ale nechtěla bych tak mluvit. Ale jakože spisovná čeština je vlastně víc než jenom mluvit spisovně a pravopisně správně, ne? Jakože tam přece patří i nějaký ty jako hovorový výrazy a tak, že jo? Takže jako spisovná čeština mi nevádí, ale spíš teda ta hovorová, protože ta je prostě přirozená a nemůžete v ní udělat chybu, víš co. Ale samozřejmě chápu, že někdy třeba se tak musí mluvit, jen je to hrozně těžký a mně to třeba vůbec nejde.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žákyně 2: Jo, tak asi si myslím, že třeba v učebnicích by asi měla bejt spisovná čeština nebo třeba knížky obecně by se tak měly psát. A asi i televize nebo rádio by měly být spisovný, obecně mediály prostě. A řečníci taky.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žákyně 2: Jako chápu třeba, že když máme prezentaci nebo referát, že to prostě jakoby tak nějak zní líp nebo co nebo že prostě to vypadá, jako že jsme lepší a že jsme si to připravili, ale jinak to je o ničem přece, ne? Jako já myslím, že spisovně po nějakym tréninku umí mluvit

každej a že je zbytečný to omílat ve škole. Pro mě je třeba prostě náročný to vnímat neustále, je to jak nějaký cizí jazyk. Jako rozumím tomu samozřejmě a nepotřebuju překladač, ale sama u sebe cítím a vidím, že prostě míň vnímám a že nedávám tolik pozor nebo že je to složitější aspoň. Je to takový únavný.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žákyně 2: No jako říkám si, že třeba když někdo jde na vejšku nebo někam na policejní střední, jako já třeba, tak tam by asi měli prostě umět mluvit spisovně a hezky jakoby, ale třeba NP, kterej prostě nikam takhle vysoko for sure nepůjde, tak tam... no, nevím, no, tam je to zbytečný trápení pro všechny podle mě.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 2: No jako když je to nějaká jako extra součást prezentace třeba při závěrečkách, kdy máme pak prostě diskuse v sále ještě, tak tam třeba jako jo, ale to není oficiální vyučování, to se asi nepočítá, co? No, jinak mi to přijde zbytečný, prostě, ty lidi jsou tvý kámoši nebo vaši, pardon, tak s nima prostě mluvíte jako s kámošema, ne jak s nějakýma králama nebo tak. Takže určitě ne, docela se směju.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 2: Tak učitelé by byli asi radši, abysme s nima používali spisovnou češtinu, že jako jim tím asi dáváme najevo, že jsou něco víc nebo nevím, že jako jsou nadřazený nám jako třídě a že s nima nebudeme mluvit jako mezi sebou. Ale spíš si myslím, že to prostě nedává smysl, víš co. Že prostě oni se hrozně někdy snaží, aby byli naši kámoši a abychom k nim měli blíž, ale pak chtěj, abychom s nima mluvili takhle. Tak to si ale musí vybrat podle mě. Ale jako jsou tu na škole i učitelky, který třeba na nás křičí, ať mluvíme spisovně na ně i jinak, třeba paní učitelka NP, ta je tím úplně posedlá, ale zároveň jako jo, je to docela naše kámoška a hodně nám pomohla s věcmá, moje rodiče přemluvila, ať mě pustí na školu mimo Prahu, takže ona je jako skvělá, jo. No, takže vlastně nevím, spíš bych radši mluvila jako normální člověk z normální vrstvy a tak.

**Byla bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně?
Proč?**

Žákyně 2: Hm, no, já vlastně přemýšlím, jestli třeba učení není jedna z těch prací, ve kterých by člověk měl mluvit spisovně, jako povolání prostě. Ale jako fakt vlastně nevím, k čemu by to bylo. Mně fakt připadá, že učitel, když mluví víc jako my, jako že prostě trochu jako nespisovně nebo hovorově, nebo jak jste nám to říkala po tom dotazníku, tak je prostě k nám blíže. Je víc jako my a dá se s ním víc mluvit jako normálně, podle mě má i trochu větší důvěru, ale zase přemýšlím, jestli třeba to neznamená, že mu tolik nezáleží na tom, jak působí? Já vlastně asi nevím. Ale určitě je mi sympatičtější, když ten učitel mluví nespisovně a víc jako my.

Rozhovor s žákyní 3 – Lucie

Žákyně 3: Já, ano, souhlasím s tím, že co řeknu, bude použito ve výzkumu a že bude celý rozhovor nahráván.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žákyně 3: Mně se líbí to, jak je čeština bohatá a že máme spoustu možností, jak mluvit nebo psát a tak, ale honestly, spisovný vyjadřování mi připadá dobrý tak maximálně na nějakých vysokých místech, jako určitě ne v normálním mluvení mezi dvěma normálníma lidma. No ale jako nijak extra mi to nevádí, já ale spisovně nemluvim ani nepíšu nebo tak, když zrovna nepíšu třeba ředitelce nebo když nejsem na srazu školního parlamentu. Ale to je jako taky taková vyšší úroveň podle mě. Ale jako já nevím, je to jako podle mě hrozně hraný a vlastně si říkám, že v životě člověk prostě sám od sebe hraje nějaký role jako herec nebo i hry jako manipulátorství, tak je zbytečný, aby si lidi hráli ještě na něco víc, když mluví spisovně.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žákyně 3: No tak třeba právě v tom školním parlamentu, jak jsem říkala. Tam asi jako je to potřeba, ale často se spletu, když něco říkám. Nebo prostě politika obecně určitě. Možná televize, tam určitě je jako nutný, aby mluvili hezky a spisovně, ale asi taky záleží na tom, v jakém pořadu nebo na jakém kanálu. Třeba ve zprávách nebo ČT1, tam to tak člověk očekává, že fakt jako to bude proper spisovný, ale třeba Prima COOL, tam zas je to vyloženě to hlavní, že tam třeba mluví nespisovně nebo i sprostě. No a asi teda prostě při mluvení s někým, kdo je jakoby výš v nějaký pozici, tak tam asi taky. Ale znám třeba holku, která mluví nespisovně normálně, ale se svými rodičema a prarodičema pak mluví spisovně, tak to mi připadá vlastně

