

DIDAKTICKÉ STUDIE
ročník 12, číslo 2, 2020

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Stylistika v teorii a edukační praxi
Stylistics in Theory and Educational Practice

Praha 2020

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1 nebo didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, PhD. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská
Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D. – Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity
v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc. – Bělorusskij gosudarstvennyj universitet,
Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Technická univerzita v Liberci

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc. – Praha

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej
univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D. – Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity,
Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc. – Pedagogická fakulta UK v Praze

ŘEČOVÁ A VZDĚLÁVACÍ PRAXE A JEJICH VÝZKUM

Speech and Educational Practice and their Research

Marie Čechová

Abstrakt: Zjišťování kvantitativních poměrů v řeči má podstatnou úlohu pro rozšiřování slovní zásoby žáků a znalosti tvarů slov, proto by je výuka měla respektovat. Důležité je i zjišťování produktivity typů jazykových jevů a stupeň obtížnosti při jejich zvládnutí. Proto je nutný kvalitativní výzkum aktuálního stavu řeči. Předmětem výuky a výchovy by měly být živé projevy, včetně stylizačně nezvládnutých, jevy syntaktické, morfologické, lexikální. Nutno poznat žákovskou praxi řečovou i vzdělávací. Východiskem analýzy a účinné kritiky by mělo být komplexní poznání stavu výuky s následným podáním návrhů na změnu koncepce. Základní výzkum předpokládá experimentální výuku konfrontovanou s výukou tradiční, srovnávání výsledků experimentálních a kontrolních tříd a škol. Měl by obsáhnout celý vzdělávací cyklus, postihnout kontinuitu vzdělávání

Klíčová slova: řeč; žák; výchova; výzkum; koncepce

Abstract: Determining quantitative ratios in speech plays an essential role in expanding students' vocabulary and knowledge of their forms, therefore they should be respected in the educational process. It is also important to determine the productivity of types of language phenomena and the degree of difficulty of their acquisition. Therefore, qualitative research of the current state of speech is necessary. The subject of teaching and education should be live language examples, including stylistically unmanageable ones, syntactic, morphological, and lexical phenomena. It is necessary to learn the pupils' practice of both speaking and education. The starting point of any analysis and effective criticism should be a comprehensive knowledge of the state of teaching with the subsequent submission of proposals to change the concept. Basic research presupposes experimental teaching confronted with traditional teaching, comparing the results of experimental and control classes and schools. It should cover the whole educational cycle and affect the continuity of education.

Keywords: speech; pupil; education; research; concept

1 Výzkum řečové praxe

Řeč studujeme v jejím procesu, v **komunikaci**, v různých komunikačních sférách a situacích. Své výklady začneme u dvou **zakladatelů kvantitativního bádání** o češtině, původně učitelů, **Jaroslava Jelínka** (1908–1985) a **Josefa Václava Bečky** (1903–1992), kteří ve 40. letech minulého století, už v době války a pak po ní, pracovali ve Výzkumném ústavu pedagogickém (dále VÚP). Podnět k této, vlastně didakticky motivované tvorbě, přišel od pedagoga a psychologa Václava Příhody (1889–1979), propagátora kvantitativních směrů v pedagogice (pod vlivem americkým).

Pod vedením Vladimíra Šmilauera sbírali řečový materiál (za pomoci studentů, např. Vlastimila Styblíka) a zpracovávali ho pro dílo *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce* (běžně známém jako *Frekvenční slovník*, dále FS), dokončené v roce 1953, ale vydané až v následujícím desetiletí (1961). Vydání bylo zpožděné „z rozmanitých důvodů“ (viz s. 10), ale od J. Jelínka vím, že šlo o důvody politické: kybernetika a podobné disciplíny byly považovány za nevědecké, za odporující marxistické vědě. Potíže se podařilo překonat díky vlivným jazykovědcům, např. Bohuslavu Havránkovi nebo Jaromíru Běličovi.

