HOFFMANNOVÁ, J.; Müllerová, O. *Jak vedeme dialog s institucemi*. Praha: Academia, 2000.
HOLANOVÁ, R. E-mailová komunikace pacientů s lékaři aneb Korťáky se mažou na noc. *Naše řeč*, 101, 2018, s. 28–37.
JÍLKOVÁ, L. Emotikony v internetových diskusích: jejich pozice, kombinace a význam. *Mediální studia*, 14, 2020, 363–381.
KLABÍKOVÁ RÁBOVÁ, T. Čau lidi! tady @strakovka aneb k neformálním projevům komunikace institucí veřejné správy. *Didaktické studie*, 12, 2020, s. 64–77.
ŠMEJKALOVÁ, M.; JANOVEC, L. Jste zlatíčko aneb kterak odchytit Daňka. *Český jazyk a literatura*, 62, 2011–12, s. 61–67.

K roli dialektu ve výuce češtiny

Stanislav Štěpáník, PdF UP v Olomouci stanislav.stepanik@upol.cz

Klíčová slova: stratifikace češtiny, dialekt, spisovnost, správnost, vhodnost, školní výuka češtiny

Key words: stratification of Czech, dialect, standard, correctness, adequacy, teaching Czech at schools

The Role of Dialect in Teaching Czech

The status and role of dialects are analysed in our paper and related to the notion of standard and correctness. We argue that dialects are of a special value that needs to be protected and therefore we also question the way standard Czech dominates school teaching in those areas of the Czech Republic that are rich in dialects.

Motivace k sepsání tohoto textu je osobní: po dvaceti letech jsem se přestěhoval zpět na rodnou Moravu, a tak mám opět možnost pozorovat místní jazykovou krajinu, zvláště tu středo-, jiho- a východomoravskou. Jedním z jevů, který mne zaujal, ba překvapil, je, že navzdory mnohým tvrzením není dialekt v této oblasti mluvou pouze starší generace či útvarem okrajovým. Naopak: folklorní oblast Slovácka, Valašska i Hané lze i v současnosti charakterizovat tím, že některé prvky dialektu jsou stále živé, a to i mezi nejmladší generací předškoláků či žáků 1. stupně základních škol.

K přemýšlení o otázce role nářečí ve škole a zvláště ve výuce češtiny mne přivedly tři případy plynoucí z mé praxe přípravy budoucích učitelů češtiny na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Studenti, kteří zde studují, jsou obvykle právě z regionů jiho-, středo- a východomoravských, často ale také z oblasti slezské. Problematika nářečí ve výuce češtiny, v jejím obsahu, v ústních a písemných projevech žáků, ve formálním i neformálním styku žáků a učitelů ve škole či mimo školu je tak tématem, kterému je potřeba ve výuce didaktiky češtiny věnovat pozornost.

Případ 1: Ve výuce didaktiky češtiny v kombinovaném studiu, v němž studují povětšinou již praktikující učitelé, avšak doposud bez potřebné kvalifikace, se prezentovala učitelka z vesnice na Kyjovsku a byla „úplně nešťastná“, že její žáci mluví ve škole nářečím, tedy *nespisovně* (na to kladla zvláštní důraz). Z následného rozhovoru

vyplynulo, že se s nářečím žáci setkávají každodenně, a to nejen v soukromé, ale i veřejné komunikaci: nářečím v místě hovoří jejich rodiče i prarodiče, používá je i starosta obce při hlášení do místního rozhlasu. Místní zpravodaj, který občas vychází, je však psán spisovnou češtinou, a to včetně článků pana starosty.

Nářečí pro žáky v tomto případě představuje běžný, zcela funkční komunikační prostředek. Učitelka je však považovala za „nesprávné", protože by žáci – dle jejího mínění – měli ve škole používat výhradně spisovnou češtinu.