ujetý. Ona jim i vyká teda, to nevim, jestli patří ke spisovnému mluvení, ale prostě tam by to podle mě nemělo bejt.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žákyně 3: No, to já vlastně nevim. Jako na jednu stranu jsem říkala, že si pak vlastně člověk na něco hraje, ale já nevim, podle mě učitel, když učí, tak by prostě měl mluvit spíš spisovně, protože stejně musí hrát nějaký divadlo, aby to bylo zajímavý. I když teda znam spoustu učitelů, který už to divadlo nehrajou nebo nechtějí ho hrát, tak tam to zajímavý není, no. Ale prostě podle mě to má smysl a je důležitý nám jako děckám připomínat, že něco takovýho existuje, že je i takovej nějakej jazyk.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žákyně 3: Tak podle mě je to člověk od člověka. Já třeba s tím mam docela problém mluvit spisovně, ale jdu na gympl a pak chci na vejšku možná, a tam podle mě prostě bude nutný, abych mluvila spisovně, tak by se mi celkem hodilo jakoby, aby mě k tomu někdo vedl. Ale jako týpci ze třídy jsou prostě, jako že půjde někam na učňák, tak tam to je k ničemu.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 3: Tak se spolužákama určitě nespisovně, to vůbec ani nepochybuju nebo nepřemýšlím. To je úplně jasný. Prostě to ani není ani možný, abysme spolu o přestávkách mluvili nespisovně a jako normálně prostě, a hned jak zazvoní, tak najednou že bysme spolu mluvili spisovně? To asi jako ne.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 3: No, tak já jsem už říkala, že chci jít na gympl a na vejšku, kde se podle mě asi mluví dost spisovně a jako na úrovni, tak tam se snažim asi mluvit spíš spisovně. I když ale většinou ten učitel chce, ať rychle odpovíš, tak není čas se připravovat nebo jako snažit se, tak prostě mluvíme nespisovně i k učitelům. A tak nevim, no, asi bych radši mluvila spisovně čistě kvůli trénování do budoucna, ale jakoby samozřejmě pohodlnější je mi mluvit normálně a nespisovně. For real je to prostě náročný, a jak jsem říkala, že je to jako hra, tak stejně no, prostě.

Byla bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 3: Tak učitelé k nám normálně mluví spisovně, až na pár učitelů, který mluví normálně. A jak jsem říkala, já se chci naučit mluvit spisovně, protože to podle mě budu potřebovat. Ale jako nevadí mi ani jedna varianta. Zase prostě nespisovný mluvení je přirozenější a není to, jakože máš pocit, že na tebe někdo mluví, jako kdyby byl na vyšší úrovni než vy, zároveň prostě škola je přece nějaký oficiální místo, kde by se mělo nějak mluvit. Ale jako nemam pocit, že by to nějak měnilo muj pohled na toho učitele. Prostě je to nějakej člověk a nějak se chová a to je důležitý, a ne to, jestli na mě mluví. Nebo teda jak na mě mluví jakoby. Ale jak říkam a jak jsem říkala, hodilo by se mi, aby na mě mluvili spisovně.

Rozhovor s žákem 4 – Lukáš

Žák 4: Souhlasim, že moje slova budou použita pro výzkum k bakalářské práci a že bude rozhovor se mnou nahráván.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žák 4: Já myslím, že spisovná čeština je jednoznačně hrozně důležitá součást českýho jazyka. Já sám se snažím mluvit hodně spisovně, protože to chci dotáhnout daleko, a myslím, že tato má snaha mě může dostat vysoko.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žák 4: Rozhodně je spoustu míst, kde by se mělo mluvit spisovně a měla by se používat výhradně spisovná čeština. Rozhodně určitě politika jednoznačně, taky v televizi by ty lidi měli mluvit spisovným jazykem. A v novinách zase určitě psát a používat spisovnou češtinu, jako český spisovný jazyk. Je to moc důležité, je to jediný způsob, jak propojit všechna nářečí, aby mi všichni rozuměli, když mluvím. Nebo teda takhle nějak jsme se to učili a paní učitelka taky něco takovýho říkala, myslím. Takže prostě všichni, kdo pracují hodně s lidmi, by měli mluvit spisovně. Jako i na úradě nebo u doktora třeba. A mám pocit, že lidi mají ke spisovnému mluvení úplně nesmyslný odpor, který nevím, odkud' pramení, je to přece hrozně krásné mluvit hezky a spisovně.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žák 4: Škola je rozhodně jedna z těch míst, kde je potřeba mluvit naprosto spisovně. A určitě aspoň ve vyučování. Škola je od toho, aby nás pořádně něco naučila, k tomu i mluvit spisovně a čistě česky prostě. Když mluvíme se všema lidmi nespisovně, musíme mít aspoň jedno místo, kde můžeme používat spisovnou češtinu a naučit se v ní mluvit. Navíc kromě toho, všechny učebnice a knížky jsou psané, psané spisovně, tak když je používáme, tak bysme tak měli mluvit. Bychom měli mluvit. A knížky jsou taky všechny spisovný.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žák 4: Tak jak jsem už říkal, škola je místo, kde nás mají naučit mluvit spisovně podle mě, protože nikde jinde se to naučit nemůžeme prostě. Navíc je hrozně moc lidí, skoro až bych tak řekl, hloupých a neuškodilo by jim trochu si rozšířit slovní zásobu a mluvit trochu slušně. Ještě o to víc můj spolužáci tady na škole. Občas když slyším, jak se mezi sebou baví, je to úplná hrůza. Jsem rád, že většina učitelů nás vede k tomu, abychom mluvili spisovně, protože je to nutné pro naši budoucnost.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 4: Jako se spolužáky já se moc nebavím, nemám si s nimi tolik co říci, ale když už spolu mluvíme, tak nemluvíme spisovně určitě. Ale jak jsem říkal, podle mě je čeština, jako spisovná, oficiální český jazyk České republiky a měli by tak spolu všichni mluvit. Jako možná někde za zavřenými dveřmi nebo na vesnici je to asi jedno, ale ve škole jsme ve škole, jsme na veřejnosti a na veřejnosti bysme měli mluvit hezky spisovně a hezky se dorozumět. Taky by to podle mě odstranilo rozdíly mezi lidmi, některým mým spolužákům by to rozhodně prospělo, vypadali by třeba trochu méně hloupě, trochu více chytře a prostě jako by třeba mají i nějakou budoucnost.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 4: S učitelem určitě ano, tam by se vůbec nemělo mluvit jinak, prostě jedinec spisovně. Je to člověk hierarchizovaně výš, je to člověk, kterému musíme dávat respekt, a můžeme to dokázat i tak, že k němu budeme mluvit tak, jak máme, a ne jako k někomu, kdo mluví s prominutím jako analfabet. Já myslím, že to není tak těžký a že je to hrozně důležité. A jak jsem už říkal, škola je rozhodně místo, kde by se mělo mluvit pořádně, my třeba mluvíme