Autoři tehdy vybrali k excerpci 75 literárních děl a tiskovin různého druhu (nejvíce z umělecké literatury), z osmi – dnes bychom řekli – komunikačních/stylových sfér: krásné literatury prozaické, básnické, literatury pro mládež, dram, odborné a vědecké literatury, žurnalistiky, ba zařadili i několik mluvených projevů (ovšem pouze zapsané souvislé proslovy a přednášky, nikoli běžnou mluvu), celkem vyexcerpovali 1 milion 623 tisíc 527 výskytů slov. Oba vědci stáli tak u zrodu kvantitativního bádání u nás, to se však v plné míře rozvinulo až za Františka Čermáka (*1940), s jeho korpusy.

Největší podíl ve FS představovaly literární umělecké texty, které ještě v té době byly pokládány za centrum spisovné češtiny. To se pochopitelně po letech změnilo, protože značnou váhu v současnosti mají projevy mediální, velká část projevů se realizuje formou mluvenou.

Jelínkův *Frekvenční slovník* přispěl k zpřesnění **obrazu o fungování jazyka v řeči**, předtím založeném na subjektivním pozorování jazykových projevů jednotlivci, a podnítil další kvantitativní bádání o češtině. Prospěl i didaktické sféře, autoři mohli přihlédnout k frekvenci slov, druhů slov a tvarů při jejich začleňování do učebních příruček, oba autoři totiž vedli pracovní kolektivy učebnic, Jaroslav Jelínek pro nižší stupně školy (základní), Josef Václav Bečka pro odborné školy střední.

Zajímavé je, že žádný z obou autorů už v dané oblasti dále nebádal, ale že

na jejich práci navázala a rozvíjela ji jejich tehdejší spolupracovnice z VÚP, pozdější pracovnice Ústavu pro jazyk český (dále ÚJČ), Marie Těšitelová (1921–2011), která jim pomáhala zpracovávat rejstřík (informace od J. Jelínka).

Marie Těšitelová postupně s týmem ÚJČ vydávala monografie postihující poměry v češtině, podávající kvantitativní charakteristiky slov užívaných v různých stylových oblastech.

Neobyčejného rozkvětu se dostalo těmto metodám díky Františku Čermákovi, nejen vynikajícímu frazeologovi, ale – v této souvislosti uveďme – pokračovateli v bádání kvantitativním, hlavnímu autorovi Frekvenčního slovníku češtiny a zakladateli Českého národního korpusu. Na něho v současnosti navazuje řada badatelů, Václav Cvrček, František Štícha aj. Z posledních let připomeňme i korpus vzniklý z žákovských textů, pořizovaný kolektivem vedeným Karlem Šebestou.

Neklademe si za úkol sledovat vývoj a rozvoj kvantitativního bádání v češtině, mapovat jeho výsledky, ty jsou neobyčejně bohaté a využívá se jich při tvorbě mluvnic, stylistik i ve výuce.

O významu tohoto bádání jsme psali v předchozích statích, tady jen připomeneme, že jejich užitečnost je nepochybná, ale kvantitativní poměry nelze zbožštit, už jen proto ne, že se v čase poměrně rychle proměňují a i sebelepší slovníky zachycují jen výsek z řečové reality. V dané souvislosti považujeme za vhodné citovat slova autorů FS: „Bylo by velká chyba, kdybychom chtěli prisuzovat číslům získaným kvantitativním rozbořem konečnou platnost... Číselné údaje, pokud mají mít cenu pro poznání jazyka, musí být spojeny s kvalitativním rozbořem, buď jako jejich východisko, nebo jako jejich potvrzení. [...] Není-li s ním spojen, je však třeba dívat se na něj jako na materiál, nikoli jako na řešení problému“ (s. 9). Toto podtrhujeme se zřetelem k současnému bádání některých lingvistů, kteří přikládají kvantům rozhodující váhu při rozvažování o normě současného jazyka, pokud o ní vůbec uvažují.

