

# Norma němčiny vyžadovaná vyučujícími českých středních škol<sup>1</sup>

Alena Čermáková

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

<[alenska.cermakova@centrum.cz](mailto:alenska.cermakova@centrum.cz)>

## Abstract:

### Norm of German demanded by teachers at Czech secondary schools

The paper introduces to a research about what is presented to students at Czech secondary schools as the norm of the German, further who or what and for what purpose decides about this norm and how this decision looks like. The theoretic-methodological base was the Klaus Gloy's Concept of Language Norm, Ulrich Ammon's model of Social Power Field, the Language Management Theory and linguistic experiment. It focuses the role of a teacher as the norm-implementing and even norm-establishing authority and at the same time as an arguing power.

## Klíčová slova / key words:

koncept normy Klause Gloye, korektorská praxe učitelů německého jazyka, model sociálního silového pole spisovné variety Ulricha Ammona, slovosled ve srovnávací větě s *als*, teorie jazykového managementu

Klaus Gloy's Concept of Language Norm, Language Management Theory, praxis of German teachers as correctors, Ulrich Ammon's model of Social Power Field, word order in comparative sentence with *als*

## 1. Úvod

Cílem tohoto sociolingvisticky orientovaného příspěvku je představit jazykový experiment, pomocí něhož bylo zjišťováno, co učitelé na českých středních školách od svých žáků vyžadují u vybraných jazykových proměnných jako normu němčiny.

Je všeobecně předpokládáno, že se žáci v rámci výuky jazyka učí primárně spisovnou varietu. Pod pojmem spisovná varieta bývá obvykle rozuměna ta varieta, která může být rekonstruována na základě kodexů. Pro němčinu (i jako cizí jazyk) to znamená, že se předpokládá, že je žákům zprostředkovávána němčina, kterou je možno nalézt např. v příručkách řady Duden. Výsledky výzkumu, který je představován v tomto článku, ale ukazují, že norma (a to nejen ta, kterou vyžadují vyučující) nemá tak jednoduchou ontogenezi. Byly totiž zjištěny případy, v nichž se norma, kterou vyučující vyžadovali, lišila od normy uvedené v německých kodexech. Právě tyto případy svědčí o tom, že se učitelé mnohdy neřídí normou danou, tzn. že normu nezprostředkovávají, nýbrž že ji sami stanovují. Tato skutečnost tedy vede k pochybnostem o výše zmíněné všeobecně přijímané domněnce, že je v rámci školní výuky zprostředkovávána spisovná varieta, a zároveň s sebou přináší několik otázek, které se týkají jednak normy v rámci vyučování, jednak normy ve zcela obecné rovině. Jaká norma je v rámci vyučování prezentována? Kdo nebo co o ní rozhoduje? Jakému účelu tato norma slouží? Kdo nebo co se spolupodílí na procesu jejího utváření? Je

---

<sup>1</sup> Článek je až na drobné úpravy překladem textu *Die von tschechischen Mittelschullehrern verlangte Norm des Deutschen*, který vyšel ve sborníku *Pragmatischer Standard*, vydaném roku 2013 v nakladatelství Stauffenburg. Teoretická část je do značné míry inspirována textem *Podstata, vznik a fungování normy (nejen) spisovného jazyka z pohledu vybraných teorií kvalitativní sociolingvistiky*, který vyšel v *Nové češtině doma a ve světě* v roce 2012.

výše popsané zacházení s normou něco specifického pro školní prostředí, nebo se jedná o jev, který patří k podstatě normy?

Tento článek se pokouší na základě konceptu normy Klause Gloye, modelu sociálního silového pole spisovné variety Ulrich Ammona a teorie jazykového managementu v pojetí Björna H. Jernudda a Jiřího V. Neustupného (Jernudd – Neustupný, 1987) ukázat, že norma není nic předem daného, co stojí vždy každému jednoduše k dispozici, nýbrž že musí být účastníky každé interakce vždy znovu vytvářena. Z této skutečnosti vyplývají také důsledky pro zkoumání norem: pro zjištění reálné normy, tzn. normy, podle které komunikační partneři skutečně řídí své chování, je potřeba zkoumat sociální praxi. Jeden takový výzkum bude představen na příkladu postavení verba finita v německé srovnávací větě s *als* v druhé části tohoto článku.

## 2. Hledání konceptu normy vycházejícího ze sociální praxe

Aby bylo možno pokusit se zodpovědět otázky, které zazněly v úvodu, je nejprve nutné ujasnit si, v čem spočívá podstata normy. Hledané odpovědi s tím totiž úzce souvisejí.

Jak již bylo naznačeno výše, názor, zastávaný především laiky, podle něž je normu spisovné variety možno najít v kodexech, je mylný. Důkazem jsou nejen výše zmíněné výsledky sociolingvistického výzkumu představovaného v tomto článku, ale mj. i následující historka: Jeden oponent z Českého vysokého učení technického v Praze v diplomové práci – tedy druhu textu, u něž se všeobecně předpokládá použití spisovné variety – vyžadoval místo kodifikovaného pravopisu *karlovarský kraj* nespisovnou variantu s velkým písmenem *Karlovarský kraj*. Ačkoliv byla diplomantka na tento nesoulad s odkazem na příručku *Pravidla českého pravopisu* upozorněna, odevzdala závěrečnou verzi práce s chybnou variantou. Tento a podobné případy nelze přejít jako chybu, protože účinkují na účastníky interakce normativně.