spisovně i doma, i když občas slyším rodiče, že mluví nespisovně, ale nikdy by si to oni ani já bysem si to nedovolil mluvit na někoho tak váženého, jako učitele, nespisovně. Je to, jako kdybyste mluvili s panem prezidentem Pavlem stejně jako s bezdomovcem, nejsou to ti samí lidé, mají jiné postavení a s prezidentem by se určitě nemělo mluvit nespisovně, ne? My o tom doma často mluvíme a od malička mě rodiče učili, ať mluvím s učiteli i vychovateli spisovně a slušně. Myslím, že určitá slušnost je právě i v té spisovnosti.

Byl bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně?

Proč?

Žák 4: A když na mě třeba učitel mluví nespisovně, to máme taky tady na škole takový. Učitelé jsou vzory, mají se chovat jako vzory. A jak jsem říkal, že slušnost je i ve spisovnosti, tak učitelé by měli být vždycky slušní, a tedy by měli vždycky mluvit spisovně. A měli by být jakože slušní i k nám. A to třeba říkají i rodiče, že jim to občas vadí při třídních schůzkách, že nějaký učitel mluví nespisovně. A měli by spisovnou češtinu, jako spisovný český jazyk, používat i o přestávkách nebo když spolu mluvíme i jen na chodbě. A při vyučování, tak to asi ani není potřeba o tom mluvit, to je samozřejmost. A jako já neříkám, je v pořádku, že se občas nějaký učitel splete a řekne něco nespisovného nebo nepoužije spisovnou, tedy použije nespisovnou češtinu, český jazyk, ale není podle mě v pořádku, aby tak učitelé mluvili pořád. Jak říkám, tak si mohou mluvit doma za zavřenými dveřmi.

Rozhovor s žákem 5 – Adam

Žák 5: Souhlasím s nahráváním rozhovoru. A že co řeknu, bude použito ve výzkumu pro bakalářskou práci.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žák 5: Já nevím, no, je to prostě způsob, jakým některý lidé mluví. Jako tety u nás mluví víceméně nespisovně, takže doma to neslyším, leda když jedeme někam na výlet nebo máme nějakou návštěvu jako firmu nějakou nebo tak. Ty mluví spisovně většinou, ale já nikdy. A žiju v pohodě, nepotřebuju to, takže podle mě je to zbytečný.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žák 5: Jako na jednu stranu si říkám, že asi třeba politici mají mluvit spisovně, no, že jako reprezentují nebo co, ale stejně mi to přijde zbytečný. Pak asi chápu třeba v televizi, třeba ve

zprávách, nebo když někdo vystupuje, jo, že to chce nějakou úroveň, ale i tak, není to k ničemu podle mě. No ale je pravda, že někdy němluví spisovně ani v televizi, že jsou prostě docela random, někdy spisovně, někdy ne, a v tom by zas asi měli být jednotný. Ale nevím, já televizi moc nestíham, protože v domově máme jen jednu a ta je pro všechny a asi jako logicky tam zprávy třeba moc neběží. Ale jako jinak si nedokážu moc představit, že by existovalo nějaký místo nebo povolání, kde je to jako vyloženě nutný. Prostě když spolu ty lidi mluví normálně a nenadávají si, tak je blbost, aby ještě museli mluvit spisovně.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žák 5: To je zase stejný, prostě k ničemu jakoby. Jako proč? K čemu mi to je? Jako učitelé na tom našťestí zas tak extrém netrvají, ale wtf. Odpověď na tuhle otázku je ne.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žák 5: Jako nedokážu si představit, proč by to dělali. Zase, podle mě je to zbytečný, ať si prostě mluví každé, jak chce, ne? Jako ať se vykašlou na to, jakože někde se musí mluvit líp nebo jinak? Ale zase, chápu, že když někdo chce jako práci dělat v dospělosti něco, co to potřebuje, tak že jako do toho jdou, ale i tak, neměli by nás nutit mluvit nějak, jak pro nás není přirozený. My máme třeba školu i u domova a tam se musí mluvit spisovně, tak jsem rád, že tady na to nikdo nepushuje. Já vim, že ze mě asi úplně nebude někdo, kdo bude nutně potřebovat spisovnou češtinu, tak proč bych jako tak musel mluvit? A kdyby náhodou jsem jako fakt nutně potřeboval mluvit spisovně, že bych se třeba stal politikem nebo tak, to by teda bylo vtipný, tak bych prostě začal mluvit spisovně, easy. Jako aby nás k tomu někdo vedl, to je zbytečný, hlavní jako podle mě je, abysme spolu vůbec mluvili, ne? Než jak spolu budeme mluvit.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 5: No tak to rozhodně ne, se spolužákama určitě ne, to je, jak kdybysme si vykali, skoro až takový úchylný tyjo, ta představa, brr. Jako to by mi bylo nepříjemný a myslim, že bysme ani neudělali nic při hodině, protože by to bylo extrém vtipný podle mě. To je prostě úplně nepřirozený.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 5: Hm, to ale záleží učitel od učitele. S někým jako mluvím nespisovně, třeba i jako s Váma, protože vim, že můžu, a třeba k nim mam i docela blízko, že třeba občas přijdu si