Případ 2: Učitelka z vesnice u Strážnice se ve své závěrečné práci v celoživotním vzdělávání zabývala mluvou dětí ve školní družině. V práci samé označovala nářeční prvky, které děti používaly v běžné komunikaci s učitelkou nebo s vychovatelkou a mezi sebou, jako „chyby", jako „správné" označovala varianty spisovné: *V naší práci budeme zkoumat slovní druhy a především jejich správné užití při jejich proměnách, tj. zaměříme se především na jejich skloňování či časování. Dále se v této oblasti budeme soustředit na užití správných předložek v určitých pádech. U podstatných jmen budeme zkoumat správné rozlišení rodu a následně správné skloňování podle vzorů* (s. 9). / *Ve výše uvedené ukázce vidíme několik chyb, které budeme analyzovat. Jako první je zde užití nářečí, které je v této ukázce označeno žlutě. Vidíme, že tato chyba se v projevu respondenta objevuje velmi často* (s. 15; chybou myšlen nářeční prvek – pozn. S. Š.). / *Mezi další chyby patří nespisovné* eště, teďkaj, nekde, sa. *Vliv nářečí se projevuje také při skloňování, např.* s tetů *namísto* s tetou (s. 16).[1] U obhajoby práce učitelka „chyby" (rozuměj většinou nářeční prvky) označovala jako „prohřešky" (někdy s dodatkem „proti spisovné češtině") a hovořila o nich jako o něčem vadném, překážejícím.

Ne nepodstatný je přitom kontext: paní učitelka tančí a zpívá v místním lidovém souboru, doma má lidový kroj, na nějž, dle vlastních slov, je velice pyšná a který u příležitostí místních oslav nosí. K místním tradicím, jejichž nezpochybnitelnou součástí je i dědictví místní variety češtiny, tedy má velmi blízký vztah. Na otázku, proč tentýž hrdý postoj neaplikuje i na místní nářečí, ale svou činností je naopak degraduje a potlačuje, poněkud nejistě argumentovala, že „ve škole má být spisovná čeština".

Případ 3: Při práci na tomto textu jsem požádal učitelku z jedné z jihomoravských obcí, kde je nářečí velmi živé, o autentické texty žáků (mj. slohové práce), v nichž by se vyskytovaly nářeční prvky, abych mohl fenomén ilustrovat konkrétní ukázkou. Kolegyně mi odpověděla následující: „V týdnu jsem vybírala slohové sešity od žáků a popravdě jsem na větší výskyt nářečních výrazů v jejich pracích nenarazila. Snažím se je totiž vést k tomu, aby u většiny prací používali jazyk spisovný" (autentická citace z e-mailové komunikace).

Ve všech výše uvedených případech lze sledovat, že do reflexe jazyka a utváření výuky češtiny učitelky projektují své subjektivní teorie. Ty lze charakterizovat jako osobní přesvědčení či názory učitelů, které vznikají na základě poznávání světa a sebe

[1] Zdroj i jeho autorka jsou mi známy, úmyslně ji však nejmenuji a práci dále neidentifikuji. Uvedené citace obsahují i jiné problematické pasáže, ty ale nyní ponechávám stranou, protože se netýkají pojednávaného problému.

sama. Mohou se týkat kategorií jak specificky oborových (v našem případě lingvistických či literárních), tak také kategorií pedagogických. Subjektivní teorie lze dát do opozice k teoriím objektivním, vědeckým. „Vědecké teorie primárně vytvářejí výzkumníci a předkládají je učitelům, aby tito vedli na jejich základě svá rozhodování a jednání v konkrétních pedagogických situacích. Ale pro učitele jsou to teorie, které dostávají zvenčí. Jejich vlastní subjektivní teorie jsou jim bližší, neboť si je vytvořili na základě svých zkušeností. Jsou to často právě ony, které určují učitelovo jednání a rozhodování v pedagogických situacích“ (Hurytová, 2023, s. 21, dle Janík, 2005).

Jednou z nedílných součástí subjektivních teorií češtinářů jsou i jejich postoje k jazyku, a to nejen jako učitelů češtiny, ale také jako běžných uživatelů. Problematika postojů uživatelů k jazyku patří k trvalým zájmům lingvistů, zatím posledním dílem mapujícím postoje uživatelů k češtině (na základě dotazů Jazykové poradně ÚJČ AV ČR) je kniha *Jazyková poradna, dobrý den* s podtitulem *O češtině a jejích uživatelích* (Dufek a kol., 2022). Postoj k jazyku lze definovat jako vztah uživatelů k jazyku, který má hodnoticí povahu. Pomocí hodnoticích soudů se uživatelé jazyka k jazyku vztahují – k jazyku obecně, k jeho prvkům a/nebo k jevům spojeným s jeho užíváním (tamtéž, s. 30).