Kvantitativní poměry slovníkové i morfologické mají podstatnou úlohu při rozšiřování slovní zásoby žáků a znalosti tvarů **slov**, zvláště to pak platí o cizincích. Autoři učebnic, kteří např. dávají na 1. stupni školy cvičení na slova *visutý* a *vyza*, aniž předem vůbec vysvětlí význam takových slov, a ani učitel ho neobjasní, si rozhodně nelámou hlavu s užitečností znalostí o frekvenci slov a jsou přímo vzornou ukázkou formálnosti ve vzdělávání, ba jeho zbytečnosti. Proto **by měla výuka respektovat frekvenci jevů v řečové praxi**, včetně nedostatků v pracích žáků, ty zachycovat a příslušné jevy začleňovat do cvičení, naopak nepřecvičovat jevy už žáky zvládnuté, což se děje na úkor jevů potřebných.

Získávané kvantitativní údaje jsou užitečné pro zařazování příslušných jevů

do výkladů učebnic, zvláště pro cvičení v nich. Avšak pouhá kvantita není dostatečným činitelem při rozhodování o výběru jazykových jevů do učebnic a cvičebnic, je jím spolu s tím **produktivita typů jazykových jevů a stupeň obtížnosti při jejich zvládnutí**. Tomu jsou věnovány lingvodidaktické výzkumy.

S kvantitativními bádáními jde ruku v ruce **kvalitativní výzkum aktuálního stavu řeči** v různých sférách a komunikačních situacích. Výsledky jsou publikovány v periodikách i v knižních publikacích, těch jsou jen v posledních desetiletích desítky, proto je nebudu vyjmenovávat. Sama jsem jich publikovala řádku, vzniklé do r. 2016 jsem shrnula ve dvou posledních knížkách: *Řeč o řeči* (Academia 2012) a *Život s češtinou* (Academia 2017).

A právě živé projevy včetně projevů stylizačně nezvládnutých by měly být **předmětem jazykové/komunikační výchovy**, včetně kritiky jevů sémanticky i formálně vadných, a to z oblasti syntaktické, morfologické i lexikální.

2 Výzkum vzdělávací praxe ve výuce češtiny

V nedávné historii se uplatňovaly v oborové didaktice dva protikladné přístupy, oba by však měly jít ruku v ruce a vzájemně se korigovat, máme-li dojít k lepším vyučovacím výsledkům než dosud:

Praktický (někdy až pouze prakticistický) přístup, mající na zřeteli prováděcí procesy bez ohledu na podstatu věci, a proti tomu teoretický (či spíše teoretizující), dbající na oborové obsahy, ale nikoli na jejich realizovatelnost v praxi.

Při bádání se dosud se uplatňoval postup buď od žáka k materii, tedy k jazyku a řeči, nebo naopak od materie k žákovi. Dokladem toho jsou postoje Jaroslava Jelínka (pro postup první), realizovaný jím u mladších žáků, a Karla Svobody (pro postup druhý), aplikovaný na starších žácích. Oba přístupy mohou být úspěšné, jsou-li dobře promyšleny.

Máme-li v úmyslu podpořit učitele a studenty učitelství v jejich úspěšném působení, musíme si uvědomit některé základní skutečnosti, proto cíleně volíme následující přístup:

Nutno poznat praxi řečovou i **vzdělávací**. O praxi řečové z hlediska kvantitativních poměrů jsme se zmínili výše. Podívejme se na praxi vyučovací, ji je nejlépe **poznat z vlastní autopsie**, nejen tedy jako experimentátor, který navštíví školu a provede jednorázový výzkum, ale jako učitel, který strávil s žáky ucelený proces výchovně-vzdělávací po několik let, alespoň po celý školský stupeň, tj. od 1. do 5. ročníku, od 6. do 9. ročníku či od 1. do 4. ročníku střední školy (podle toho, kterému stupni se chce/bude výzkumně věnovat), ideální je, když

zažije „na vlastní kůži“ celý cyklus středoškolského vzdělávání. Tak pozná praxi – školní programy, učebnice, školní prostředí, žáky a celou učební situaci, do níž jeho působení míří.