s nima popovídat, když je něco... A to je stejně i během hodiny, to by ani nebylo normální, kdyby s náma ty učitelky nebo teda i učitelé mluvili třeba na chodbě nebo v kabinetu nespisovně a pak při hodině mluvili hrozně jako slušně a spisovně. To by prostě bylo extrém falešný, tomu by nikdo nevěřil a podle mě by se i smáli. Ale s většinou ostatních učitelů prostě chtějí, abychom s nima mluvili spisovně, ale tam k nim ani reálně nikdo nechodí. To jsou prostě učitelé, který učí už hrozně dlouho, a spíš je to štve a oni štvou i nás. A je to i vidět u ostatních učitelů i mých spolužáků, že to nemá žádný extra vliv, že na ně mluvíme spisovně. Při těch hodinách děláme stejnej bordel jako u těch, se kterýma mluvíme nespisovně. My jsme i řešili něco takovýho v domově, když jsme tam měli veletrh povolání nebo tak něco, prostě tam přišli lidi a ukazovali nám, co by z nás mohlo bejt nebo kam máme jít na školu, tak nám říkali, že jako spisovnej jazyk, když mluvíš s někým na vyšší pozici, než jste vy, nebo když mluvíte se svým šéfem v práci a tak, že je to prý jako úcta a tak. Ale já nevím teda, i tady ve třídě třeba NP jako mluví spisovně skoro furt, ale úctu nemá k učitelům třeba, že si jako dovoluje celkem. Tak prostě vidím, že to tak není, že to neznamena, že když někdo mluví spisovně, že je něco víc nebo že vyjadřuje jako něco dobrýho.

Byl bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 5: Mně je určitě blíž ten učitel, když mluví vyloženě prostě nespisovně. Nebo jako né nespisovně, ale prostě hovorově, když je jako přirozenej. Když prostě mluví tak, jak, jak se říká, mu pusa narostla, ale jako vim, že třeba některý kraje v Česku jsou vyloženě jako spisovný, tak tam to je jasný, ale všichni určitě nejsou odtamtud, tak proč by si na něco hráli. Mně je prostě mnohem víc blíž ten učitel, když na mě nemluví ultra extrém spisovně, protože vim, že ke mně mluví jako na stejný úrovni, a cítím, že jako třeba i chce bejt víc kamarádskej? Jako takhle asi, no. Já mám pak mnohem víc pocit, že mi fakt třeba ten člověk je blíž a třeba mi fakt jako i připomíná tety z domova, že prostě se na toho člověka můžeš obrátit. Zase je pak horší, když něco člověk posere, tak že je to pak vám mnohem víc líto, a myslím, že i ten učitel pak vám to dá docela víc jako najevo a tak. Ale prostě určitě dávám přednost nespisovnému vyjadřování učitelů.

Rozhovor s žákyní 6 – Zuzana

Žákyně 6: Ano, já souhlasím s nahráváním tohoto rozhovoru a s tím, že bude to, co řeknu, použítý ve výzkumu pro bakalářskou práci.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žákyně 6: Jaký je můj postoj ke spisovné češtině je složitý, protože já vlastně vůbec nemluvim spisovně, jako vůbec nikdy. Vlastně se s ní ani tak jako běžně nesetkávám, jediné ve škole od některých učitelů nebo v televizi. Ale jako nijak mi to nevádí. Moje babi mluví hodně spisovně a nikdy mi to jako extra nevádílo nebo tak, asi mě ani nenapadlo nad tím někdy přemejšlet.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žákyně 6: Jo, to určitě jo, třeba ve veřejných místech nebo při výkonu nějakých určitých povolání třeba určitě, to máte třeba jako myslím televizi, rozhlas nebo i jako knížky třeba, tak to prostě podle mě musí bejt spisovný, jinak by to nikdo nečetl nebo neposlouchal. A asi prostě jakýkoliv povolání, kdy prostě člověk potřebuje, aby ho lidi vnímali a fakt jako poslouchali a aby přitahoval jejich pozornost, třeba mluvčí nebo novináři, politici a tak. A asi prostě povolání nebo i prostranství, kde mluvíte s úplně cizíma lidma každý den, ale zase třeba prodavač úplně spisovně mluvit nemusí, že jo, tak to je takový složitější trochu, no.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žákyně 6: Jako při vyučování používat spisovnou češtinu podle mě nutný není, protože přece jenom se známe s tím učitelem i se spolužákama a je to, jak kdybysme mluvili s kamarádama. S těma přece jenom taky nemluvíme spisovně, když to pro nás není přirozený, a nebudeme to měnit jen proto, že jako nám to někdo jako nasadí jako pravidlo. Hm, takže prostě ne, nemá.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žákyně 6: Tak podle mě třeba prezentace, kdy jako máme fakt za úkol prezentovat něco nebo při referátu, tak to je podle mě lepší, když mluvíme spisovně, protože pak za to budeme dostávat známku i při závěrečkách, tak prostě, že jo, musíme to někdy jako nacvičit. Tak jako minimálně aspoň kvůli tomu, ale jako podle mě jo, i zkoušení třeba, jako asi by nás za to neměli známkovat, ale měli by nás k tomu nějak vést, protože vidím, že to nikdo od naší třídy vlastně vopravdu neumí, se furt zasekáváme a koktáme a tak. Ale tak to je zase otázka, no, někomu se to bude hodit do budoucnosti, někomu to bude k ničemu. Ale třeba to vedení jako podle mě jo, mělo by bejt, ale ne třeba jak paní učitelka NP, která po nás prostě strašně řve, když uděláme chybu, a hned nutně potřebuje, abysme se opravili a mluvili stoprocentně spisovně, a to i třeba v jídelně, to je docela cringe teda podle mě. Zkrátka, ano, měli, ale jenom mírně.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 6: Tyjo, se spolužákama určitě nespisovně, to by mě ani nenapadlo mluvit spisovně. To by bylo hrozně divný, podle mě bysme to ani nevydrželi. Jako jednou jsme měli při občance skupinovou práci, kdy jsme si jako hráli na parlament nebo na politiku nebo prostě takovýho něco, a to jsme měli mluvit spolu jen slovensky, ale skoro nikomu to moc nešlo. Prostě přirozeně spolu mluvíme nespisovně, tak prostě to nejde úplně jen tak jako jednoduše změnit, ne? Nejde prostě for fun začít mluvit spisovně mezi sebou, jen když je třeba hodina a tak.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 6: Při rozhovoru s učitelem bych radši určitě mluvila obecně nespisovně, protože to tak nějak podle mě boří tu zeď mezi mnou a učitelem. Jako samozřejmě mu vykam a tak, ale jako není nutný, abysme spolu mluvili spisovně, teda většina učitelů to ani nechce. A jak jsem říkala, jsou mi pak ty učitelé mnohem blíž, když vím, že s nima můžu mluvit normálně a nemusím na nic hrát, jestli víte, co tím myslím.