Z hlediska prezentování postojů k jazyku a jejich utváření a udržování v širokém jazykovém společenství představují učitelé češtiny skupinu nanejvýš významnou. Jsou to totiž právě oni, kdo formují představy o jazyku a postoje k němu u dětí a mládeže, a tedy u každého běžného uživatele češtiny jako pozdějšího absolventa školy. Češtináři vystupují v pozici normových autorit a jejich přístup zásadně ovlivňuje postoje běžných uživatelů českého jazyka.[2]

V tomto textu se analýza problému soustředí okolo dvou hlavních, často zaměňovaných, konceptů: **spisovnosti** a **správnosti**. K nim se pak přidružují další koncepty: **vhodnost**, **kultivovanost**, **adekvátnost**, **stylová platnost** ad. (podrobněji Čechová – Krčmová – Minářová, 2008, s. 59–74) Všechny uvedené koncepty jsou v různé míře a kvalitě součástí subjektivních teorií češtinářů – a právě ona míra a kvalita se následně zásadně promítají do způsobu, jak učitel formuje učební a vyučovací prostředí svých hodin češtiny.

Na základě výzkumu školní praxe (Štěpáník, 2020) zřetelně stále platí, že ve škole dominují ony dva hlavní, tedy spisovnost a správnost, a to tak, že splývají a stávají se konceptem jedním. Jinými slovy: ve škole, ale mnohdy i mimo školu je *správné* to, co je *spisovné* (ev. *noremní* či *kodifikované*). Nářeční prvky tedy, jak ilustrují výše uvedené případy, bývají učiteli nezřídka označovány jako *nesprávné/chybné* – protože příslušejí k nespisovné vrstvě. V českém prostředí sloučení správnosti se spisovností ostatně není fenomén nový, „preskripce (je) dána silnou tradicí, správnost je tradičně spjata se spisovností (…) prakticky se za správné zpravidla považují prostředky spisovné“ (Nebeská, 2017c). Nemalý vliv na udržování, a snad dokonce i rozvíjení této tradice má bezesporu škola, především samozřejmě výuka češtiny.

[2] Postoje češtinářů k jazyku jsou přitom oblastí doposud málo probádanou, a výzkumně tedy nanejvýš relevantní, a to mj. pro modelování pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů.

Spisovná čeština v lingvistice a v oborové didaktice češtiny

Spisovná čeština představuje centrální, regulovaný útvar národního jazyka, je „kulturní varietou s vyšší sociální prestiží“ (Nebeská, 2017a). Má funkci integrační, národně reprezentativní a kulturotvornou. Při hodnocení role a perspektivy spisovné češtiny však nepanuje shoda ani mezi lingvisty (diskusi i zdroje k tomu shrnuje např. Nebeská, 2017b).

Už z těchto charakteristik zřetelně vyplývá, že spisovná čeština není funkčně neutrální – Nebeská v základní definici spisovné češtiny v ESČ poznamenává, že jde o systém jazykových prostředků užívaných „především v psané formě a v oficiálních projevech mluvených“ (tamtéž).