Jen takovéto **komplexní poznání** by mělo být **východiskem analýzy a účinné kritiky** současného stavu výuky s následným podáním **návrhů na změnu** koncepce, zaměřených na zlepšení, zdokonalení budoucího stavu výuky a jejích výsledků. Podmínkou však je vypracovaná **koncepce** nejen na základě poznané praxe, ale současně i nejnovějších vědeckých poznatků z bohemistiky jazykovědné i literární a věd pedagogických. Ale tím se stává výzkum v oborové didaktice obtížný, ve hře je totiž vždy mnoho proměnných (různá úroveň žáků, učitelů, různost sociálního prostředí, jazyková a komunikační situace v něm...), které výsledky výzkumů mohou omezovat. **Platnost výzkumných teorií** bývá nesnadno prokazatelná a to dává oponentům příležitost až k zpochybňování výsledků bádání.

Připomeňme alespoň jeden **faktor** ztěžující pedagogický výzkum, a to časový. Má-li mít výzkum výsledky všeobecněji platné, je časově náročný, rozprostraněný na léta. Dílčí výzkumy jsou pouze sondy do vybraných oblastí vyučování češtině, mívají totiž k dispozici krátký čas, např. pouze rok i méně. Z udaných důvodů se při výzkumech také využívá jen omezeně výzkumných metod. Pozorováním pedagogické praxe se zjišťují např. problémy ve výuce, i se zaměřením na vysledování současných trendů ve výuce, dále se užívají především metody dotazníkové, metody analytické (včetně vyhledávání kritických míst ve výuce) a konfrontační, s dílčími experimenty a s následnou syntézou.

Jaké jsou **zkušenosti z pedagogického výzkumu**? Ne vždy do výzkumu přicházejí lidé s předpoklady k této činnosti. Někdy nemají za sebou potřebnou praxi, takže jejich poznání je dané jen teoretickým studiem, a to mnohdy nedostatečným (např. výzkumnice nevědí, co je behaviorismus, a přitom pracují jeho metodami, nevědí, že přínos takového bádání, není-li nulový, je minusový), což jistě není ideální.

Snad ještě horší situace nastává, uplatňuje-li se ve výzkumu učitel, který neobstál v praxi (asi bychom každý někoho takového mohli jmenovat). Jde-li o některou z popsaných situací, výzkum nemůže splnit očekávání. Buď je navržen obsah, postup a metody od „zeleného stolu“, nebo výsledek pouze „posvěcen“, stávající stav je v obou případech nevalný.

Často se běžně užívané a zažité metody jen označují novými názvy, především anglickými (brainstorming pro volnou diskusní metodu) nebo se jinak metody grupují, takže se např. pro metody najde nadřazený cizojazyčný název (viz scaffolding, souhrnný název pro podpůrné strategie, opory, „lešení“). Každý

uživatel těchto a dalších metod by si měl ujasnit, v čem spočívá jejich novátorství a nedomnívat se, že rovnou objevil nový svět, viz mechanické užívání inovativních kreativních metod v literární výuce, např. i jinak přijatelnou metodu podvojného deníku... Jedním z módních trendů je tzv. strategie „líného učitele“, v níž se přesouvají aktivity z učitele na žáka. To je pozitivní, ale není to nic zcela nového (sama jsem to „v dávnověku“ prakticovala), ale tuto metodu nemůže realizovat líný učitel, ale jen učitel dobře na výuku připravený a „výuku mající v ruce“, dobře organizovanou.

Připomínáme to proto, aby studenti, kteří mají ambice výzkumné, si toho byli vědomi a nepídili se za pofiderními „objevy“ a inovacemi za každou cenu, u nichž v centru pozornosti jsou např. mechanicky uplatněné metody místo produkování textu, jeho vnímání a interpretování čtenářem.