### 2.1 Pojetí normy Klause Gloye (1975; 1993; 1995; 1997)

Pokud není norma uvedena v kodexech, pak se nabízí otázka, kde ji lze najít – podle Klause Gloye nikde, protože její podstata neumožňuje, aby byla v realitě vnímána *přímo, bezprostředně*. Jazykové normy jsou totiž ontologicky obsahy vědomí a jako takové nemají žádnou fyzickou podobu, v důsledku čehož jsou přímému pozorování nepřístupné. Pozorovány mohou být pouze jejich účinky v sociální praxi. Teprve z nich je možno na normu usuzovat. Jako typický příklad takových účinků mohou být uvedeny opravy v testech. Je-li ve větě *Není vhodný koulet očima* podtrženo *-ý* ve slově *vhodný*, mohou z toho žáci vyvodit, že použití koncovky *-ý* v nominativu singuláru u adjektiv ve středním rodě není v souladu s normou. Oproti tomu neopravená koncovka *-ima* ve slově *očima* vede k závěru, že instrumentál plurálu slova *oko* ve významu část obličeje má podle normy tvar *očima*. Korektury působí normativně také tehdy, neodpovídají-li normě uvedené v kodexech. Z toho vyplývá, že jazykové normy jsou ontogeneticky „Ergebnisse eines interpretierenden Schlussverfahrens“<sup>2</sup> (Gloy, 1995, s. 80), což je předurčuje k tomu, aby byly zkoumány pomocí kvalitativní metodologie.

Slovní spojení obsahy vědomí označuje genus proximum fenoménu jazyková norma, jeho differentia specifica je „regulative Wirkung auf die Sprachproduktion

---

<sup>2</sup> V překladu: „výsledky interpretujícího usuzování/vyvozování“.

ebenso wie auf die sprachlichen Erwartungen“<sup>3</sup> (Dovalil, 2013).<sup>4</sup> Normy tedy řídí jazykové chování, a to z hlediska normativních očekávání,<sup>5</sup> která mluvčí jednak má ve vztahu k jazykovému chování svého komunikačního partnera, jednak svému komunikačnímu partnerovi podsouvá. Podsouvaná očekávání jsou rovněž dvojího druhu: Na jedné straně se týkají jazykového chování mluvčího samého, na druhé straně se jedná o očekávání, která v souvislosti se svým vlastním jazykovým chováním podsouvá komunikační partner mluvčímu. Tato očekávání očekávání probíhají recipročně. Zda podsouvaná očekávání odpovídají těm skutečným, je pro fungování normy irelevantní. Již domněnka sama o sobě má takový účinek, že je schopna vytvářet sociální realitu.<sup>6</sup>

Jako příklad si je možno představit následující situaci: český prezident nepoužívá ve svém novoročním projevu větu *To bylo fakt super*, protože předpokládá, že od něj veřejnost tuto větu v dané komunikační situaci neočekává. Není ale vyloučeno, že veřejnost ve vztahu k této větě žádná očekávání nemá. Dokud ale nebudou tato (podsouvaná) očekávání otevřeně prodiskutována, bude s nimi prezident ze strany veřejnosti počítat a ve svých novoročních projevech se jimi bude řídit (viz Čermáková, 2012, s. 37).

Z výše uvedeného vyplývá, že existence jazykové normy je podmíněna *intersubjektivním* jednáním. Aby se nějaké očekávání mluvčího stalo normou, podle níž se jeho komunikační partner bude řídit, je potřeba, aby bylo od tohoto komunikačního partnera očekáváno. Čím více se jejich očekávání shodují, tím stabilnější ona norma je. Protože je každá komunikační situace jedinečná (konstelace faktorů jako např. komunikační partneři, účel komunikace, podmínky komunikace apod. nemůže být nikdy stoprocentně shodná s jinou komunikační situací), musí být norma pro každou interakce – tedy shoda očekávání všech komunikačních partnerů – (v radikální interpretaci) vždy vyjednávána znovu. Míra komplikovanosti tohoto procesu závisí na diskursivních zkušenostech komunikačních partnerů. Čím jsou jazykově a komunikačně kompetentnější, tím je tento proces snazší. Z toho vyplývá, že základem jazykové normy je relativně stabilní jádro, které představuje výsledek komunikačních zkušeností účastníků interakce. Toto jádro je pak v každé komunikační situaci přizpůsobováno jedinečným podmínkám konkrétní interakce. Tato druhá, variující část normy musí být pokaždé účastníky interakce vyjednávána znovu.

Tak jako ve všech sociálních procesech hraje i při vyjednávání normy rozhodující roli moc, respektive její nositel. Ten, jemuž se v konkrétní interakci přisuzuje největší moc, nakonec totiž určuje, jak bude norma v dané komunikační situaci vypadat. O jaký druh moci se jedná – zda o moc politickou, ekonomickou, moc danou vzdělaností nebo o nějakou jinou – závisí na konkrétní situaci. Ten, kdo je považován za nejmocnějšího, může v závislosti na typu komunikace v procesu utváření normy zaujímat pozici toho, kdo normu stanovuje (např. autoři kodexů), zprostředkovává (např. vyučující při přednáškách a výkladu učiva), nebo toho, kdo dohlíží na její dodržování (např. korektoři). Ten, jemuž je norma vnucována, hraje

<sup>3</sup> V překladu: „regulativní účinek na jazykovou produkci a rovněž na jazyková očekávání“.

<sup>4</sup> Těmito slovy shrnul Vít Dovalil stručně Gloyovo pojetí jazykové normy.

<sup>5</sup> Pojem „normativní očekávání“ je možno nalézt v textech Niklase Luhmanna (např. 1989, s. 43–44). Jsou jím míněna taková očekávání, která zůstanou zachována navzdory tomu, že nebyla splněna. Niklas Luhmann je definuje jako „kontrafaktisch stabilisierte Verhaltenserwartungen“ (v překladu: „kontrafakticky stabilizovaná očekávání chování“) (Luhmann, 1989, s. 43). Očekávání, která v takovém případě zanikají, nazývá „kognitivními očekáváními“.