Rozvoj dovednosti žáků užívat spisovnou češtinu je v didaktice češtiny i v kurikulárních dokumentech zakotven jako základní (Čechová a Styblík, 1998; *RVP ZV*, 2023). Čechová a Styblík (1989, s. 5) ale už v *Didaktice češtiny* píší, že „je třeba přistupovat k jazykovému projevu z hlediska funkčního a vůbec šíře sociálního. Sleduje se adekvátnost projevu, jeho účel a zřetel ke komunikační situaci projevu: kdo se ke komu s čím, s jakým cílem, za jakých okolností a jak obrací“ (srov. též později ve vydání z r. 1998; byť autoři též konstatují, že „hlavním cílem vyučování češtině je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem“ – s. 7). *RVP ZV* (2023) např. konstatuje, že žák má tvořit spisovné tvary slov a *vědomě* jich používat ve *vhodné komunikační situaci* (výstup ČJL-9-2-04, s. 24); využívat znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů *podle komunikační situace* (výstup ČJL-9-2-05, s. 24); dorozumívat se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky *vhodnými pro danou komunikační situaci* (ČJL-9-1-04, s. 23); odlišovat spisovný a nespisovný projev a vhodně užívat spisovné jazykové prostředky *vzhledem ke svému komunikačnímu záměru* (ČJL-9-1-05, s. 23; kurzivou zvýraznil S. Š.). Zvýrazněné části ukazují, že i kurikulum cílí na funkční užívání jednotlivých jazykových útvarů, protože za základní vztahové kritérium považuje komunikační situaci a vhodnost v ní.

Na funkční přístup k spisovné češtině apelovala M. Čechová (1995) také v pedagogické komunikaci učitelů jiných předmětů než jen češtiny. Poukazovala na nutnost diferencovaného užívání jazyka ve školním dialogu a zároveň výchovu žáků „k vědomému diferencovanému způsobu vyjadřování“ (tamtéž, s. 41). Toto základní paradigma pak rozvíjeli i četní další lingvodidaktikové.

Běžní uživatelé jazyka nebo i některé normové autority (mezi nimi i učitelé) ve veřejném prostoru očekávají spisovnost, školu či média nevyjímajíce. Dokládají to např. výsledky studie G. Lefendy a J. Svobodové (2016–2017), v níž autorky referují o postojích ke spisovnosti u učitelů a pracovníků v médiích v Moravskoslezském kraji. Zkoumaní respondenti vykázali spíše konzervativnější postoje: ačkoliv změny v jazyce reflektovali a do jisté míry i připouštěli, zároveň deklarovali strach z jejich následků. Mj. očekávali spisovnost ve škole, byli pobouřeni pořady v televizi, v nichž se mluví nespisovně, operovali s pojmem správnosti. Správnost jako motiv častý a důležitý v reflexích laiků uvádí také Saicová Římalová (2020), dotazy na správnost

a rozhořčení nad „stavem češtiny“ jsou také častým předmětem dotazů Jazykové poradně ÚJČ AV ČR (Dufek a kol., 2022).

Nářečí v lingvistice a v oborové didaktice češtiny

Není cílem tohoto článku zabývat se nářečími z hlediska lingvistického, omezme se tedy pouze na připomenutí, že nářečí jsou jev historický, že se řadí k nespisovným útvarům jazyka a že jde o jazykové útvary / variety, které jsou vymezeny územně. Jejich užívání je nejvíce spojeno s regiony Moravy a Slezska, v Čechách hovoříme povětšinou o interdialektu. Současnou jazykovou situaci na Moravě a ve Slezsku popisuje aktuální publikace O. Bláhy, J. Svobodové a kol. (2018). Autoři upozorňují mj. na to, že spisovná čeština má na Moravě a ve Slezsku silnou pozici a má vysokou společenskou prestiž.

Mluvenou češtinu v oblasti východní a střední Moravy lze charakterizovat tím, že se podstatně kryje s češtinou spisovnou, ale zároveň se v ní uplatňují některé výrazné regionální prvky (Bláha, 2018, s. 9). Ve východomoravské oblasti mezi tyto regionální prvky patří asimilace znělosti *sh–zh*, např. [zhoďit], [zhon] (už mnohem méně však [na zhledanou]), asimilace znělosti před *m*, *r* a *l*, např. [zme], [z modelem] a mezislovní asimilace znělosti, např. [diď odešel], [prodž mu to říkáš], [nidz nevím], vynechávání rázu, např. [volomouci], [vevropje], zachované původní *ú*, např. [fúkalo] [sú], i po měkkých souhláskách, např. [ďělajú], [kupujú], [chcú], zachované *aj*, např. [daj], [vajco], krácení samohlásky v některých slovech, např. [dat], [pit], [jest], [lhat], [mak], v některých případech zachované *a* po měkkých souhláskách, např. *sukňa*, *lavica*, *kaša*, což se projevuje také v tvarosloví; v dativu sg. *ohňu*, v akuzativu sg. tvar *lavicu* aj. Z tvaroslovných rysů lze též zmínit tvary přivlastňovacích adjektiv jako adjektiv tvrdých: např. *(o) mamčiném / taťkovém (telefonu)*. Živým prvkem je nejen počínací či rozvažovací částice *tož*, ale i některé specifické lexémy (např. *gatě*, *dědina*, *bečka*, *stolař*, *rožnout*, *zavazet*), s čímž souvisejí i rozdíly významu vybraných lexémů (*věšák* ve významu ramínko, *zem* ve významu podlaha, *baňka* ve významu kulatá ozdoba na vánoční stromek ad.). Uvedené varianty se mísí s variantami spisovnými (obšírněji srov. citovaný zdroj).