Po předložení návrhu koncepce by měla následovat její **oponentura** odborníky ze školské praxe, teoretiky oborové didaktiky, bohemistiky a pedagogiky, aby se neopakoval postup: pokus – omyl, kdy dobře míněná navržená změna, ale neprověřená vede k neúspěchu, jak se opakovaně ve školství děje, viz dlouholeté pokusy o zavádění státních maturit, postup „odezdikezdismus“, kdy se odmítne cosi a nahradí pravým opakem, viz zcela protikladná (v krátké době) rozhodování o tom, zda maturitní práce mají opravovat a klasifikovat učitelé příslušných škol, nebo učitelé vybraní ze škol jiných, nebo zda matematika bude, či nebude povinným maturitním předmětem (viz zdůvodňování odkladu: až se zlepší stav výuky!).

Základní **výzkum předpokládá experimentální výuku** konfrontovanou s výukou tradiční, srovnávání výsledků experimentálních a kontrolních tříd a škol. Takovýto výzkum by měl obsáhnout celý vzdělávací cyklus (tj. 13letý), aby byl průkazný, ale k tomu v současnosti není trpělivost ani vůle. Bez nich však je všechno úsilí velmi nejisté, založené jen na teoretických úvahách, či naopak jen na intuici. Nutné je zajistit **výzkumné školy a přípravu učitelů** vedenou návrhovatelem koncepce, zpracování pokusných učebních a metodických materiálů, upravovaných postupně podle zkušeností vyučujících.

Z toho, co jsme uvedli, je zřejmé, že většina výzkumů se může soustředit jen na dílčí problémy, k vypracování celkové koncepce nyní – zdá se – nemáme „power“, moc ani sílu.

Změna koncepce, zavádění výsledků celoplošného výzkumu do praxe, by měly probíhat promyšleně, nejprve na vybraných školách a teprve po ověření ji zavádět všeobecně do škol. Jak už jsme podotkli, podmínkou úspěchu jsou i učebnice a instruktivní metodické příručky..., ale nikoli vydávané kdejakým nakladatelstvím a napsaných kterýmikoli autory, jak se děje, ale po vybraných

konkursech, které povedou nejvzdělanější a nejzkušenější odborníci, bohemisté, pedagogové, učitelé, kteří se na projekci podíleli, aby učebnice se schvalovacími doložkami MŠMT neobsahovaly chybné informace a nezaváděly žáky mylnými instrukcemi (o tom viz naposledy Robert Adam in ČJL č. 5, 2019/2020, dříve už Milan Hrdlička o učebnicích češtiny pro cizince, 2009, ale i jiní). Další podmínkou jsou kvalifikovaní recenzenti, kteří učebnice a metodické příručky svědomitě posoudí, to mj. znamená, že si musí sami udělat všechna cvičení, aby mohli rozhodnout o úrovni vydávané pomůcky. Jinak jde jen o formální schvalování, byť s podpisy recenzentů-odborníků.

Učitelé by pak měli být s to, pokud k takovým chybám dojde, odhalit je, ale k tomu nedochází, protože nejsou mnohdy dobře odborně vybaveni nebo si netroufají „autority“ kritizovat. Všichni učitelé by měli před zavedením změn do praxe projít soustavnou přípravou na realizovanou změnu, s možností vyjadřovat se k celkové koncepci, k obsahu i metodám práce, a autoři (po zvážení závažnosti připomínek) odpovědně přistupovat k úpravám programů i příruček.

Základním materiálem ve vyučování češtině v obou jejích (zdůrazněme) nedělitelných složkách by měl být **text / jazykový projev** (pro tuto příležitost termínů užíváme bez jejich odlišení) a základní metodou práce s ním, a to jak jeho **produkce**, tak **interpretace**, přičemž postup by měl být obousměrný, nejen od interpretování k produkci, ale i od produkce k interpretování. Odmítnout a odstranit je nutno výuku pojatou jen jako naplňování pouček ve cvičeních v jazykové složce a popis literární historie s pouhou demonstrací na ukázkách ve složce literární.

Výzkumy by pak měly být zaměřeny jak na **tvorbu textů**, tak na práci s **texty hotovými**, zkušených autorů i žákovských, včetně textů s nedostatky, neboť tyto texty při náležitém **diagnostikování**, tj. detekování **chyby**, výkladu **její podstaty** a zdůvodněné rektifikaci jsou výborným pramenem poučení pro další vlastní tvorbu žáků. Inspirací mohou být už letité publikace, např. skripta Karla Svobody (1975 a 1976) nebo cvičení Marie Čechové v Mluvnických a slohových cvičeních ke Stručné mluvnici české, původem rovněž ze 70. let 20. století.

Je výhodné, je-li výzkumný tým složen z jazykovědných i literárních odborníků, např. provádějí-li ho katedry, v nichž jsou obě bohemistiky, jazykovědná i literární, spojeny, viz katedru českého jazyka a literatury plzeňské univerzity a její dvě monografie (2019 a 2020), a proto je nasnadě, že může uplatnit integrovaný pohled na vyučovací předmět.

Využívá se i další přednosti pracoviště, totiž jeho **komplexního zaměření na celý cyklus středoškolského vzdělávání**, od nižšího stupně přes vyšší stupeň základní školy až po maturitu na škole střední, tedy může postihnout i kontinuitu

vzdělávání, která je nezbytná pro to, aby se mládež ve škole nenudila nežádoucím opakováním činností, ani aby nebyla frustrována skoky ve výuce bez potřebné návaznosti (o tom viz *Kontinuita vzdělávání žáků a učitelů v mateřském jazyce*, 2017, s. 245–252).

Obsah i metody výuky je záhodno promýšlet se zřetelem k řečovému vývoji dítěte, a to ve výuce psaného i mluveného projevu. Vedle projevů psaných, jimž se věnuje ve výuce větší pozornost, **nelze přehlížet mluvenou formu řeči**. Jí jsou určena na všech stupních mluvní **cvičení**, na střední škole by to měla být i cvičení řečnická, tj. projevy vyššího stylu i s využitím prvků stylu uměleckého (viz Čechová in *Vyučování slohu* (1985) a *Komunikační a slohová výchova* (1998)). Pro učitele je pak **schopnost souvislého kultivovaného spisovného projevu mluveného podmínkou úspěšného učitelství**, proto se na něj soustřeďuje naše pozornost. Každý učitel by se měl zamýšlet nad vlastním projevem; sebereflexe je významná i u studentů učitelství při pedagogické praxi. Právě **sebereflexe a sebeevaluace** je vůbec významným diagnostickým prostředkem při úsilí o zdokonalení pedagogického působení, nejen tedy při kritickém posuzování vlastní řeči (o tom viz Čechová in *Mužská a ženská specifika školní komunikace*, 1996 a 2012). Srozumitelnost a kultivovanost učitelovy řeči je do značné míry podmínkou jeho úspěšného působení, a proto by měla být součástí veškeré profesní učitelské přípravy cvičení v kultuře projevu, což bývalo kdysi praktikováno.

V posledních letech se odborná lingvistická literatura zaměřuje právem na **mluvené projevy**, je to pochopitelné, protože starší stav techniky neumožňoval jejich bezprostřední zachycení. Klasická bohemistika, za niž považujeme už i lingvistiku pražské školy, byla sice orientována více na řeč psanou než na řeč mluvenou, ale už zakladatel Pražského lingvistického kroužku a jeho předseda, Vilém Mathesius, dávno před jeho založením, ve studii *O potenciálnosti jevů jazykových* (r. 1911, přetištěno r. 1970) si byl vědom jejich odlišností od řeči psané, postihl kolísání nejen mezi řeči jednotlivců, ale i uvnitř řeči jednotlivce. Soustavně se českou fonologií a fonetikou, rozdílem mezi psaným a mluveným projevem zabýval přímý Mathesiův žák a jeho pomocník Josef Vachek. Následovníci Milan Romportl, Jiřina Novotná-Hůrková a Zdena Palková se mj. soustředili na zjišťování a popis normy spisovné výslovnosti. Oni i další měli na mysli spisovný kultivovaný mluvený projev, šlo jim o normu a kodifikaci takového projevu.

V této souvislosti lze konstatovat, že **současná lingvistika se soustředí na popis stavu řeči**, odlišování normy a úzu ponechává stranou, popř. je zaměňuje nebo některé rozdíly mezi nimi opomíjí. Např. *Mluvnice současné češtiny I* Václava Cvrčka a kol. (2010) je vybudována na úzu zachyceném Českým národním korpusem. Václav Cvrček odmítá pracovat s pojmem norma, vystačí

s územ, a vůbec zamítá platnost teorie jazykové kultury, jeden ze základních sloupů české klasické lingvistiky a základního principu řečové výchovy, viz např. Václav Cvrček in *Teorie jazykové kultury po r. 1945*, z r. 2006, nebo *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence* z r. 2008 (o tom viz Marie Čechová in *Život s češtinou*).

Ocitujme z nejnovější literatury, ze *Syntaxe mluvené češtiny* Jany Hoffmannové a kol., která právem předpokládá (na základě rozboru názorů různých lingvistů) určité obecné, univerzální rysy syntaxe běžně mluvené češtiny: „je ona ‚chaotická‘, ‚pokleslá‘, ‚vágní‘ syntax přirozenou součástí normy těchto neformálních soukromých projevů“ (s. 12). Ale namítněme, že v daném případě nejde o normu, ale o úzus nekultivovaných projevů (o tom viz v recenzi Marie Čechové (in NČDS 2020). Rozhodně nemůže být v knize objektivně popsany stav řeči vzat za základ syntaktické normy mluvené ve škole, neboť knihou zachycené projevy jsou nejen nekultivované, někdy i vulgární, mnohdy i nesrozumitelné. V pedagogické praxi a práci učitele lze s takovými projevy zacházet jen kriticky. O spisovnosti u mládeže a ve škole viz u Jany Svobodové (2005 aj.)

Představili jsme výzkum češtiny lingvisty a výzkum výuky češtiny lingvodaktiky. Ukázali jsme, čím a jak lze přispívat k zdokonalování přípravy budoucích češtinářů, ale i praktiků v činné službě.

Literatura

- CVRČEK, V. (2006): *Teorie jazykové kultury po r. 1945*. Praha: UK Karolinum.
- CVRČEK, V. (2008): *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Praha: Lidové noviny.
- CVRČEK, V. a kol. (2010): *Mluvnice současné češtiny I*. Praha: UK Karolinum.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1996) *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN, 2., upravené vydání.
- ČECHOVÁ, M. (2012) Mužská a ženská specifika školní komunikace. In: *Řeč o řeči*. Praha: Academia, s. 212–219.
- ČECHOVÁ, M. (2017): Profesní příprava učitelů češtiny. ČJL 65, 2014/15, s. 125–133, upraveno in *Život s češtinou*. Praha: Academia, s. 253–261.
- ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). (2019): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- ČECHOVÁ, Marie; SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita (rkp.).
- HOFFMANNOVÁ, J. a kol. (2019) *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia.

- HRDLIČKA, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- JELÍNEK, J. – BEČKA, J. V. – Těšitelová, M. (1961): *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, J. (1980): *Úvod do vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- MATHESIUS, V. (1970): O potenciálnosti jevů jazykových. In: *U základů pražské školy* (ed. VACHEK, J.), Praha: UK, s. 5–34.
- STYBLÍK, V. – ČECHOVÁ, M. (1. vydání, 1976, 8. vydání, 2007): *Mluvnická a slohová cvičení ke Stručné mluvnici české*. Praha: SPN.
- SVOBODA, K. (1. díl 1975, 2. díl, 1976): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*. Praha: FF UK.
- SVOBODA, K. (1979): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- SVOBODOVÁ, J. (2005): *Spisovnost a mluvní vzory mládeže. Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy*. Brno, s. 370–375.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Mezi tradicí a inovací ve výuce češtiny*. Praha: UK.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Vztah jazyka a komunikace v česko – slovensko – polské didaktické reflexi*. Plzeň: Fraus.