<sup>6</sup> Srov. Thomasův teorém: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (v překladu: „Jestliže jsou situace definované jako reálné, jsou reálné i ve svých důsledcích“) (Thomas, 1928, s. 572).

roli příjemce normy (např. žáci při výkladu) nebo její oběti<sup>7</sup> (např. televizní hlasatel, který v důsledky kritiky týkající se jeho jazykového projevu nedostane prémie) (Gloy, 1975, s. 34n).<sup>8</sup>

## 2.2 Model sociálního silového pole spisovné variety Ulricha Ammona

Kdo je nositelem největší moci při stanovování normy? Odpověď závisí na tom, jaké jazykové variety, respektive jaké jazykové interakce se tato otázka týká. Protože se výzkum, který je představován v tomto článku, zabýval jazykovou normou ve školní výuce, v níž se očekává primárně zprostředkovávání spisovné variety, omezím se dále na nositele moci, kteří ovlivňují normu spisovného jazyka. O jejich identifikaci a popsání jejich vzájemných vztahů se pokusil ve svém modelu sociálního silového pole spisovné variety Ulrich Ammon.

Podle Ulricha Ammona (např. 1995, s. 73–82) se procesu utváření spisovné variety účastní čtyři skupiny nositelů moci (sociální síly, normotvorné instance): jazykové kodexy, modeloví mluvčí/pisatelé, jazykoví experti a normové autority. Jazykové kodexy jsou gramatiky, slovníky a jazykové příručky, v nichž se člověk v případě jazykového problému ujišťuje o tom, zda konkrétní varianty patří do spisovné variety, nebo ne, přičemž je irelevantní, zda tyto příručky byly svými autory psány jako preskriptivní nebo deskriptivní. Rozhodující je sociální praxe, tedy to, jak s nimi zacházejí jejich uživatelé. (Pro dnešní němčinu to znamená, že za jazykový kodex musí být považována knižní řada *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* od Bastiana Sicka,<sup>9</sup> protože němečtí mluvčí v ní v případě pochybností hledají a své jazykové chování řídí podle Sickových doporučení.) Modeloví mluvčí/pisatelé jsou osoby, na jejichž texty je možno se v případě nejasností ohledně příslušnosti konkrétní varianty ke spisovné varietě s nadějí na úspěch odvolat (např. novináři, profesionální mluvčí, autoři vědeckých textů atd.). Za jazykové experty jsou považováni ti, kteří nejsou autory kodexů a které zároveň jejich jazykové vzdělání legitimuje v očích komunikačních partnerů k tomu, aby pochybovali o obsazích kodexů a kritizovali je. Poslední normotvornou instancí jsou normové autority. Jedná se o osoby, jimž je jejich komunikačními partnery připisována taková moc, která je opravňuje ke korigování jazykového chování ostatních lidí (typicky učitelé, korektoři, redaktori apod.). Od normových autorit se očekává, že budou prosazovat normu, která je zaznamenána v kodexech. Jak již ale bylo naznačeno výše, svými korekturami v mnohých případech vykonávají činnost, která přísluší autorům kodexů, tzn. že normu stanovují, nikoliv zprostředkovávají.

Tyto čtyři sociální síly od sebe nejsou vzájemně ostře odděleny. Jedna a tatáž osoba může v různých komunikačních situacích zastupovat různé normotvorné instance. Profesor germanistiky tedy může být autorem kodexu. Jeho vědecké texty jsou v případě pochybností o spisovné povaze nějaké varianty používány jako modelové texty. Jako pedagog opravuje seminární a závěrečné práce svých studentů,

<sup>7</sup> V německém originále „Normsetzer“, „Normvermittler“, „Normüberwacher“, „Normempfänger“ a „Normopfer“ (viz Gloy, 1975, s. 34).

<sup>8</sup> Podrobnější vysvětlení dimenzí normy a jejich částí, k nimž zprostředkovatel normy, příjemce normy, oběť normy atd. patří, viz práci Gloy (1975, s. 34n). Pojetí jazykové normy Klause Gloye, které zde bylo jen nastíněno, představuje univerzální teorii normy. Tento koncept je možno použít jako východisko pro zjišťování jazykové normy v jakékoliv situaci (jak mládeže na technoparty, tak poslanců v parlamentu), tzn. pro zjišťování normy všech variet.

<sup>9</sup> Bastian Sick vystudoval historii a romanistiku. V Německu je znám především jako autor sloupků s jazykovou tematikou, které byly uveřejňovány v SPIEGEL-ONLINE a později vyšly knižně ve výše zmíněné knižní řadě. Zatímco většina lingvistů jeho texty z odborného hlediska odmítá jako puristické, u laické veřejnosti si získaly velkou oblibu.

tudíž hraje roli normové autority a jako jazykový expert zpochybňuje obsahy existujících kodexů. V každém jazykovém společenství jsou tyto čtyři instance v závislosti na konkrétních kulturních a socioekonomických podmínkách jinak početné a mají jinou míru moci. Právě rozsah jejich moci je v procesu utváření normy rozhodující. Tyto čtyři sociální síly totiž na sebe vzájemně působí. (Pokud si není středoškolský učitel jistý příslušností nějaké varianty ke spisovné varietě, ujistí se v gramatice, obrátí se na svého bývalého vysokoškolského pedagoga jako na jazykového experta nebo hledá problematickou proměnnou v novinovém článku, který pro něj představuje modelový text. Kodifikátoři se zase před sepsáním kodexů seznamují s názory jiných lingvistů a s územ v modelových textech atd.) V případě varianty, která je z hlediska normy stabilizovaná, jsou normotvorné instance ve svém názoru na příslušnost dané varianty k spisovné varietě jednotné. Pokud se ale jedná o nějakou rozkolísanou variantu, pak se mohou jejich názory lišit. Jak je taková situace řešena a podle které z normotvorných instancí se jazykové společenství nakonec řídí, závisí na rozsahu moci jednotlivých sociálních sil a jejich vzájemných vztazích, které zrcadlí kulturní a socioekonomické podmínky každého jazykového společenství.

Pro výzkum norem, jehož cílem je přinášet poznatky odpovídající skutečné sociální praxi, a který tedy vychází z toho, že jazyková norma je v každé interakci nově vytvářena, respektive vyjednáвана, z toho plyne, že je pro každou komunikační situaci nutné identifikovat normotvorné instance a prozkoumat rozsah jejich moci, činnosti, jejich vzájemné vztahy a způsob, jakým jsou řešeny situace, kdy se jednotlivé sociální síly rozcházejí v mínění. Přitom je nezbytné být si vědom toho, že se ne všechny normotvorné instance, které mají na konkrétní interakci vliv, musí této interakce přímo účastnit. Většinou totiž působí zprostředkovaně. Jejich vliv je možno pozorovat v jazykovém chování komunikačních partnerů nebo v případě otevřené diskuse o jazykovém problému v argumentaci aktérů interakce.