Nedávné dotazníkové šetření autorů z dialektologického oddělení ÚJČ AV ČR ukazuje, že pozornost k problematice stratifikace češtiny a speciálně nářečí není v hodinách češtiny příliš velká (Šimečková a kol., 2023–2024). V didaktice češtiny na potřebnost regionálního zakotvení přitom poukazovali mj. M. Čechová a V. Styblík (1998, s. 181–182), a to nejen proto, že pro výuku češtiny je podstatný nejen vzdělávací, ale také výchovný cíl, ale také proto, že vztah spisovného jazyka k jazykovému prostředí, ve kterém žáci žijí, „nelze přehlížet“ (s. 181). Konkrétní dílčí návrhy pro práci s regionální problematikou v hodinách češtiny nabídla v poslední době M. Čechová (2021–2022) a zdůraznila, že výuka nemůže být „prostorově neurčitá“, protože prostředí, v němž žijeme, člověka – i nevědomě – formuje (s. 175).

Za platnou lze považovat tezi, že nářečí není přežitkem či brzdou při plnění úloh spisovného jazyka (Betáková – Jacko – Zelinková, 1984, s. 121). „Navzdory tomu,

že z hlediska genetického jde o dva útvary národního jazyka, je třeba je vidět ve vzájemné jednotě a podmíněnosti jako dva partnery, kteří si nekonkurují, ale vzájemně se doplňují. (…) Pokud o nářečí žák ve škole slyší jen pohrdlivá, odsuzující slova, ta urážejí nejen jeho city, ale často v něm vzbuzují nevůli, nezájem o poznávání spisovné podoby národního jazyka“ (tamtéž, s. 121 a 132).

Postoje k jazyku u učitelů češtiny a jejich význam

Při práci se studenty učitelství i s praktikujícími učiteli se setkávám s poměrně protichůdnými tendencemi: na jedné straně chápou češtinu jako živý jazyk, který se proměňuje, zdůrazňují osobní zodpovědnost každého mluvčího za podobu jazyka a stav jazykové kultury, na druhé straně kladou značný důraz právě na **jazykovou správnost**, ztotožňují správnost se spisovností a postulují spisovný jazyk na univerzální varietu minimálně ve škole, a to bez ohledu na funkční platnost spisovné češtiny v komunikaci. Mnohdy nemají dostatečně upevněno rozvrstvení češtiny, a to ani terminologické, ani obsahové, navzdory tomu rádi termíny z této oblasti používají. Studenti, ale i nemálo učitelů má ve svých subjektivních teoriích některé miskoncepty, mj. že hranice jazykových útvarů jsou ostré a že se lze ke komunikační hodnotě jazykových prostředků vyjadřovat bez ohledu na jejich komunikační platnost v konkrétním kontextu.

Tyto postoje jsou především výsledkem školní výuky na základních i středních školách, protože právě tam se tyto jazykové reflexe formují. Zmíněná pojetí přetrvávají i v průběhu vysokoškolského studia a je potřeba, aby je vysokoškolská oborová příprava učitelů dostatečně a vhodně eliminovala.