Byla bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 6: Určitě je mi hrozně sympatický, když ten učitel mluví nespisovně, dělá to mezi náma takovou jako pohodu a tak, ale zase naopak mi více méně nevadí, když učitelé mluví spisovně. Jen prostě tak nějak rychlejc a snadněji si dělám ten vztah k učitelí, co mluví nespisovně, protože mam pocit, že je to takový víc jako doma. Jako jasně, škola není doma, ale je to prostě takový víc na klid. A myslím, že třeba i pro ty učitele to může bejt lehčí, když nemusí myslet na to, že mluví spisovně, pokud to pro ně není přirozený. Ale prostě člověku to dá takovej pocit, že je vlastně ve větším bezpečí, když s ním mluví někdo takhle přirozeně.

Rozhovor s žákem 7

Rozhovor s žákem 7 jsem se do bakalářské práce nakonec rozhodla nezařadit, není pro můj výzkum využitelný, neboť respondent projevil značný nezájem o téma a odmítl odpovídat na otázky.

Rozhovor s žákem 8 – František

Žák 8: Já prohlašuji, že souhlasím s tím, že to, co řeknu, bude použito v bakalářce a že se celý rozhovor bude nahrávat.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žák 8: Já spisovně moc nemluvim, myslím, leda třeba když jedeme se školním parlamentem na nějakou sraz nebo když prostě jako zasedáme. Doma nebo jako v rodině třeba, tam taky nikdo nemluví spisovně, ve škole spíš tak jako od některých učitelů, takže se s ní setkam spíš někde v televizi, novinách nebo prostě nějakým médiu a tak. Jako spisovná řeč mi nijak extra nevadí, třeba když někdo pochází z Moravy a mluví jako takovou tou přespisovnou moravštinou, to se mi třeba i celkem líbí, to třeba paní učitelka NP takhle mluví, tak to se tak jako i hezky poslouchá, jo, ale jinak nikde.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žák 8: Tak asi tam, kde jí člověk normálně slyší, no, prostě televize, zprávy, asi i rádio, ale to já jako neposlouchám, takže fakt netuším, určitě třeba jako když psaní spisovně, tak to rozhodně noviny nebo knížky, asi ne? Já moc nečtu, tak nevím. Někdy si říkám, že třeba sociální sítě by někdy trochu potřebovaly aspoň nějakou ten trošek spisovný češtiny, ale to je taky takový nepřirozený, no, tak nevím, tam by to asi nefungovalo. No a určitě žejo politika, hlavně třeba prezident nebo premiér by měli mluvit spisovně, i když to zní strojeně, tak tam je to potřeba.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žák 8: Nee, tyvole, to je úplná pitomost. Ve škole by se k tomu vůbec neměl nikdo nutit, nás do toho hodně vrtá paní učitelka NP, to mě trochu štve, ale jinak je hodná. Ale je to podle mě k ničemu, my nejsme úplně třída, která by byla někde s prezidentem, nebo že bysme měli politiky nebo lidi do zpráv, tak je to k ničemu. Myslím, že je důležitější spíš, že mluvíme, protože spoustu lidí s tím má problémy, než jestli mluvíme nespisovně nebo spisovně.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žák 8: Tak to je podle mě skoro stejná otázka. Jako určitě ne, to jako, to prostě je blbost. Nikdo nás nemůže nutit, jak máme mluvit, to prostě je i nějaký omezení lidských práv žáků nebo něco, ne? To by mě hrozně štvalo, kdyby na nás byl fakt takovej pressure, že prostě třeba by nás známkovali? Tak to vůbec. To bych prostě uspořádal nějakou petici proti tomu nebo něco nahned. Jako neříkám na tom parlamentu, jo, tam se to hodí, ale v hodině prostě je to k ničemu,

jen to lidi naštve a budou dělat ještě větší jakože, no, víteco, prostě, pak se nemůžou učitelé divit, že maj hodiny takový, jaký jsou.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 8: To už jsem podle mě odpověděl taky trochu. Prostě ve škole spisovně vůbec, není to k ničemu. Není to srozumitelný, nudí mě to. Když na mě někdo, kdo je stejnej jako já, mluví spisovně, jak třeba NP prostě, ten furt mluví spisovně, ale jako falešně, tak si hned řeknu, že je to nějaký debil. Prostě s kámošema logicky spisovně mluvit nechceš a nebudeš, protože je to mnohem těžší, když musíš ještě přemejšlet, jak je to správně spisovně.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvil spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 8: No, zase ne prostě. Učitel je stejnej člověk jako mí spolužáci, tak když k nim mluvím nespisovně, tak asi nebudu na učitele mluvit spisovně, ne, to by podle mě bylo idiotský. Já jako chápu, že během hodiny musím bejt slušnej, a většinou i jsem nebo se snažím bejt, ale nedává prostě smysl, abysme ještě mluvili na sebe spisovně, to je moc. Navíc je to falešný.

Byl bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žák 8: No tak logicky asi nespisovně, že jo? Já myslím, že už jsem na to odpovídal.

– Můžeš to prosím trochu rozvést ještě? Třeba jak to, jestli učitel mluví spisovně nebo nespisovně, ovlivňuje tvůj pohled na něj? –

Žák 8: No, nojo, no tak jako asi mě míň štve ty učitelé, který mluví nespisovně, jakože i třeba je míň provokuju a tak. Asi jako respekt k nim větší nebo menší nemam, to je mi prostě celkem úplně jedno, jenom prostě nechci, ať musím já mluvit spisovně. Ale jako zase jak už jsem říkal, když už teda ten učitel mluví spisovně, tak je lepší, když je vidět, že je to pro něj nějak přirozený, jako u paní učitelky NP, to se třeba dá i poslouchat a někdy je to i celkem zábavný. Já prostě myslím, že když někdo mluví spisovně, když nemusí, když prostě neděláš tu práci nebo vyloženě tě, vás, nikdo nenutí, tak že je to jenom fake a že si ten člověk hraje na něco, co není. Ale některý učitelé to podle mě dělaj tohle, no, ale jako že by si třeba NP na něco hrála, to jako zase ne, tak asi člověk od člověka.