### **2.3 Teorie jazykového managementu v pojetí Björna H. Jernudda, Jiřího V. Neustupného a Jiřího Nekvapila**

Nástroje ke zkoumání činnosti a vlivu normotvorných instancí nabízí teorie jazykového managementu (TJM) v pojetí Björna H. Jernudda, Jiřího V. Neustupného a Jiřího Nekvapila (viz např. Jernudd – Neustupný, 1987; Nekvapil – Neustupný, 2003). Tato teorie byla vyvinuta v 80. letech z teorie jazykového plánování. Za její klasický text je považován článek *Language planning: for whom?* od Björna H. Jernudda a Jiřího V. Neustupného (1987), ačkoliv Jiří V. Neustupný zmiňoval hlavní témata teorie již dříve (Neustupný, 1983; 1985).

TJM můžete být shrnuta do tří bodů: 1. procesualita jazykového managementu; 2. rozlišování mezi jednoduchým a organizovaným jazykovým managementem a jejich cykličnost;<sup>10</sup> 3. triáda jazykového, komunikačního

---

<sup>10</sup> TJM rozlišuje dva typy jazykového managementu – jednoduchý a organizovaný. Jednoduchý jazykový management probíhá v individuálních interakcích, tzn. na mikrorovině (např. při opravě testů v rámci výuky jazyka, během rozhovorů rodilého mluvčího s mluvčím nerodilým, při korekturách novinových článků atd.). Cílem organizovaného jazykového managementu je oproti tomu vyřešit určitý *typ* jazykových problémů, tedy jazykové problémy na makrorovině (např. proces standardizace jazyka, stanovení oficiálního jazyka, příp. oficiálních jazyků v mezinárodní firmě apod.). Tyto dva managementové procesy od sebe nejsou odděleny, nýbrž mají tvořit v ideálním případě cyklus: Objevili se v konkrétní interakci problém, který byl řešen pomocí jednoduchého managementu, ale nepodařilo se ho odstranit, je tento problém delegován na makrorovinu. Tam jsou hledána účinná opatření, která jsou pak implementována v konkrétních interakcích, čímž je jazykový problém odstraněn.

a sociokulturního managementu.<sup>11</sup> Protože výzkum, který je zde prezentován, vychází především z prvního z těchto tří bodů, bude dále podrobněji rozveden pouze tento bod.

V centru zájmu TJM stojí jazykový problém. Tento pojem zahrnuje např. na rozdíl od teorie jazykového plánování nejen problémy, které se týkají jazyka samého (např. tvar příčestí minulého od slovesa *trinken* nebo výslovnost slova *Küche*), ale i ty, které vznikají v souvislosti s užíváním jazyka (např. proces standardizace jazyka, stanovení úředního jazyka v mnohojazyčných státech, vyjádření zdvořilosti apod.). Jaké jevy je možno označit za jazykový problém, není možné vzhledem k podstatě tohoto fenoménu objektivně určit. Jazykové problémy jsou totiž ontologicky odchytky od očekávání ve smyslu Klause Gloye (viz výše) a jako takové vznikají vždy v konkrétní, neopakovatelné interakci, na níž jsou vázány. Jako jazykový management jsou pak označeny všechny metajazykové aktivity, které jsou vyvinuty v souvislosti s jazykovým problémem, tzn. aktivity, které jsou zaměřeny na produkci a recepci diskurzu.

Tyto aktivity jsou iniciovány v okamžiku, kdy je v jazykovém chování zaznamenána odchylka od normy ve smyslu Klause Gloye (viz výše), tzn. od normativních očekávání. Tato odchylka může, ale nemusí být ohodnocena. Toto hodnocení může být pozitivní, negativní nebo něco mezi tím. Hodnocení mohou následovat opatření k odstranění negativně hodnocené odchylky nebo k posílení pozitivně hodnocené odchylky, ale také nemusí. Zda budou nebo nebudou tato opatření implementována, tzn. zda bude jazykový problém vyřešen a bude následovat jazyková produkce odpovídající normativním očekáváním aktérů interakce, nebo ne, záleží na moci toho, kdo jazykový management provádí. Jaký druh moci to musí být, závisí vždy na konkrétní interakci. (K implementování opatření v rámci výuky jazyka na střední škole často stačí jen moc, která vyplývá z role vyučujícího. Oproti tomu na univerzitě je potřeba moc pramenící ze vzdělanosti.) V případě, že opatření implementována úspěšně nejsou, musí být jazykový management opakován ještě jednou, případně vícekrát. Jak již bylo výše naznačeno, managementový proces může být v každé ze svých fází ukončen, což se v realitě velmi často stává. Odstranění jazykového problému ale většinou předpokládá realizaci celého procesu.

Při zjišťování normy, podle níž se *skutečně* řídí jazykové chování účastníků interakce, je z bezprostředně vnímatelných jevů spjatých s jazykovým managementem, tzn. z opatření k odstranění odchylky od normy, z ohodnocení a zaznamenání této odchylky, usuzováno na normu, která je vzhledem ke své podstatě (viz výše) přímému pozorování nepřístupná.