Kromě individuálního jazykového vědomí učitel češtiny formuje též **žákovo jazykové sebevědomí**.[3] Význačný slovenský lingvista J. Dolník (2003) ho definuje jako „jistotu v jazykovém a metajazykovém chování, která závisí na sebereflexi ve vztahu k ovládání jazyka, na vnímání hodnoty jazyka a na přesvědčení o imunitě jazyka“ (tamtéž, s. 6). Učitel má možnost tuto jistotu jazykového a metajazykového chování žáka vytvářet, rozvíjet a postupně upevňovat, anebo také zásadně zpochybnit.

Vzhledem k tomu, že je užívání jazyka úzce spojeno s pocitem totožnosti a sebeuvědomění člověka (a že potřeby kladného sebehodnocení, sebeúcty, seberealizace představují jedny ze základních lidských potřeb), je jazykové sebevědomí významnou součástí sebeobrazu a sebehodnocení jedince. V tomto směru nářečí – a vědomí užívání nářečí – je důležitou součástí sebeidentifikace a sounáležitosti s regionem, bližším etnologicky vymezeným společenstvím. Má-li výuka plnit formativní cíle (srov. Čechová a Styblík, 1998, s. 10), je toto jeden z podstatných aspektů.

Nejistota při užívání jazyka může přirozeně vyplývat z povahy jazykového systému. K narušení jazykového sebevědomí však může vést i nevhodně pojatá výuka jazyka, která svým preskriptivním, formálním a tradičně kritickým přístupem „celkově působí proti reprodukci normálního jazykového sebevědomí“ (tamtéž, s. 11), čímž ho podrývá. Uživatelé jazyka se tak stávají závislí na autoritě, tato závislost se projevuje

[3] Část o jazykovém sebevědomí převzata z Štěpáník (2020).

v jejich „v jazykově-psychickém napětí (běžně vyjádřeném např. otázkou *„Co zase řeknu/napíšu špatně?“*), které omezuje normální uplatnění jazykových prostředků individuálního jazykového vědomí, jakož i v pasivním, ba „pokorném“ přijímání kritiky bez vyvíjení úsilí o reflexi svého jazykového výtvoru“ (tamtéž, s. 11–12).

Takové pojetí školní výuky se pak odráží ve způsobu uvažování široké veřejnosti o jazyku a jazykové normě, kterou si běžní uživatelé jazyka přinášejí ze školy: „naši/moji češtinářku“ běžní mluvčí často užívají jako autority pro ověření či zdůvodnění svých laických jazykových teorií (Saicová Římalová, 2020, s. 31).

Je-li spisovnost ztotožněna se správností, vyplývá z toho, že přirozený žákův kód – např. právě nářečí – je nepatřičný, cizorodý, protože je označován za *nesprávný*. Jako takový je žákovi vytýkán. To může vést nejen k narušování jazykového sebevědomí žáků, pokřivenému chápání role spisovné češtiny, ale také k nivelizaci jazykového chování, minimálně v určitých komunikačních kontextech, v širším důsledku pak k potlačování nářečí a jeho postupnému vymírání.

Závěr

Cíl rozvíjet dovednost žáků vyjadřovat se spisovným jazykem patří k základním cílům výuky češtiny. Tento cíl je však součástí cíle vyššího, totiž rozvoje komunikační kompetence, tedy kultivování vyjadřovacích schopností žáků při vědomí funkce jednotlivých jazykových útvarů češtiny a širokého spektra vyjadřovacích prostředků, které má mluvčí češtiny k dispozici. Jinými slovy řečeno: základním úkolem je, abychom žáky vedli k rozlišování **funkce** jednotlivých jazykových útvarů, resp. jazykových prostředků – aby podle toho je pak byli žáci schopni funkčně užívat. To se týká všech vrstev jazyka, resp. všech jazykových prostředků ze strukturních i nestrukturních útvarů češtiny.

Případy uváděné v tomto textu a též doložené odborné důkazy naznačují, že ve výuce češtiny spíše nadále přetrvává představa, že stále existuje cosi jako požadavek stoprocentně spisovného jazyka (snad dokonce „čistého jazykového prostředí“). Spisovný jazyk pak představuje základní hledisko jazykové *správnosti*. Základním hodnoticím kritériem by přitom měla být **funkčnost** a **vhodnost** užitých jazykových prostředků vzhledem ke kontextu, resp. komunikační situaci.