Rozhovor s žákyní 9 – Sára

Žákyně 9: Jo, ano, prohlašuji, že jsem souhlasil s tím, aby moje slova byly využity na výzkum bakalářský práce a aby byl rozhovor natáčený.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žákyně 9: Já spisovně moc nemluvim, jen někdy, třeba když při zkoušení nebo referátu, tak se aspoň snažím, ale docela je to náročný. A jinak jako mi nevadí, když někdo mluví spisovně, spíš když někdo nutí mě, abych mluvila takhle.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žákyně 9: Určitě třeba v televizi nebo prostě i jako slavné osobnosti, celebrity nebo politici by určitě měli taky mluvit spisovně. Nebo asi kdokoliv nějak vystupuje na veřejnosti a nějak promlouvá k lidem, třeba i sportovci.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žákyně 9: Hm, jako některý učitelé na nás takhle mluví a ničemu to nepřekáží a myslím, že třeba když máme prezentaci, tak by to vypadalo mnohem líp, kdybysme všichni mluvili spisovně, navíc to všichni budeme potřebovat při závěrečných prezentacích, u kterých dostáváme známku i za to, jestli mluvím spisovně. Ale jinak si myslím, že je to spíš takový jako „zkusím si to“, než že bysme mluvili jako spisovně nebo ták. Možná asi je to zbytečný.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žákyně 9: Naše škola dělá na konci devítky ty závěrečný práce, kde opravdu známkujou i to spisovný nespisovný, tak třeba ty základky, který tohle maj taky, by asi nějakou takovou přípravu mít měly. Anebo třeba pro žáky, který chtěj jít na vejšku v budoucnosti, těm by se to asi taky mělo víc věnovat.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 9: Spisovně určitě ne, to by ani nefungovalo. Jako já mám spolužáka, kterej mluví spisovně pořád, a to je spíš otravný, protože víme, že takhle opravdu nemluví. Takže to je taky věc, v těch povoláních jako politik a novinář to dává smysl, ale jinak všude jinde se mluví normálně, ne? Tak logicky spolu normálně mluvíme i my se spolužákama.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 9: Jako máme učitelku, která nás hodně nutí, abysme s ní mluvili, jak ona říká, výhradně spisovně, ale jinak ne, jinak prostě pohoda. Ale ta na nás i křičí občas, tak tam prostě se většina nás snaží mluvit spisovně, ale s ostatními učiteli mluvíme normálně a nechtěj spisovně po nás. A já jsem za to ráda, podle mě je důležitý, když ten člověk fakt jako odpoví, a ne když mluví spisovně nebo ne.

Byla bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 9: Určitě nespisovně, mam pak pocit, že je ten učitel víc kamarádskej a že se nebojí tak jako bejt mezi náma, že se nám snaží bejt blíž, to se mi líbí. Neříkám, že když je učitel nespisovnej, že nemůže bejt kamarád, to by byla blbost, podle toho by se asi lidi neměli soudit, teda myslim, ale jako ta cesta k němu je trochu větší, protože je tam ta zeď nějaká. Podle mě i proto, že lidi mluvící spisovně známe hlavně z televize a tak, tak automaticky to chápu jako falešně nebo jako nějakou roli, co ten člověk hraje, a už se mi pak trochu mění můj způsob, jak s tím člověkem mluvím.

Rozhovor s žákyní 10 – Laura

Žákyně 10: Souhlasim s nahráváním a s tím, aby co řeknu, bylo využítý ve výzkumu.

Jaký je tvůj postoj ke spisovné řeči?

Žákyně 10: Hm, nijaký. Já tak nemluvim, doma u mě teda táta docela jo, protože je z Moravy, a jeho rodina zase mluví spisovně všichni. Ale u nás doma nikdo, neřeší se to. Já občas řeknu něco spisovně, ale většinou mluvím spíš jako buran, jak říká paní učitelka NP.

Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?

Žákyně 10: Jo, rozhodně, asi jakýkoliv místo, kde se nějak veřejně vystupuje. Mezi povolání prostě policie, politici, asi i doktoři a novináři určitě a asi kdokoliv, kdo je v televizi. Ale jinak takový ty nějaký akce, kde někdo mluví, tak tam asi taky podle mě by se mělo mluvit spisovně.

Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?

Žákyně 10: Tak jako je to určitě pro ty, co chtěj dělat nějakou takovou práci, by to bylo dobrý, ale stejně, tohle je podle mě docela věc, kterou se člověk naučí snadno, když to potřebuje. Pro mě to úplně moc... Nepotřebuju to, no. A jako zase máme referáty, tam učitelé chtějí, abysme mluvili spisovně, tak to podle mě stačí, víc by to bylo přehnaný.

Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?

Žákyně 10: Jo, asi jo, ale možná jenom v těch nutných případech, no.

A co jsou ty nutné případy?

Žákyně 10: Tak třeba prostě u těch referátů nebo u těch lidí, co to pak potřebujou do budoucna.

Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 10: Já se spolužákama mluvím jenom nespisovně, i s těma, co mluví spisovně jakoby nebo co se snaží, podle mě je to fake. A to je rozhodně to, co preferuju, to bych nezvlád ani mluvit s nima spisovně, jsou to prostě kámoši a je jedno, jestli je přestávka nebo hodina. Jedině jako kdyby to učitelka nebo teda učitel vyloženě požadoval po nás, tak to asi bysme museli mluvit spisovně, ale reálně si nedokážu představit, že bysme to fakt zvládli nějak dlouho, stejně bysme z toho měli nakonec prostě jenom srandu.

Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději mluvila spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 10: S učitelem jako chápu, že se musí mluvit trochu jinak, ale ne spisovně. Nebo když to ten učitel chce, tak musíme, no, ale většinou je jim to jedno, tak mluvíme nespisovně. A to je pohodlnější, protože spisovná čeština je víc na přemejšlení, no.

Byla bys raději, aby učitelé během vyučování raději mluvili spisovně nebo nespisovně? Proč?