### **3. Představení výzkumu normy vycházejícího ze sociální praxe**

V této části textu budou prezentovány výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zodpovědět otázku, jak vypadá norma němčiny na českých středních školách. Protože se jednalo o první šetření tohoto druhu v daném prostředí, soustředil se zájem výzkumníků v první řadě na zjištění normy jako takové. Popsání a analýza způsobu

---

<sup>11</sup> Jazykový problém – ústřední pojem TJM – zahrnuje více než jen problémy týkající se jazyka v pojetí langue. Z toho vyplývá, že k řešení takových problémů pouhý jazykový management nestačí, nýbrž musí být změněny také socioekonomické a sociokulturní podmínky interakce a komunikační chování jejich aktérů. TJM proto rozlišuje management sociokulturní, komunikační a jazykový. Pořadí, v němž jsou zde uvedeny, odpovídá jejich hierarchii, ačkoliv nelze říci, že se např. jazykový management musí vždy automaticky vyvíjet z managementu sociokulturního. Spíše tím má být naznačeno, že odhlédnutí od socioekonomických a sociokulturních podmínek interakce naději na úspěšné řešení jazykového problému snižuje.

jejího utváření byly pro výzkum sekundární. Zvolenému cíli odpovídala také metoda sběru dat. V pilotní studii, která vlastněmu výzkumu předcházela, byly pomocí 12 polostrukturovaných interview identifikovány instance podílející se na utváření normy na českých středních školách. Představovaný výzkum se soustředil pouze na činnost té rozhodující z nich – vyučujících.

### 3.1 Identifikace normotvorných instancí

Ke zjišťování konstelace sociálního silového pole spisovné němčiny na českých středních školách byla zvolena metoda polostrukturovaných interview. Celkem 12 vyučujících bylo dotázáno, jak hodnotí ve výuce použití regionálních nebo z hlediska normy rozkolísaných variant, např. *ich bin gestanden, während* + substantivum v dativu, podle koho nebo podle čeho se při hodnocení těchto variant řídí a pomocí jakých argumentů svá hodnocení obhajují, pokud je ve vyučování vůbec tematizují.

Bylo zjištěno, že rozhodující úlohu v procesu utváření normy hrají vyučující. Právě oni představují většinou onu poslední instanci, která nakonec určuje, co je v souladu a co v rozporu s normou. Poměrně významný vliv mají rovněž učebnice. Mezi učiteli zaznívala poměrně často následující slova: „Tak to je v učebnici.“ Učebnice tedy představuje při výuce německého jazyka na českých středních školách jistý druh kodexu. Z kodexů v tradičním slova smyslu ovlivňují proces utváření normy především slovníky, ačkoliv jejich role je – ve srovnání s učiteli a učebnicemi – mnohem menší. Příznačné je, že většina vyučujících nečiní rozdíl mezi jednojazyčným a překladovým slovníkem. Někteří se v případě jazykových nejasností řídí užitím jazyka a názory rodilých mluvčích neboli modelových mluvčích/pisatelů. Jejich jazykový úzus a mínění jsou používány jako argument také ve výuce, objeví-li se nějaký jazykový problém. Přitom je typické, že úroveň jazykové vzdělanosti rodilých mluvčích nehraje pro vyučující žádnou roli.

### 3.2 Zjišťování normy: popis jazykového experimentu

Protože ve výše představené pilotní studii bylo zjištěno, že klíčové postavení při utváření normy v rámci výuky němčiny jako cizího jazyka na českých středních školách zaujímají vyučující, soustředil se další výzkum výhradně na ně. Činnost učitelů je příliš rozsáhlá (výklad, opravování ústní produkce žáků, písemných testů, písemných a ústních cvičení apod.) na to, aby bývala mohla být v provedeném šetření zkoumána v celé své komplexnosti. Protože si tento výzkum kladl za cíl – jak již bylo uvedeno výše – zjistit normu němčiny na českých středních školách, nikoliv popsat a rozebrat její utváření, bylo pro analýzu zvoleno z činnosti učitelů opravování testů a jako výzkumná metoda byl použit jazykový experiment.

Členové výzkumného týmu<sup>12</sup> sestavili test, v němž byly v devíti různých úlohách (např. překlad z češtiny do němčiny, doplňování slov s vhodným významem do věty, volba správné spojky, doplňování správných slovních tvarů do věty apod.) zkoušeny proměnné z oblasti pravopisu, morfologie, syntaxe a lexikologie (např. slovosled, stupňování adjektiv, infinitiv s *zu* / *bez zu*, tvary perfekta, rekce předložek atd.). Test byl vyplněn členy výzkumného týmu (což učitelé účastníci se experimentu nevěděli) ve třech verzích, a to tak, že v každé verzi byla uvedena většinou jiná

---

<sup>12</sup> Vít Dovalil (vedoucí výzkumného týmu), Alena Čermáková, Zuzana Hajíčková, Martina Malimánková-Chudobová, Hana Ondráčková-Chrástová, Alena Pufflerová.

varianta zkoumané proměnné. Varianty byly co do normy spisovné němčiny velmi různorodé: sporné, jednoznačně spisovné, jednoznačně nespisovné, regionálně zabarvené, neodpovídající normě žádné z variet němčiny. Tyto tři verze testu byly distribuovány mezi středoškolské učitele v celé České republice (většinou poštou, v Praze též osobně). Úkolem vyučujících bylo opravit a obodovat jednu testovou sadu, tedy tři verze testu, a to tak, jako by se jednalo o autentické testy jejich žáků. Aby korektorská činnost učitelů odpovídala co nejvěrněji jejich každodenní praxi, byl jim skutečný cíl výzkumu – popsání normy němčiny – zamlčen. Mysleli si, že se účastní šetření, které se pokouší zjistit, jaká míra důležitosti je v rámci výuky němčiny jako cizího jazyka připisována jednotlivým jazykovým rovinám. Z 320 zaslaných testových sad se jich vrátilo 66, tzn. 198 testů. Počet vyhodnocovaných testů nedosahoval u jednotlivých proměnných 198, protože v některých testech byly nějaké proměnné opraveny nejasně, příp. vůbec ne.

Získaná data byla analyzována na bázi TJM: Na základě povšimnutí odchylky od normy (varianty, kterou učitelé v testech podtrhli), jejího ohodnocení (většinou bodových srážek) a opatření k odstranění této odchylky (správného řešení úlohy, které učitelé v testu uvedli) byla u zkoumaných proměnných rekonstruována norma němčiny, kterou vyžadují vyučující.

Z povahy získaných dat vyplývá, že při jejich vyhodnocování nemohly být použity všechny body TJM. Opravování testů v rámci výuky cizího jazyka představuje typický příklad jednoduchého managementu, který většinou není následován managementem organizovaným. Analýza pouhých korektur v testu neumožňuje stanovit, v jaké fázi jazykový management při výuce němčiny jako cizího jazyka obvykle končí. Je totiž možné, že učitelé při opravování jednotlivých testů odchylky od normy pouze zaznamenávají a ohodnotí, zatímco správné řešení (opatření k odstranění odchylky) probírají s celou třídou ústně při vyučování. Protože při výzkumu nebyla analyzována žádná autentická data, nemůže být vyloučeno, že korektorská činnost učitelů vypadá v jejich každodenní praxi jinak. Mohou být pečlivější nebo naopak vědomí toho, že se účastní výzkumu, mohlo způsobit, že testy opravovali důkladněji, než obvykle činí. Např. mohli pracovat s jazykovými kodexy, což nemusejí běžně dělat.

### **3.3 Zjišťování normy: ukázka na příkladu postavení verba finita ve srovnávací větě s *als***

Výsledky výzkumu budou ukázány na jazykové proměnné *postavení verba finita ve srovnávací větě s als*. Němčina patří k jazykům, v nichž je v jednotlivých typech vět pevně stanoveno postavení určitého slovesa (např. v hlavní větě oznamovací na druhém místě). Ve většině vedlejších vět musí stát verbum finitum na konci věty. Existují ale výjimky a jednou z nich je právě vedlejší věta srovnávací se spojkou *als*, v níž sloveso určité následuje bezprostředně po spojce. Zkoumaná proměnná byla testována v jediném cvičení, jehož zadání vypadalo následovně:

Bilden Sie Sätze:

(1) DA, ZUG, GLEICH, IST, DER

[...]

(4) HÄTTE, NICHTS, ER, SO, GEGESSEN, SIEHT, ER, ZWEI, AUS, ALS, TAGE

Jako řešení věty (4) byly ve vyplněných verzích testu nabídnuty tyto tři varianty:



- (1) \*Er sieht so aus, als er zwei Tage nichts gegessen hätte.
- (2) \*Er sieht so aus, als er nichts zwei Tage gegessen hätte.
- (3) \*Er sieht so aus, als er hätte nichts zwei Tage gegessen.

Žádná z těchto variant není podle německých kodexů (Duden, 1998, s. 406; Duden, 2005, §1671; Helbig – Buscha, 2001, s. 180; Eisenberg, 1998/1999, s. 119; Flämig, 1991, s. 299; Engel, 1988, s. 714) spisovná, protože členové výzkumného týmu předpokládali, že žáci, které při vyplňování testů imitovali, by tuto výjimku v rámci učební látky slovosled ve vedlejších větách neznali.

Učitelé navrhli ve svých korekturách ještě další tři varianty:

- (4) Er sieht so aus, als hätte er nichts zwei Tage gegessen.
- (5) Er sieht so aus, als hätte er zwei Tage nichts gegessen.
- (6) \*Er sieht so aus, als er hätte zwei Tage nichts gegessen.

Jako věty bez kontextu jsou podle německých kodexů spisovné varianty (4) a (5), v nichž stojí verbum finitum *hätte* hned za spojkou *als* a které se od sebe liší pouze postavením příslovečného určení času a předmětu.

Varianta (1) je jako odpovídající normě ponechána ve 27 (50 %) testech. V tomtéž počtu testů byla zaznamenána jako odchylka od normy. V 17 případech z těchto 27 testů byla formou srážky bodů ohodnocena negativně. V 8 testech není možno určit, jestli byla ohodnocena, příp. jak, protože učitelé opravující příslušné testy odečítali body za cvičení jako celek, nikoliv za jednotlivé věty. Ve dvou případech je varianta (1) sice podtržena, ale nejsou za ni strženy žádné body, tzn. že v jazykovém managementu chybí fáze hodnocení. Jen v 7 z 27 testů, v nichž byla varianta označena jako odporující normě, uvedli učitelé vyžadované správné řešení, tzn. že vyvinuli opatření k odstranění odchylky od normy. Celkem 6 z nich navrhlo variantu (5). V jednom testu bylo poznamenáno: „Není *als ob*, jen *als*.“ Zda proběhla implementace opatření úspěšně, tzn. zda žáci ve své následující jazykové produkci splnili normativní očekávání svých vyučujících, nemohlo být v tomto typu výzkumu zjištěno.

Variantu (2) považovalo za odpovídající normě 13 učitelů (22,8 %) z 57 (100 %). Ve 44 testech (77,2 %) byla zaznamenána jako odchylka od normy. Ve 26 případech z těchto 44 byly za tuto variantu strženy body (negativní hodnocení). Ve 14 testech nebylo možno rozeznat, zda je odchylka od normy ohodnocena, nebo ne. Ve 4 případech zůstala jednoznačně neohodnocena. Celkem 35 ze 44 vyučujících navrhlo opatření k odstranění odchylky od normy, tzn. že uvedlo explicitně řešení, které považovalo za správné (odpovídající normě). Nejčastěji byly v těchto případech vyžadovány varianty (1) (ve 14 testech), (5) (v 11 testech) a (4) (v 7 testech). Zbytek učitelů, kteří variantu (2) odmítli (tj. 9), ukončilo jazykový management již ve fázi hodnocení (srážkou bodů). Zajímavé bylo, že dva vyučující navrhli opatření k odstranění odchylky od normy, aniž za tuto odchylku odečetli body.

Varianta (3) byla zaznamenána jako odchylka od normy v 53 z 55 testů. Tato odchylka byla až na jednu výjimku jednoznačně ohodnocena negativně. Opatření k jejímu odstranění učinilo 41 učitelů, přičemž 25 z nich vyžadovalo variantu s postavením verba finita na prvním místě po spojce (tzn. kodifikované varianty (4) nebo (5)). Celkem 13 vyučujících vyžadovalo verbum finitum na konci věty (tzn. varianty (2) a (1)) a zbylí 2 učitelé uvedli jako správné řešení variantu (6). Také v případě varianty (3) bylo v jednom testu uvedeno opatření k odstranění odchylky od normy bez předchozího ohodnocení této odchylky.

Při analýze jazykového managementu jednotlivých učitelů byly zjištěny dvě zajímavé skutečnosti. Tři učitelé ponechali v jednom z testů 1 a 3 slovosled *nichts zwei Tage gegessen* neopravený a ve druhé z těchto variant vyžadovali *zwei Tage nichts gegessen*. Dva učitelé neohodnotili imaginární žáky podle počtu chyb, ale podle toho, kolik „červené“ museli při opravování použít.<sup>13</sup>

Na základě popsání jazykového managementu ve zkoumaných testech lze říci, že mnoho učitelů němčiny na českých středních školách nerealizuje všechny fáze managementového procesu. Většina případů neúplného jazykového managementu končí ve fázi ohodnocení (srážky bodů). Někteří učitelé učiní opatření k odstranění odchylky od normy, aniž by tuto odchylku ohodnotili. Za zmínku stojí také zjištění, že v mnohých testech způsob srážky bodů neumožňuje vyvodit, jaká míra důležitosti je jednotlivým odchylkám od normy připisována. Zjistit, zda vynechání některé z fází managementového procesu nebo jejich nejednoznačně interpretovatelná realizace ovlivňují účinky jazykového managementu, přesahuje rámec tohoto výzkumu, který se soustředil na pouhé opravování testů.

Na základě analýzy jazykového managementu jednotlivých vyučujících byla rekonstruována norma, kterou prosazují. Následující tabulka ukazuje přehledně, kolik učitelů kterou variantu vyžadovalo.

vyžadované varianty	(1 + 2)	(1)	(5)	(4)	(4 + 5)	(1+5) ; (5+6)	(2); (4 + 1); (4+3); (2+3); (6); (1+6); <i>als ob</i>	celkový počet
absolutní počet učitelů	13	11	10	6	5	2	1	56
počet učitelů v %	23,2	19,6	17,9	10,7	8,9	3,6	1,8	100

**Tabulka 1:** Počet učitelů vyžadujících jednotlivé varianty.

Na základě této tabulky lze říci, že nejvíc učitelů (50 %) vyžadovalo, příp. ponechávalo varianty s postavením *verba finita* na konci věty. Kodifikované varianty s určitým slovesem na prvním místě po spojce *als* (4 + 5) uvedlo jako normu 25 učitelů (44,6 %), přičemž 4 z nich (7,1 %) prosazovali vedle kodifikované varianty ještě jednu variantu, která normě německých kodexů ((1), (3), nebo (6)) neodpovídá. U těchto 4 učitelů nelze vyloučit, že se při opravování nebo při čtení vyplněných testů spletli. Za zmínku stojí také jeden učitel, který ve všech testech k zadání úlohy připsal *als ob*. Jeho poznámku lze interpretovat tak, že si není vůbec vědom toho, že spojka *als* může uvozovat srovnávací větu, která vyjadřuje hypotetický vztah podobnosti. Co se slovosledu příslovečného určení času a předmětu týče, který nestál v centru zájmu tohoto příspěvku, je možné shrnout, že polovina učitelů (28) vyžadovala postavení

<sup>13</sup> Učitelé vyžadovali variantu [...] *als hätte er zwei Tage nichts gegessen*. V testu 2 [...] *als er zwei Tage nichts gegessen hätte*) se od jejich normativního očekávání odchylovalo pouze postavení slovesa, které bylo na konci věty, zatímco oni ho vyžadovali na prvním místě za spojkou *als*. Protože verze 2 byla vyplněna pomocí očíslování jednotlivých slov, museli učitelé opravit číslo u 6 slov. V testu 3 [...] *als er nichts zwei Tage gegessen hätte*) byly podle normativních očekávání učitelů dvě chyby: postavení slovesa na konci věty a postavení předmětu v akuzativu (*nichts*) před příslovečným určením času (*zwei Tage*). Pravděpodobně proto, že vyučujícím stačilo udělat v testu pouze dvě šipky, odečetli v této verzi půl bodu z možného jednoho, zatímco ve verzi 2 strhli za jednu chybu celý objem bodů, který bylo možno za tuto větu získat.

přísluvečného určení času (*zwei Tage*) před předmětem (*nichts*), 19 vyučujících (34 %) připouštělo obě varianty a 9 učitelů akceptovalo, příp. vyžadovalo jen variantu slovosledu předmět (*nichts*) + příslovečné určení času (*zwei Tage*).

Tabulka 2 shrnuje výsledky výzkumu z hlediska porovnání normy učitelů s normou v německých kodexech.

varianty z hlediska kodifikace	jedna nebo dvě správné <sup>14</sup>	obě správné	jedna chybná + jedna správná	jen chybné
absolutní počet učitelů	21	5	6	29
počet učitelů v %	37,5	8,9	10,7	51,8

**Tabulka 2:** Norma proměnné *postavení verba finita ve srovnávací větě s als* u vyučujících českých středních škol ve srovnání s normou v německých kodexech.

### 3.4 Shrnutí

Cílem této studie, v níž byla zkoumána norma v jedné konkrétní interakci, při opravě testů, bylo ukázat, co prezentují vyučující na českých středních školách u vybraných proměnných jako normu německého jazyka. Bylo zjištěno, že se tato norma v mnohých případech liší od normy uvedené v německých kodexech. Gloyovými slovy řečeno nehrají vyučující v těchto případech roli zprostředkovatele normy, jak se všeobecně předpokládá, nýbrž – aniž by o tom věděli – roli toho, kdo normu stanovuje. Norma, kterou vyžadují, je chudá na varianty, velmi často dokonce monovariantní. S touto skutečností rovněž souvisí, že čeští vyučující téměř vůbec nezohledňují komunikativně pragmatickou rovinu jazyka (srov. zvláště výsledky slovosledu příslovečného určení času a předmětu).

K formě jazykového managementu, který nestál v centru pozornosti tohoto výzkumu, bylo zjištěno, že proces řízení jazykového chování končí při opravování testů většinou ve fázi ohodnocení odchylky od normy. V důsledku podoby hodnocení není někdy jasné, jakou míru důležitosti vyučující konkrétní odchylce od normy připisují. Někteří učitelé provedou v testech opravy, aniž uvedou řešení, které považují za správné (opatření k odstranění odchylky od normy). Nelze ale vyloučit, že správné řešení tematizují ústně přímo při vyučování. Při vyhodnocování ostatních proměnných (Hajíčková, 2010; Malimánková, 2008; Ondráčková, 2009) se ukázalo, že z některých poznámek vyučujících (*österreichisch, umgangssprachlich* atp.)<sup>15</sup> není možno jednoznačně vyvodit, zda se jedná o variantu, kterou považují za normu, či nikoliv. Na závěr je nutno připomenout, že někteří učitelé si při opravování počínají nekonekventně.

Výsledky, které zde byly prezentovány, představují pouze předběžné informace o utváření a fungování normy v rámci výuky jazyků. Pro získání ucelenější představy, která by více odpovídala skutečné sociální praxi, by bylo nutné zkoumat jednak autentická data, jednak vyučování v celé jeho komplexnosti, nikoliv pouze jednu z činností s ním související.

<sup>14</sup> Správný = odpovídající normě uvedené v německých kodexech, chybný = v rozporu s normou uvedenou v německých kodexech.

<sup>15</sup> V překladu: „rakouský“, „nespisovný“.

## Literatura:

- AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin – New York, NY: Walter de Gruyter.
- ČERMÁKOVÁ, Alena (2012): Podstata, vznik a fungování normy (nejen) spisovného jazyka z pohledu vybraných teorií kvalitativní sociolingvistiky. *Nová čeština doma a ve světě*, 2, s. 35–47.
- ČERMÁKOVÁ, Alena (2013): Die von tschechischen Mittelschullehrern verlangte Norm des Deutschen. In: Jörg Hagemann – Wolf Peter Klein – Sven Staffeldt (eds.), *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, s. 317–330.
- ČERMÁKOVÁ, Alena – HAJÍČKOVÁ, Zuzana (v tisku): Deutschlehrer als Normautoritäten an tschechischen Mittelschulen.
- DOVALIL, Vít (2013): Zur Normativität als Problembereich der quantitativen und qualitativen Methodologie. In: Iva Kratochvílová – Norbert Richard Wolf (eds.), *Grundlagen einer sprachwissenschaftlichen Quellenkunde*. Tübingen: Narr, s. 259–269.
- DOVALIL, Vít (2011): Sprachnormen im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive. In: Alena Lejsková – Jana Valdová (eds.), *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes: Ihre Erforschung und Vermittlung*. Augsburg: Wißner Verlag, s. 65–88.
- DUDENREDAKTION (eds.) (1998<sup>6</sup>): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.
- DUDENREDAKTION (eds.) (2005<sup>7</sup>): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.
- EISENBERG, Peter (1998/1999): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.
- FLÄMIG, Walter (1991): *Grammatik des Deutschen*. Berlin: Akademie Verlag.
- GLOY, Klaus (1975): Der Begriff „Norm“. In: Klaus Gloy, *Sprachnormen I: Linguistische und soziologische Analysen (problemata 46)*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Fromann Holzboog, s. 19–37.
- GLOY, Klaus (1993): Sprachnormenforschung in der Sackgasse? Überlegungen zu Renate Bartsch, Sprachnormen: Theorie und Praxis. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 1993(115), s. 30–65.
- GLOY, Klaus (1995): Zur Methodologie der Sprachnormenforschung. *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft*, 1, s. 73–93.
- GLOY, Klaus (1997): Sprachnormen als 'Institutionen im Reich der Gedanken' und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen. In: Klaus J. Mattheier (ed.), *Norm und Variation*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, s. 27–36.
- HAJÍČKOVÁ, Zuzana (2010): *Standarddeutsch an tschechischen Mittelschulen (Eine Analyse des Prozesses von Gestaltung der Standardvarietät in sozialer Praxis)*. Praha: ÚGS FF UK v Praze.
- HELBIG, Gerhard – BUSCHA, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik*. Berlin – München – New York, NY – Wien – Zürich: Langenscheidt.
- JERNUDD, Björn H. – NEUSTUPNÝ, Jiří V. (1987): Language planning: for whom? In: Lome Laforge (ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, s. 69–84.
- LUHMANN, Niklas (1989<sup>3</sup>): Rechtsbildungsgrundlagen einer soziologischen Theorie. In: Niklas Luhmann, *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 27–53.
- MALIMÁNKOVÁ, Martina (2008): *Die den tschechischen Schülern vermittelte Norm der ausgewählten Variablen und das Sprachmanagement der tschechischen*

- Mittelschuldeutschlehrer am Beispiel dieser Variablen (Linguistisches Experiment)*. Praha: ÚGS FF UK v Praze.
- NEUSTUPNÝ, Jiří V. (1985): Problems in Australian-Japanese contact situations. In: John B. Pride (ed.), *Cross-Cultural Encounters: Communication and Mis-Communication*. Melbourne, VIC: River-Seine, s. 44–64.
- NEUSTUPNÝ, Jiří V. (1983): Towards a paradigm for language planning. *Language Planning Newsletter*, 9(4), s. 1–4.
- NEUSTUPNÝ, Jiří V. – NEKVAPIL, Jiří (2003): Language management in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning*, 4, s. 181–366.
- ONDRÁČKOVÁ, Hana (2009): *Umgang mit der Norm und das Sprachmanagement der tschechischen Mittelschullehrer am Beispiel der ausgewählten Variablen. Ein soziolinguistisches Experiment*. Praha: ÚGS FF UK v Praze.
- THOMAS, William Isaac – THOMAS, Dorothy Swaine (1928): *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York, NY: A. A. Knopf, s. 572.