Právě výuka češtiny utváří postoje uživatelů češtiny k jazyku a je nasnadě, že kontinuální pěstování a utužování mylných a odborně zpochybněných postojů prostřednictvím školy má nepříznivý vliv na formování vztahu nejen mladé generace k nářečí či češtině vůbec, na způsob, jak o nářečí, resp. češtině její (mladí) mluvčí uvažují, jak je vnímají i jak je užívají. Důsledky takového přístupu jsou dalekosáhlé, a to nejen z hlediska formování jazykového sebevědomí mluvčích, jejich vědomí vlastní kompetence při užívání jazyka, ale také třeba pro zachování a pěstování jazykové, resp. komunikační kultury, očekávání veřejnosti od normových autorit, včetně školní výuky, i pro zachování určitých jazykových variet, zvláště nářečí.

Soustředíme-li se právě na ně, je nepochybné, že na útlumu nářečí má vliv celá řada sociálních faktorů. Ve světle výše uvedených příkladů a zjištění se však musíme

zamýšlet nad tím, zdali se na eliminaci nářečí nepodílí také škola – svým tak značným akcentem na spisovnou češtinu a svým označováním všeho, co není spisovné, za *nesprávné*, *chybné*, *špatné*. Dialekty přitom představují důležitou kulturní hodnotu regionu a stejně jako další regionální tradice si zaslouží ochranu.

Úkolem učitele mateřského jazyka by měla být ochrana přirozeného (regionálně podmíněného) kódu žáka, a to v symbióze s poučením o funkčním omezení takového kódu. To neznamená vykořenění kódu, ale jeho funkcionalizaci. Jistě nepotkáme češtináře, který by nářečí potíral vědomě, neméně závažná je však situace, kdy tak některý činí nevědomky.

Literatura

BETÁKOVÁ, V.; JACKO, J.; ZELINKOVÁ, K. *Teória vyučovania slovenského jazyka.* Bratislava: SPN, 1984.

BLÁHA, O.; SVOBODOVÁ, J. a kol. *Současná jazyková situace na Moravě a ve Slezsku.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.

ČECHOVÁ, M. Regionální problematika ve vyučování. *Český jazyk a literatura*, 72, 2021–2022, s. 174–178.

ČECHOVÁ, M. Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikace. *Pedagogika*, 45, 1995, s. 38–42.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování.* Praha: SPN, 1998.

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.

ČECHOVÁ, M.; KRČMOVÁ, M.; MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008.

DOLNÍK, J. Jazykové sebavedomie. *Slovenská reč*, 68, 2003, s. 1–14.

DUFEK, O. a kol. *Jazyková poradna, dobrý den: O češtině a jejích uživatelích.* Praha: NLN, 2022.

HURYTOVÁ, I. *Subjektivní teorie mluvnice u učitelů českého jazyka.* Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

LEFENDA, G.; SVOBODOVÁ, J. Vnímání variantnosti v češtině a postoje normových autorit. *Český jazyk a literatura*, 67, 2016–2017, s. 164–174.

NEBESKÁ, I. Jazyková správnost. In P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Dostupné z <https://www.czechency.org/slovnik/JAZYKOVÁ SPRÁVNOST>, 2017c.

NEBESKÁ, I. Spisovná čeština. In P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Dostupné z <https://www.czechency.org/slovnik/SPISOVNÁ ČEŠTINA>, 2017a.

NEBESKÁ, I. Teorie spisovného jazyka. In P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Dostupné z <https://www.czechency.org/slovnik/TEORIE SPISOVNÉHO JAZYKA>, 2017b.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT ČR, 2023

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. Laická jazykověda. *Časopis pro moderní filologii*, 102, 2020, s. 24–35.

ŠIMEČKOVÁ, M.; KOZLOVÁ, T.; KUBEČEK, F.; IREINOVÁ, M. Regionální prvky ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 74, 2023–2024, s. 110–116.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací.* Praha: Academia, 2020.