Žákyně 10: U učitelů bych radši, kdyby mluvili nespisovně. Nechci říct, že by mi vadilo, když mluví spisovně, ale přijde mi ten učitel pak pohodovější, když mluví nespisovně, a třeba trochu víc jako my. Je to kamarádštější, ten člověk je jako kdyby blíž. I to podle mě tvoří vztah s tím učitelem, já si i víc rozumím s těma učitelem, co na nás mluví nespisovně, protože jsou to prostě takový, hm, učitelé kamarádi. Ty učitelé, co na nás mluví spisovně, ty působí hrozně

přísně, oni teda i jsou přísný, tak to dělá mezeru mezi náma jako žákama a tím učitelem. A já myslim, že to jako určitě není ten výsledek, co to má mít, ale prostě je to tak, no, působí to na mě jakože takhle prostě. Kdyby podle mě mluvili učitelé všichni nespisovně, tak jim i třeba víc říkáme, co se děje v naší třídě mimo nich, protože neví všechno a jsou věci, o kterých bysem s nima i docela něco povídal, třeba s konkrétníma učitelem, ale nemám k nim takovou důvěru, protože se mám pocit, že mě nebudou brát vážně, když nebudu mluvit spisovně. Ale zase na druhou stranu, my je taky neberem tolik vážně, když na nás mluví spisovně, protože to působí jako hroznej fake a nevěříš tomu, tak je to asi vzájemnej nesoulad. A myslim, že abysme my mluvili spisovně, to řešení není, tak by měli oni mluvit nespisovně, to nikomu neublíží, že jo.

Souhlasy

Dopis pro rodiče a zákonné zástupce

Vážení rodiče,

obracím se na Vás ohledně výzkumu k mé bakalářské práci s názvem Jazyk školní komunikace očima žáků druhého stupně ZŠ. Jak již název napovídá, budu zkoumat preference a postoje žáků ke školní komunikaci, konkrétně spisovnému jazyku a jeho využití ve výuce. Pro svůj výzkum jsem vybrala 8. a 9. ročníky (a konkrétní žáky z těchto tříd), jednak z nutnosti určité věkové hranice a jednak proto, že jsem v minulém/předminulém školním roce ve třídách učila český jazyk a literaturu.

Ve své bakalářské práci budu postupovat následovně:

- a) Zjišťování a analýza povědomí žáků o spisovném jazyce a obecné češtině formou jazykového testu s přihlédnutím k rozdílu mezi chlapci a dívkami.
- b) Zjišťování a analýza představ žáků o užívání spisovné a obecné češtiny ve veřejném prostoru, zvláště vyučujícími ve škole, formou dotazníku a následných interview a s přihlédnutím k rozdílu mezi chlapci a dívkami.
- c) Zjišťování a analýza postojů žáků k užívání spisovné a obecné češtiny při vyučování formou skupinové diskuse s přihlédnutím k rozdílu mezi chlapci a dívkami.
- d) Shrnutí výsledků, formulace závěrů.
- e) Diskuse.

Jak lze z podrobného popisu postupu vyčíst, svůj výzkum budu provádět třemi způsoby:

- 1) Dotazníkem, jehož účelem bude zjistit, jaké mají žáci znalosti ohledně spisovné nebo obecné češtiny.

- 2) Skupinová debata, v níž budou mít žáci za úkol argumentovat své preference spisovné nebo obecné češtiny ve výuce.
- 3) Rozhovor s vybranými žáky, během něhož bude otázka postoje nebo preference žáka detailněji rozebrána.

Body 2) a 3) bude nutné nahrávat, zejména z důvodu snazšího zpracování. Žáci budou o nahrávání samozřejmě informováni a budou tázáni, zda jsou si monitorování vědomi a zda s ním souhlasí. Vzhledem k jejich nepletnosti ale potřebuji také Váš souhlas. Zvukové nahrávky nebudou nikde veřejně používány, získané informace budou ZCELA anonymní a budou sloužit POUZE k výzkumným účelům. Nahrávky budou dočasně uschovány pro případ, že by byl potřebný jejich opakovaný poslech, po obhájení BP budou ale nahrávky vymazány. Nebudou tedy zpřístupněny nikomu jinému, než mně nebo v případně nutnosti vedoucímu bakalářské práce, oponentům.

Jak jsem již avizovala výše, VEŠKERÉ informace budou zcela ANONYMNÍ, nebudou nikde zpřístupněny, zveřejněny, ani využity k jiným než výzkumným účelům.

Byla bych ráda, kdybyste mi níže svým podpisem potvrdili, že souhlasíte s tím, aby byly Vaše děti zapojeny do výzkumu a s tím, aby byly v případě výběru k rozhovorům a skupinové diskusi monitorovány.

V případě jakýchkoliv dotazů mě prosím kontaktujte přes vedení školy nebo na mailu rybovaeliska@post.cz.

Mockrát Vám děkuji za Váš čas a předem děkuji za umožnění výzkumu pro mou bakalářskou práci.

S pozdravem a přáním krásných dní

Eliška Rybová

Svým podpisem uděluji souhlas s tím, že se mé dítě může účastnit výzkumu a že může být v případě výběru k rozhovoru a skupinové diskusi zvukově monitorováno:

Dopis pro vedení školy

Vážená paní ředitelko, vážená paní zástupkyně,

ráda bych Vás tímto dopisem požádala o udělení souhlasu s provedením výzkumu pro mou bakalářskou práci (dále jen BP). Ve své BP zkoumám postoje žáků ke spisovné a obecné češtině ve výuce a ve školní komunikaci a svůj výzkum bych chtěla provádět na Vaší základní škole.

Výzkum povedu následovně:

- f) Zjišťování a analýza povědomí žáků o spisovném jazyce a obecné češtině formou jazykového testu s přihlédnutím k rozdílu mezi chlapci a dívkami.
- g) Zjišťování a analýza představ žáků o užívání spisovné a obecné češtiny ve veřejném prostoru, zvláště vyučujícími ve škole, formou dotazníku a následných interview a s přihlédnutím k rozdílu mezi chlapci a dívkami.
- h) Zjišťování a analýza postojů žáků k užívání spisovné a obecné češtiny při vyučování formou skupinové diskuse s přihlédnutím k rozdílu mezi chlapci a dívkami.
- i) Shrnutí výsledků, formulace závěrů.
- j) Diskuse.

Jak lze z podrobného popisu postupu vyčíst, svůj výzkum budu provádět třemi způsoby:

- 4) Dotazníkem, jehož účelem bude zjistit, jaké mají žáci znalosti ohledně spisovné nebo obecné češtiny.
- 5) Skupinová debata, v níž budou mít žáci za úkol argumentovat své preference spisovné nebo obecné češtiny ve výuce.
- 6) Rozhovor s vybranými žáky, během něhož bude otázka postoje a preference žáka detailněji rozebrána.

Body 2) a 3) bude nutné nahrávat, zejména z důvodu snazšího zpracování. Žáci budou o nahrávání samozřejmě informováni a budou tázáni, zda jsou si monitorování vědomi a zda s ním souhlasí. Vzhledem k jejich neploletosti budou o této skutečnosti informováni i rodiče, kteří budou souhlas s nahráváním udělovat taktéž (viz druhý dopis). Zvukové nahrávky a získané informace nebudou nikde veřejně používány, budou zcela anonymní a budou sloužit pouze k výzkumným účelům. Nahrávky budu poté dočasně uschovány pro případ, že by byla potřeba jejich opakovaný poslech. Po obhájení BP budou nahrávky vymazány. Nebudou zpřístupněny nikomu jinému než mně nebo v případě nutnosti vedoucímu bakalářské práce nebo oponentům.

Dotazníkové šetření by se týkalo 8. a 9. tříd celkově. V případě dotazníku, který by byl dětem podán klasickou papírovou formou, se jedná o max. čtvrt hodinovou záležitost. Otázky z dotazníku přikládám zde:

Otázky do dotazníku

Cílem zjistit:

a) Jakou mají žáci znalost SČ

Úkol:

a. Vysvětli pojmy

- i. spisovná čeština
- ii. nespisovná čeština
- iii. obecná čeština

b. Pokus se následující slova přiřadit k jednotlivým pojmům

- i. láhev, matika, fízl, mléko, chleba, vygruntovat, bratr, kámen

b) Jakou mají žáci na ZŠ zkušenost s užíváním SČ a NSČ ve výuce

Úkol:

a. Při promluvách s rodiči, sourozenci nebo kamarády používám

- i. spisovnou češtinu
- ii. nespisovnou češtinu

b. Během vyučování při rozhovoru se spolužáky používám

- i. spisovnou češtinu
- ii. nespisovnou češtinu

c. Během vyučování při rozhovoru s učitelem používám

- i. spisovnou češtinu
- ii. nespisovnou češtinu

d. Učitel při vyučování používá

- i. spisovnou češtinu
- ii. nespisovnou češtinu

Pro vypovídající hodnotu dotazníku je nutné, aby žáci během jeho vyplňování neměli přístup k internetu a nemohli si odpovědi vyhledat.

Při rozhovorech budou žáci odpovídat na tyto otázky:

Otázky pro následné výběrové interview

Cílem je zjistit:

- a) Jaký je jejich postoj ke spisovné češtině?

Otázky:

- a. Jaký je Tvůj postoj ke spisovné češtině?
 - b. Myslíš, že je spisovná čeština v některých prostředích nutná? V jakých?
 - c. Myslíš, že má smysl při vyučování užívat spisovnou češtinu? Proč?
 - d. Myslíš, že by učitelé základních škol měli žáky vést k užívání spisovné češtiny?
- b) Jaké mají žáci jedné třídy preferenci, pokud jde o užívání SČ ve výuce – učitelem vs. žáky

Otázky:

- a. Při rozhovoru se spolužáky během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději používal/a spisovnou nebo nespisovnou češtinu? Proč?
- b. Při rozhovoru s učitelem během vyučování (např. diskuse apod.) bys raději používal/a spisovnou nebo nespisovnou češtinu? Proč?
- c. Byl/a bys raději, aby učitel/ka během vyučování používal/a spisovnou nebo nespisovnou češtinu? Proč?

Při následné diskusi, která bude probíhat s žáky vybranými k jednotlivým rozhovorům, budou žáci rozděleni do skupin dle svých postojů a preferencí a budou se pro ně snažit najít smysluplné argumenty.

K rozhovorům a diskusi jsou vybráni určití žáci, a to podle toho, aby bylo co pokrytí různých sociálních vrstev, domácích podmínek, osobnostních vlastností a školních výsledků co nejširší. Tyto informace nebudou ve výzkumu nijak zveřejňovány, nebudou ani nijak zohledňovány, jedná se pouze o to, aby byly výsledky výzkumu co nejprůkaznější.

Seznam žáků, s nimiž bych chtěla rozhovor a společnou diskusi provádět, příkládám níže (jejich jména nebudou nikde uvedena a v příloze k BP bude dopis přiložen bez těchto informací)

V případě, že budou např. někteří žáci nemocní nebo nebudou z jiných důvodů zrovna přítomní, vybrala bych z jednotlivých tříd jiné žáky. To samé platí samozřejmě i v případě, že by vedení rozhovoru a skupinové diskuse s některým/i žákem/žáky nebylo možné např. z důvodu nesouhlasu Vašeho nebo rodičů...

Samozřejmě jsem si vědoma, že je to výrazný zásah do výuky, avšak vynasnažím se svou přítomností a výzkumem nijak nenarušit chod školy.

Jak jsem již avizovala výše, VEŠKERÉ informace budou zcela ANONYMNÍ, nebudou nikde zpřístupněny, zveřejněny, ani využity k jiným než výzkumným účelům.

Byla bych ráda, kdybyste mi svým podpisem níže potvrdily, že souhlasíte s tím, aby byli Vaši žáci zapojeni do výzkumu a s tím, aby byli žáci vybraní k rozhovorům a skupinové diskusi monitorováni.

V případě jakýchkoliv dotazů mě prosím kontaktujte na mailu rybovaeliska@post.cz nebo telefonicky na čísle 736247602.

Moc děkuji za Váš čas a za případné udělení souhlasu, této možnosti si moc vážím a předem za ni děkuji.

S pozdravem a přáním klidných školních dní

Eliška Rybová

Svým podpisem uděluji souhlas s tím, že na naší škole může probíhat výzkum a že mohou být žáci při rozhovorech a diskusi monitorováni: