

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

*Ústav českého jazyka a teorie komunikace*

*Filologie*

*Český jazyk*

## **Autoreferát (teze) disertační práce**

Eliška Chvalovská

*Komunikace ve škole a její specifika*

*(Učební styl – samostatný styl funkční?)*

*Communication in school and its specifics*

*(Style of school communication – an independent style in the system of functional styles?)*

*vedoucí práce: prof. PhDr. Jana Hoffmannová, DrSc.*

2018

## 1. Úvod

Tato práce vychází z textu *Sféra školní komunikace* vydaného v monografii *Stylistika mluvené a psané češtiny* (2016). V souladu s ní užívám pojmu styl primárně pro označení souboru obvyklých a příznačných způsobů volby výrazových prostředků a jejich uspořádání v určité komunikační sféře. Se zkoumanou sférou se pojí funkční styl, který se v české tradici nazývá stylem učebním a bývá obvykle zahrnován do stylu odborného. Cílem této práce je ukázat, že učební styl je stylem specifickým, využívajícím prostředky pro odborný styl netypické, a proto by měl být vydělen jako samostatný (jak to navrhoval již K. Hausenblas, 1972).

Práci lze rozdělit na čtyři části – dvě zaměřené teoreticky, dvě prakticky. První teoretická část je zaměřena obecně na shrnutí a objasnění základních pojmů a na interdisciplinární souvislosti (zejména s pedagogikou a psychologií), v jejichž rámci je třeba tento styl zkoumat. Druhá teoretická část je věnována samotnému učebnímu stylu, historii pojmu u nás i stručné reflexi přístupu nejbližších slovanských lingvistik, slovenské a polské.

V praktických částech se zabývám rozbory konkrétních projevů (mluvených i psaných), na jejichž základě vyvozují další specifické rysy učebního stylu. Oproti dosavadním výzkumům přináší přístup zvolený v práci některé „novinky“. Mluvené projevy nepocházejí pouze z hodin mateřského jazyka, ale z vyučovacích jednotek různého zaměření, ojedinělé je zkoumání vyjadřování v hodinách tělesné výchovy, které se ukazuje jako specifické. Soustředím se vždy na širší kontext (nikoliv pouze izolované prostředky), sledovat tudíž můžeme i střídání rolí účastníků aj. Dále se výrazně zaměřuji na řeč žáků (učební styl bývá obvykle spojován se stylem učitele či učebních psaných textů), velmi zajímavé jsou například ukázky jejich nepřipravených monologických projevů (atypický žánr) nebo dialogů mezi žáky, ale i ukázky jejich replik v dialogu s učitelem. Nahrávky byly pořízeny v rozmezí let 2013–2018, měly by tudíž odrážet aktuální jazykovou situaci. Inovativní přístup volím i v části věnované psaným žánrům – nesrovnávám jednotlivé učebnice, nehledám nedostatky, ale srovnávám psané texty s učebními projevy mluvenými, sleduji, jak se navzájem prolínají a doplňují, jak rozdílnými prostředky plní své funkce. Pozornost věnuji jak tradičním učebnicím a pracovním sešitům, tak i v lingvistice spíše opomíjeným psaným žánrům učebního stylu – výukovým prezentacím, didaktickým testům či učitelským přípravám. Ačkoliv se v případě zkoumání těchto žánrů jedná spíše o nahlédnutí do daných oblastí než systematický popis, přináší toto nahlédnutí zajímavé poznatky.

Metodologicky je práce založena na stylistické analýze, vycházející z přístupů pražské funkční stylistiky. Tyto přístupy jsou rozšířeny o pozornost věnovanou analýze mluvených projevů (v rovnováze s analýzou projevů psaných). V práci jsou zkoumány mluvené projevy připravené, zčásti připravené i nepřipravené, se zaměřením na hledání specifických rysů spojených s výstavbou

školních projevů i s ohledem na zvukovou stránku školní komunikace. Dále byly použity metody sociolingvistické, konkrétně dotazníkové šetření. Dotazník, jehož výsledky v práci prezentuji, byl polostrukturovaný, zadávaný částečně kontaktně, částečně elektronicky.

Data k analýzám byla získána následovně.

Nahrávky monologických a dialogických mluvených projevů byly pořízeny v rozsahu 20 vyučovací hodiny na prvním a 24 vyučovací hodiny na druhém stupni základní školy, v některých případech byly nahrávány celé vyučovací jednotky, v některých pouze vybrané části, celkově se jedná přibližně o 22 hodin záznamu. Nahrávání probíhalo na třech základních školách (dvou pražských a jedné středočeské).<sup>1</sup>Záznamy pocházejí jednak z hodin českého jazyka (mých vlastních, ale i dalších kolegů), jednak z hodin dalších vyučovací předmětů. K některým nahrávkám mám k dispozici videozáznamy (matematika podle prof. Hejného).<sup>2</sup>

Kromě standardních vyučovací hodiny je součástí souboru dat 11 záznamů úvodních částí vyučovací hodiny tělesné výchovy (videozáznamy) v rozsahu cca 3,5 hodiny, které mi laskavě poskytli studenti Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně, pocházejí tudíž z různých škol.

Autory všech mluvených projevů jsou učitelé začátečníci, ale i zkušení pedagogové. Nahrávání probíhalo v letech 2013–2018. Přepisy některých nahrávek byly pořízeny v rámci spolupráce na grantovém úkolu (projekt GA ČR č. 406/12/1829 *Stylistika mluvené a psané češtiny*), některé jsem přepisovala sama. Při grafickém zaznamenávání byla anonymizována vlastní jména (jména učitelů, žáků, názvy škol a obcí).

Data k analýze psaných projevů byla získána jednak z různých „oficiálních“ učebních materiálů (učebnic, pracovních sešitů), jejichž seznam je uveden na konci práce, jednak z učebních materiálů a pomocných textů vytvořených učiteli a textů žakovských. Ukázky prezentací, příprav a testů mi poskytli kolegové z domovského pracoviště, využila jsem také digitální učební materiály umístěné na Metodickém portálu RVP.CZ (<http://rvp.cz>). Žakovské práce byly vybírány cíleně k demonstraci opakujících se jevů z prací svých žáků a žáků kolegů češtinářů.

## 2. Základní pojmy

Mezi základní pojmy užívané v práci patří následující:

**komunikační sféra** – soubor komunikačních situací a komunikátů typický pro určitou sociální sféru (např. rodina, věda, výchova a vzdělávání, politika, média nebo umění) (Mareš, 2016)

---

1 Zastoupení záznamů z jednotlivých škol je nevyvážené, převažují nahrávky z mého „domovského“ pracoviště. Domnívám se však, že tato skutečnost neovlivňuje reprezentativnost dat – vyjadřování učitelů se v závislosti na pracovišti nemění.

2 Rodiče i žáci byli o nahrávání pro studijní účely informováni (žáci ústně, rodiče písemně).

**komunikace** – prostředek dorozumívání, proces sdělování, výměna informací (Gavora, 2005)

**sociální komunikace** – v užším pojetí proces sdělování a přijímání informací mezi příslušníky stejného druhu (tj. mezi „mluvčími“ sdílejícími společné jazykové prostředky), v širším pojetí také sdílení a předávání představ, idejí, nálad, pocitů, postojů (Mareš – Křivohlavý, 1989)

**sociální role** – soubor očekávání týkajících se chování a vystupování

**sociální skupina** – uskupení lidí, kteří si uvědomují, že jsou členy této skupiny a sdílejí společné cíle a záměry; styk lidí ze skupiny není náhodný ani krátkodobý; skupiny různé velikosti; některé jsou formální, jiné neformální

**pedagogická komunikace** – v širokém slova smyslu každá komunikace probíhající při vzdělávacím a výchovném působení, tj. například i v rodině; v užším slova smyslu komunikace probíhající ve školním prostředí (ve výchovně-vzdělávací instituci) (Gavora, 2005)

Stylotvorné faktory ovlivňující výběr prostředků ve sféře školní komunikace:

**objektivní stylotvorné faktory** – funkce, kód, forma, připravenost/nepřipravenost, ráz komunikátu (veřejný/soukromý; oficiální/neoficiální), prostředí, adresát a téma; pro školní komunikaci je typické, že balancuje vždy jaksí na hraně mezi oběma krajními póly, že se přiklání tu na jednu, tu na druhou stranu

**subjektivní stylotvorné faktory** – biologické, psychologické, sociální

**učební styl** – zde lingvistický pojem; styl s komunikátů náležejících do sféry školní komunikace (jiný význam v pedagogice a psychologii, častěji styl učení).

Pojem učební styl má v české lingvistice poměrně dlouhou tradici, přestože se jeho význam i obsah proměňují. A stejně dlouhou tradici má řazení učebního stylu ke stylu odbornému. O „učebním slohu“ se můžeme dočíst již v Jungmannově Slovesnosti, v níž tímto pojmem míní autor dnešní styl odborný, řazeny jsou k němu však explicitně i komunikáty školní. Výslovně zde hovoří také o důležitých stylotvorných faktorech, např. tématu či předpokládaném adresátovi (zda je vzdělaný či prostý, zda se jedná o dospělého či dítě). Po vydělení učebního stylu ze sféry odborné komunikace volá poprvé K. Hausenblas (1972), který poukazuje na jeho specifičnost, spočívající zejména v úzkém propojení dvou základních funkcí zpravovací a řídicí. Na K. Hausenblase navazuje M. Jelínek, který ve své práci (1996) obhajuje oprávněnost požadavku vydělení učebního stylu jako samostatného, a to navzdory tomu, že se v jistých ohledech odbornému stylu podobá a existuje mezi nimi široké průnikové pásmo. Faktem však zůstává, že ačkoliv stylistické práce často

zmiňují některé specifické rysy spjaté se sférou školní komunikace, zůstává i nadále učební styl součástí stylu odborného.

V příbuzných slovanských stylistikách je situace podobná, tyto však kromě blízkosti stylu učebního (ve slovenských i polských pracích didaktického) a odborného upozorňují ještě na paralely mezi učebním stylem a styly dalšími. Ve slovenské stylistice (Mistrík, 1997) je didaktický styl chápán jako sekundární, některé žánry didaktického (učitelského) stylu jsou přitom vnímány v kontextu stylu řečnického (např. přednáška). Žákovský styl je vydělen samostatně. Jako výhradně učitelský vnímá didaktický styl také stylistika polská (Nocoń, 2013), v jejímž přístupu je zdůrazňována zejména podobnost užívaných jazykových prostředků se stylem prostědělovacím. Zařazení učebního stylu ke stylu odbornému je opakovaně relativizováno upozorňováním na rozdíly, odlišnosti a specifika.

### **3. Charakteristika sféry školní komunikace**

V této práci se věnuji školní komunikaci, tj. skutečně komunikaci institucionalizované. Ukázky a příklady, které se v práci objevují a z nichž vycházím, pocházejí z komunikátů vzniklých na základních školách nebo pro ně, neboť právě zde se, podle mého názoru, v „nejčistší“ formě projevují rysy typické pro učební styl.

Sféru školní komunikace charakterizují pomocí následujících faktorů: komunikační cíle, prostředí, účastníci komunikace a jejich sociální role, kód, komunikační normy a typické komunikační situace, respektive žánry.

#### **3.1 Komunikační cíle**

Na nejobecnější rovině lze formulovat dva základní cíle:

1. sdělovat, předávat informace takovým způsobem, aby si je adresát zapamatoval, osvojil a byl schopen je opakovaně aplikovat a kreativně využívat (Čechová – Krčmová – Minářová, 2008)
2. působit na adresáta (žáka) tak, aby se jeho osobnost formovala ve prospěch jeho samého i celé společnosti.

#### **3.2 Prostředí**

Důležitým faktorem, jenž ovlivňuje podobu komunikátů učebního stylu, je prostředí. Pro tuto sféru je totiž charakteristické, že místo (škola, učebna a její uspořádání) i čas komunikace (vyučovací jednotka/lekce v rámci časově omezeného vyučování) jsou předem dány. Uspořádání učebny odráží organizační formu vyučování (hromadné, skupinové nebo individuální vyučování), a

tím i způsob komunikace (Nelešovská, 2005). Komunikace neprobíhá jednorázově, ale naopak poměrně dlouhodobě (opakovaně) při stejné konstelaci faktorů.

### 3.3 Účastníci komunikace a jejich sociální role

Typičtí jsou také účastníci komunikace a jejich sociální role – učitel a žák (student), vyučující a vyučovaný. Vztah mezi účastníky školní komunikace je asymetrický, a to hned na několika úrovních. Asymetrie vztahu je dána jednak subjektivními faktory spojenými s osobou v dané roli, zejména úrovní dosažených znalostí, často spojenou s asymetrií věkovou (dospělý – dítě), jednak asymetrií sociálních rolí – učitel je z pozice své funkce nadřazen žákovi, je dominantním mluvčím, který komunikaci určuje a řídí. Míra asymetričnosti a povaha vztahu mezi učitelem a žákem je do značné míry závislá také na koncepci vyučování<sup>3</sup>, užívaných pedagogických metodách<sup>4</sup>, organizačních formách výuky či výchovném stylu<sup>5</sup> učitele. Typická, i když ne nezbytně přítomná, je pro komunikaci ve škole také asymetrie početní – jeden učitel, větší množství žáků.

### 3.4 Kód

Základním kódem užívaným ve sféře školní komunikace je přirozený jazyk, který je podle předmětu tu více, tu méně doplňován jinými sémiotickými systémy. Ty se výrazně uplatňují zejména v uměleckých předmětech (hudební nebo výtvarná výchova), ale i v předmětech jiných, v nichž je výklad často doprovázen obrázky, fotografiemi, schémata, v některých přírodovědných oborech se látka demonstruje na pokusech a přímém kontaktu s předměty (např. laboratorní práce). Využití obrazových materiálů může být plně funkční, nebo může mít charakter spíše motivační až zábavný nebo ilustrační. Zpravidla však bývají veškeré tyto prostředky doprovázené prostředky verbálními.

V žánrech školní komunikace je využíváno obou forem jazyka – mluvené i psané, a to jak v žánrech „učitelských“, tak „žákovských“. Za základní formu školní komunikace považují mluvený dialog, v práci však ukazují, že vztah mezi žánry monologickými a dialogickými, mluvenými a psanými je velmi úzký, komunikáty obou forem se prolínají a doplňují.

Oba účastníci školní komunikace (učitel, žák) i široká veřejnost (Svobodová, 2012) spojují zkoumanou sféru s užíváním spisovné variety češtiny, v reálné komunikaci dochází k míšení s prostředky nespisovnými. Odborníci se veskrze shodují na tom, že není třeba ve školní komunikaci trvat na ryze spisovném vyjadřování, a to ani v písemných projevech žáků, je-li

3 Například vyučování problémové, programové, kooperativní, projektové. (Kolář – Vališová, 2009)

4 Například zda jsou užívány metody slovní (rozhovor) nebo metody přímé zkušenosti (experiment); srovnávací, analytické/syntetické, induktivní/ deduktivní, genetické/dogmatické. (Jůva, 1999)

5 Autoritářský, demokratický (partnerský), liberální. (Čáp, 1980)

nepisovnost prostředkem charakterizačním či jinak funkčním (např. Čechová – Styblík, 1998). Role učitele je se spisovným jazykem spjata výrazněji (učitel jako vzor), v řeči žáků se však setkáváme spíše s jazykem nespisovným. Užívání nespisovného jazyka je u žáků dominantní zejména tam, kde se žáci výrazně zaměřují na obsah svých výpovědí. Důraz na obsah kladou také učitelé, a proto na nižších stupních škol spisovné vyjadřování po žácích zpravidla nevyžadují (Balkó, 2006). Situace na Moravě a ve Slezsku se může od té české lišit (o té např. E. Höflerová (1995)), této problematice se však v práci systematicky nevěnuji.

Dotazníkové šetření, které jsem v souvislosti s užíváním spisovného, respektive nespisovného jazyka prováděla, přináší některé zajímavé informace, zároveň však poukazuje na limity této metody.

Většina žáků prvního stupně uvedla, že ve vyučovacích hodinách mluví (nebo se snaží mluvit) spisovně, z odpovědí (názorů) byl však patrný vliv dospělých – spisovný jazyk je lepší než jazyk nespisovný; mluvit spisovně je vhodné; paní učitelka to po nás chce; spisovný jazyk budeme potřebovat, až budeme dospělí. Na stejnou otázku odpověděly kladně také dvě třetiny žáků druhého stupně. Je zajímavé, že podle výsledků průzkumu klesá používání spisovného jazyka s přibývajícím věkem, je však otázkou, do jaké míry tento trend odráží realitu vyjadřování a do jaké míry snahu mladších žáků „odpovědět správně“. Některé odpovědi naznačují, že žáci možná vnímají spisovnost jinak než dospělí, případně odborníci, a to ve významu spíše lexikálním – mluvit slušně, nemluvit vulgárně, slangově. Většina žáků se domnívá, že učitelé mluví v hodinách spisovně (nebo se o to alespoň snaží), a to zejména učitelé prvního stupně a vyučující českého jazyka. Zároveň téměř 60% žáků prvního a téměř 40% žáků druhého stupně uvedlo, že je jim jedno, zda učitel hovoří spisovně nebo nespisovně, více než 15% starších respondentů spisovné vyjadřování u učitelů vadí. Někteří žáci si povšimli zajímavého dualismu v řeči učitelů – *„Učitelé mluví spisovně většinou ve všech předmětech při výkladu, ne však když se jich na něco zeptáme.“*. O tomto rysu bude podrobněji ještě řeč. Téměř všichni žáci prvního stupně uvedli, že užívají spisovný jazyk v projevu psaném, 26% žáků druhého stupně uvedlo, že píše spisovně pouze občas, a to zejména jedná-li se o důležité nebo oficiální texty (v podstatě ty, které podléhají kontrole dospělého). Kontrolní úkoly však poukazují na to, že je třeba brát žakovské odpovědi s rezervou, neboť to, co se domnívají, odpovídá realitě pouze částečně. Za zajímavé považuji zejména poznání, že užívání nespisovného jazyka nespojují žáci pouze s přirozeností a automaticností, ale také s vyjadřováním emocí, a vnímají jej jako prostředek sloužící ke snižování asymetrie.

Pozorování žáků v podstatě koresponduje s názory učitelů. Většina učitelů uvádí, že užívají převážně spisovný jazyk, protože to patří k jejich roli, zároveň však přiznávají, že z různých důvodů

se v jejich projevu objevují i prostředky nespisovné (automaticnost, vyjadřování emocí při výchovných pasážích, snižování asymetrie, výstižnost, srozumitelnost pro žáky).

### 3.5 Normy

Komunikační normy jsou v této sféře určovány společností a dále konkrétní vzdělávací institucí. Pravidla bývají formulována ve školním řádu<sup>6</sup>, v dnešní době však poměrně obecně a vágně, zpravidla se odvolávají na všeobecná pravidla slušného chování. Dílčí komunikační pravidla často formuluje učitel přímo ve výuce, liší se přitom v závislosti na přístupu učitele, formě vyučování, vyučovaném předmětu ap. Porušování stanovených pravidel bývá ve škole sankcionováno.

Hovoříme-li o normách, neměli bychom opomenout pojem „skryté kurikulum“, které je souborem neoficiálních, nepsaných pravidel souvisejících s různými prvky sociálního chování ve škole. Toto kurikulum se realizuje výhradně prostředky komunikace, a to často náznakově, implicitně.

### 3.6 Soubor typických komunikačních situací/žánrů

#### (a) psané projevy

- výukové texty (učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, prezentace, ...), učitelské přípravy, didaktické testy
- žákovské výpisky, žákovské práce, didaktické testy

#### (b) mluvené projevy

- výklad (monolog učitele) (připravený, nepřipravený)
- výukový dialog učitel – žák (žáci) (připravený, nepřipravený), vč. zkoušení
- organizační dialog učitel – žák (žáci)
- výchovný dialog (dialogizovaný monolog) učitel – žák (žáci)
- mluvený monolog žáka
- dialog mezi žáky (například při skupinových pracích)

---

<sup>6</sup> Formulace školních řádů je regulována zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.



## 4. Charakteristika stylu školní komunikace

Dominantní funkcí komunikátů učebního stylu je sdělovat informace (funkce referenční, zpravovací), a to takovým způsobem, aby si je žáci a studenti zapamatovali a osvojili. Dále podobu textů a projevů ovlivňuje funkce konativní, konkrétně působící, řídicí a ovlivňovací (persvazivní).

Kontakt mezi mluvčím a recipientem může být v případě učební komunikace jak přímý (učitel – žák), tak nepřímý, zprostředkovaný (učebnice, odborné texty, ...). V běžné školní výuce je dominantní kontakt přímý, učitel je autorem nebo zprostředkovatelem textů. Zcela zásadní vliv má na podobu komunikátů a volbu jazykových prostředků v této sféře specifický adresát (jeho věk, úroveň dosažených znalostí a dovedností, vlastnosti osobnosti aj.).

Komunikace ve školním prostředí je ve své podstatě vždy potenciálně dialogická a vázaná na konkrétní situaci. Monologické projevy často přecházejí v dialogické, připravené v nepřípravené, a to v případě projevů obou účastníků komunikace. Nezanedbatelnou část vyučovací hodiny zabírá přímá činnost, při níž se nemluví (psaní, tiché čtení, plnění zadaných úkolů aj.).

Specifičnost školní komunikace spočívá také v tom, že se jeví jako veřejná a oficiální, ale ve skutečnosti takovou není (Nocoň, 2013). Veřejnost je snižována faktem, že komunikace probíhá v podstatě s omezeným počtem žáků a studentů, oficiálnost tím, že kontakt mezi učitelem a žákem je dlouhodobý, vztahy mezi nimi bývají často osobní a komunikace může mít tudíž i charakter neoficiální nebo polooficiální. Tento faktor určuje konkrétní podobu komunikace a vyjadřování účastníků v různé míře, v závislosti na typu školy, věku žáků, počtu žáků ve třídě, na tom, jak dlouho učitel třídu učí, jaký předmět atd.

Obsahy naplňující školní komunikaci jsou jednak předem dané, stanovené oficiálními dokumenty, jednak obsahy (témata) spojené s organizací a řízením žáků a jejich činností a někdy i témata charakteru osobního. Při formulování výukových obsahů jsou zohledňovány didaktické principy (Kolář, Vališová, 2009). Zbývající komunikace není obsahově tak přesně vymezena a svázána pravidly.

Výběr jazykových prostředků je ovlivněn zejména formou projevu (psaný, mluvený; dialog, monolog), žánrem, osobou autora a příjemce, ale i mnoha dalšími faktory, jejichž působení se navzájem prolíná a doplňuje. Některé prostředky jsou typické pro jednu ze zúčastněných stran, jiné jsou oběma stranám komunikace společné. Signifikantní jsou pro učební styl zejména prostředky strukturní a komunikační funkce výpovědí, případně prostředky syntaktické. Na nižších rovinách je užíváno různorodých nespécifických prostředků.

Podle J. Jelínka (1979, s. 166) se hodina skládá z následujících strukturních článků (autor hovoří konkrétně o hodinách českého jazyka, strukturu lze ale vztáhnout i na jiné vyučovací předměty):

1. úvod (zahájení hodiny, motivace žáků, představení cíle hodiny)
2. aktivizace (opakování již probraného učiva potřebného k výkladu učiva nového)
3. osvojování učiva
4. upevňování poznatků a jejich aplikace
5. opakování a procvičování
6. shrnutí
7. všestranné jazykové rozbory (všestranná cvičení)
8. prověřování

Podle konkrétního typu hodiny jsou vždy některé články akcentovány a jiné naopak upozadovány (tak je například v hodině upevňovací kladen důraz na fáze procvičovací atp.). Hodiny na prvním stupni mají podobnou strukturu, činnosti však trvají kratší dobu a rychleji se střídají. Struktura vyučovací jednotky se více či méně opírá o práci s učebnicí a zprostředkovaně se promítá také do zápisů žáka. Důležitým prostředkem souvisejícím se stavbou vyučovací jednotky je opakování, jehož cílem je vždy to, aby si žák látku co nejlépe zapamatoval. Může mít podobu opakujících se grafických či syntaktických schémat užívaných pro formulaci pravidel, výjimek, zadání úkolů atp. nebo tematických návratů k předchozímu výkladu, vysvětlení, parafrázování. Uspořádání vyučovací jednotky i učebních textů je z didaktického hlediska velmi důležité a pomáhá plnit hlavní funkce školní komunikace.

Školní komunikace je velmi bohatá na užívání výpovědí plnících různé komunikační funkce. Kromě výpovědí, které plní funkce týkající se vlastního obsahu výuky – faktografické, výpovědi s funkcí definic, vysvětlení, argumentace apod., se ve školní komunikaci frekventovaně vyskytují i tzv. direktivní výpovědi, mezi něž řadí například J. Nocoňová (2013) příkazy, otázky, instrukce, pokyny, ale také akty hodnotící, a právě tyto jsou považovány za typické a charakteristické pro komunikaci ve škole.

Zvýšenou pozornost jsem věnovala zejména výpovědím s funkcí oslovení, výzvy a otázky a hodnocení v širokém slova smyslu. Specifické je také užívání metakomunikačních (metatextových) výpovědí (viz Čechová, 1995).

Vysoká frekvence oslovení je daná zejména početní asymetrií. Oslovení však neslouží pouze k navázání kontaktu s jednotlivci, ale používá se také tehdy, chce-li učitel upoutat či zintenzivnit

žakovu pozornost, upozornit jej na něco, usměrnit jeho chování, pozitivně či negativně jej hodnotit atp. Prostředek oslovení plní tedy i jiné funkce, např. výzvy či řečnické otázky. Pro správné porozumění komunikační funkci, záměru mluvčího je nezbytně důležitá prozodie (Vlčková-Mejvaldová, 2012).

Výzvami a otázkami se v kontextu školní komunikace zabývala J. Svobodová (1991, 1993, 1995). Autorka (1993) poukazuje na to, že obě komunikační funkce (výzvu i otázku) by bylo nejlépe chápat jako „spojené nádoby“, jako „dvě strany téže mince“. Rozbor materiálů ukazuje, že tyto dvě funkce k sobě mají v komunikátech učebního stylu (a zejména v učebnicových textech) skutečně velmi blízko.

Pokyny jsou nejčastěji ztvárněny slovesem v imperativu a oslovením v prekauzální pozici (*Petře, přečti další větu.*), užívají se však také indikativní výzvy (*Další větu přečte Petr.*), formulované i elipticky (*Petr dál.; Terko*), indikativní konstrukce se slovesem v tzv. inkluzivním plurálu (*Půjdeme na další cvičení.*), příp. konstrukce infinitivní (*Zavřít sešity!*).

Otázka bývá často ztotožňována s tázací větou – otázková funkce však může být naplněna i jinými formálními prostředky a naopak tázací věta může vyjadřovat i jiné funkce. Otázky lze dělit dle různých kritérií, nejčastěji se však setkáváme s členěním na otázky otevřené a uzavřené, zjišťovací a doplňovací, případně na reproduktivní (vyžadující znalost faktů) a produktivní (vyžadující myšlenkové procesy). O typologii otázek pojednávají např. J. Mareš – J. Křivohlavý (1989), J. Svobodová (1993), J. Zeman (1990). Oproti běžné komunikaci se „školské“ otázky vyznačují několika specifiky: jejich frekvence při výuce je velmi vysoká; učitel zpravidla pokládá otázky, na které již zná odpovědi; učitel často pokládá tzv. vícenásobné a dvojité otázky (Gavora, 2005). V učebním dialogu převládají otázky doplňovací uzavřené, a to formou i funkcí, nebo pouze funkcí (Zeman, 1990; Cazden – Beck, 2012). Za charakteristický rys lze považovat také subjektivní slovosled učitelských otázek (tázací slovo v jiné než iniciální pozici) a typ otázky s formou nedopovězené konstatace, na jejíž jádro se učitel ptá (*zmrzlý jako ...*) (Svobodová, 1993). Otázky žáků mohou mít různý charakter.

Stejně důležitou součástí školních dialogů jako otázky jsou i odpovědi. Podoba žakovských odpovědí je často odvozena z podoby otázky. Na uzavřené otázky odpovídají žáci krátkou, na otevřené obvykle delší replikou. Odpovědi učitelů mohou mít rozmanitou podobu. Odpověď je ve školní komunikaci většinou následována ještě další reakcí (alespoň neverbální).

Typická dialogická sekvence je tedy minimálně trojčlenná. C. B. Cazdenová a S. W. Becková (2012) mluví o modelu IRE/F (iniciace učitele, odpověď žáka, učitelovo hodnocení nebo zpětná vazba – initiation, response, evaluation/feedback) jako o bezpříznakovém v tradiční vyučovací hodině, v netradičních přístupech probíhá dialogická komunikace jiným způsobem

(v práci např. matematika podle prof. Hejného). Zpětná vazba může být přímá (souhlas, pochvala, nesouhlas, výtky, jednoduchá pozitivní/negativní odpověď nejčastěji ztvárněná učitelským echem<sup>7</sup> aj.) nebo nepřímá (doplnění odpovědi, vyžádání dalších odpovědí, přechod k jinému tématu ap.).

Hodnocení je jedním ze základních procesů řízení, je vždy do určité míry subjektivní a ve školním prostředí plní řadu funkcí. (Kolář – Vališová, 2009) Nejčastěji se ve škole uplatňuje hodnocení kvantitativní (pomocí známek) nebo slovní. Explicitně hodnotící výroky mohou být ztvárněny například hodnotícími adjektivy či adverbii, případně frazémy. (Čechová, 1995)

## 5. Vybrané mluvené žánry

Mluvené žánry jsou v práci zastoupeny jednak komplexními monologicko-dialogickými promluvami učitele, respektive učitele a žáka, jednak vybranými mluvenými projevy žáků (nepřipravený monolog (herní činnost, mluvní cvičení), připravený monolog (povídání o knize), nepřipravený dialog mezi žáky nad společnou činností, ale i dialog spontánní, diskuze žáků). Na základě analýz mluvených komunikátů docházím k následujícím závěrům.

Pro mluvený projev učitele je typické prolínání spíše monologických a spíše dialogických pasáží výkladových, řídicích (organizačních) a výchovných. Jejich sepětí je tak těsné, že je od sebe v podstatě nelze oddělit. Přechody mezi monologem a dialogem jsou obvykle řízeny učitelem, který žáka vyzývá k dialogu (výzvou, otázkou), vyhovuje žádosti žáka o slovo (vyvolává ho), setkat se však můžeme i se spontánním zapojením žáka do monologu učitele. Změna mezi jednotlivými typy monologů/dialogů bývá spojena se změnou užívaných prostředků. Pro výukový monolog je příznačná uspořádanost projevu a spisovné jazykové prostředky, dialog a výchovný dialogizovaný monolog se vyznačují výskytem nespisovných tvarů, slov, frází a vyšší emocionalitou projevu (jedná se přece jenom o komunikaci s dětmi, pro kterou je objektivita vyjadřování netypická). Pasáže organizačního (řídicího) charakteru se vyznačují vysokou frekvencí výpovědí s funkcí pokynu zvyšujících komunikační asymetrii a zároveň velkým množstvím prostředků, které se snaží tuto asymetrii zmírňovat. Tento rozpor mezi oficialitou, formálností vyjadřování spjatou s rolí učitele, a neoficialitou, neformálností, která je přirozeně spojená s komunikací s dětmi, je pro sféru školní komunikace typický.

Výpovědi s funkcí pokynu (výzvy) mají obvykle formu rozkazovací věty se slovesem ve 2. os. pl. (případně sg.) imp., ale využíváno je i mnoho prostředků oslabujících direktivitu těchto vyjádření (a s ní spojenou nadřazenost učitele), např. inkluzivní plurál, oznamovací věta se

---

<sup>7</sup> O tomto prostředku např. J. Zeman (1991).

slovesem ve 3. os. sg., prosté oslovení, obecný pokyn ztvárněný oznamovací vedlejší větou podmětnou.

Otázky učitelů bývají převážně zjišťovací nebo doplňovací uzavřené, zaměřené na zjišťování deficitu informace u žáka, ověřování porozumění, mohou být ale využity i jako metoda výkladu, ve výchovných pasážích se bohatě uplatňují otázky řečnické. Kromě formy tázací věty je frekventované i vyjádření otázkové funkce větou oznamovací, typický je subjektivní slovosled. Žákovské dotazy bývají častěji doplňovací otevřené, vyskytují se ale i zbývající typy otázek. Velmi zajímavým specifikem je, že na žákovské dotazy velmi často odpovídají opět žáci, a to buď spontánně, nebo přes zprostředkování učitelem. Žákovské odpovědi na dotazy učitele bývají stručné, eliptické, formou navazující na formu otázky (a tuto návaznost žáci považují za vhodnou). Odpovědi učitele bývají naopak často obecnější, nenavazují přímo na otázku žáka, vytvářejí přesah do pasáže výkladové nebo výchovné. Zpětná vazba po sekvenci otázka – odpověď má u učitele podobu vyjádření souhlasu/nesouhlasu s obsahem odpovědi (nejčastěji v podobě učitelského echa), případně jeho hodnocení (obvykle hodnotícími příslovci), u žáka signálů pochopení učitelovy (žakovy) odpovědi.

Hodnocení učitelů je do značné míry formalizováno, probíhá na základě předem daných „objektivních“ kritérií a má podobu známkování. Průběžné slovní hodnocení (adjektivy, adverbii) má funkci spíše motivační. Žáci nemají při výuce příliš prostoru pro hodnocení, proto se při jeho formulování potýkají s obtížemi. Některé z nich jsou vyvolány netradiční rolí (nevědí, co všechno si mohou dovolit učiteli říct), některé souvisejí s tím, že si žáci nevytvoří názor, nebo si nedovedou utřídit myšlenky, některé jsou dány neschopností ztvárnit obsah vědomí jazykově.

Vyjadřování určitých funkcí větším množstvím alternativních forem může být někdy zejména pro mladší žáky náročné na interpretaci významu, což potvrzují některé žákovské repliky, v nichž je výklad učitelských výpovědí chybný. Navzdory tomu jsou alternace velice časté.

Za další typické rysy v řeči učitele lze považovat uvádění příkladů ze života, systematické zdůrazňování důležitých informací a předjímání nesprávných interpretací ze strany žáků. Všechny tři typy prostředků jsou spojeny zřetelem k adresátovi a jeho specifikům a vyznačují se využíváním emocionálnějších a expresivnějších prostředků (zvukových, morfologických, lexikálních). Setkat se s těmito prostředky můžeme i v řeči žáků, kteří se často zapojují do rozhovoru právě příkladem z vlastního života, osobní zkušeností, v některých otázkách zdůrazňují informaci, na kterou se ptají (a to zejména v opakovaných otázkách, když nedovedou požadovanou informaci vyvodit z předchozí odpovědi) a ve formulacích dotazů někdy předjímají možné námitky učitele. Reflexe vždy přítomného adresáta (žáka) je důvodem užívání i dalšího pro učitele specifického prostředku – verbálního popisování a komentování činnosti, kterou učitel provádí.

Specifické z hlediska využívaných jazykových prostředků se zdají být tzv. „výchovy“, konkrétně výchova tělesná, výtvarná a částečně také hudební. Všechny jsou totiž na rozdíl od běžných vyučovacích hodin zaměřeny zejména na praktickou, manuální, pohybovou, tj. „nemyšlenkovou“ činnost. Komunikační pravidla v těchto předmětech jsou uvolněnější (žáci vstupují do dialogu spontánně, nejsou vyvoláváni, nemusejí se hlásit), dochází k cílenému snižování komunikační asymetrie, a to zejména zvětšením prostoru pro dialog mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem, méně formální jsou i užívané jazykové prostředky.

Dominantní postavení mají v hodinách tělesné a výtvarné výchovy výpovědi s funkcí pokynu. Pro tělesnou výchovu je zcela příznačné užívání tvaru 2. os. singuláru imp., případně 1. os. singuláru imp., které je zřejmě důsledkem toho, že učitel činnost zároveň sám předvádí, oba prostředky se vyskytovaly v menším množství i ve zkoumaných hodinách výtvarné výchovy. Pro komunikaci v tělesné výchově jsou dále typické stručné a krátké pokyny, často nevětného charakteru (např. pouhý název cviku, pokyn ke změně strany, k opakování), pro komunikaci ve výtvarné výchově naopak pokyny poměrně dlouhé a obsáhlé (ani jeden z typů není běžný v ostatních předmětech). Typické je také to, že učitelé žáky neustále chválí a povzbuzují, a to někdy prostředky zcela specifickými (v tělesné výchově *pojd' / pojd'te*). Frekventovaně je užíváno kontaktní částice *jo* (v koncové pozici, se stoupavou intonací).

S přímým vykonáváním „nemyšlenkové“ činnosti souvisí také užívání některých dalších jazykových prostředků, např. opakování pokynů spojené s opakováním činnosti, odmlky v projevu způsobené paralelním vykonáváním činnosti, užívání prostředků sloužících k zaměření žákovy pozornosti, vysoká frekvence ukazovacích zájmen a adverbíí.

Ze zkoumaných ukázek i z odpovědí v dotaznících lze konstatovat, že učitelé tělesné výchovy mají tendenci užívat nespisovné variety jazyka (vč. nářečních tvarů).

V žákovských promluvách považuji za překvapivý zejména malý rozdíl mezi projevy nepřipravenými a připravenými, který však může být důsledkem specifik nasbíraných dat<sup>8</sup>. Obecně lze říci, že pro žákovské projevy jsou charakteristické nedostatky způsobené nezkušeností žáků v roli mluvčích spojenou zejména s některými, pro žáky nepřirozenými žánry (např. monologickými).

Nedostatky jsou nejpatrnější v oblasti kompozice a strukturace projevu. Projevují se například užíváním ustálených (ze zadání vyplývajících) nebo explicitních formulí na počátku (*jmenuju se, připravil/a jsem si, tato kniha vypráví*) a konci projevu (*to je všechno, tím bych to ukončil/a*). Bez jejich užití mají žáci velké potíže projev začít i ukončit. Strukturální nedostatky ve

---

8 Je otázkou, do jaké míry si žáci povídání o knize skutečně připravují a jakým způsobem.

střední části projevu jsou nejčastěji důsledkem obsahové nepromyšlenosti (žák neví, co má říkat, a proto například klade své myšlenky za sebe tak, jak přicházejí, bez vztahů a souvislostí).

Dále se mluvené komunikáty vyznačují vlastnostmi pro ně typickými, na rozdíl od běžné (neškolní komunikace) můžeme sledovat tendenci k menšímu množství oprav a reformulací, žák se snaží dokončit výpověď tak, jak ji začal, někdy dochází ke ztrátě větné perspektivy a výpověď zůstane nedokončená. Velmi frekventovaně jsou v monologických projevech žáků využívány prostředky sloužící k získání času za účelem urovnání myšlenek či jejich formulace (odmlky, vycpávková slova či celé fráze, dloužení samohlásek, ...). Většina žáků užívá v souvislých promluvách nespisovnou varietu češtiny, a to i tehdy, je-li vyžadována varietu spisovná. Soustředění na obsah výpovědi vede k nedostatkům ve formě. Za zajímavý považuji nízký výskyt protetického v-, jehož užívání je asi pociťováno jako příznakové i samotnými žáky, nebo není ve vyjadřování žáků tak systematicky zakotveno.

Mluvené dialogy mezi žáky mohou být různorodé, závisí na konkrétní komunikační situaci a funkci. I žákovské dialogy mohou být nesymetrické, jeden z účastníků dialogu je dominantní (buď z přidělené funkce nebo vlivem subjektivních faktorů) a dialog řídí. Když je vztah mezi účastníky symetrický, často se jedná o dialog formou, nikoliv však funkcí (žáci si navzájem nenaslouchají, prosazují své názory na úkor ostatních, je narušen mechanismus střídání mluvčích). Subjektivně orientovaný dialog se vyznačuje zřetelnými monologickými rysy – jedná se o sled výpovědi jednotlivých žáků, které na sebe nenavazují, navzájem se nereflektují. Z ukázek se zdá, že nejpřirozenější formou vyjadřování je pro žáka (dítě) řízený dialog.

## 6. Vybrané psané žánry

Psané žánry učebního stylu mají ve školní komunikaci nezastupitelnou roli spjatou s názorností, trvalou uchovatelností a neměnností. Jednotlivé komponenty a jejich funkce jsou shodné s komunikáty mluvenými, odlišné jsou však někdy prostředky, jimiž jsou naplňovány.

Zpravovací funkce se dominantně uplatňuje ve výkladových textech, vzorových příkladech (někdy ztvárněných i dialogicky) a shrnujících tabulkách, z nichž některé je třeba více či méně doplnit mluveným výkladem učitele. Signifikantním rysem výkladových částí učebnic je velmi jednoduchá syntax (která kontrastuje se složitou syntaxí projevu mluveného), formulování přesných (i když často neúplných) definic a užívání jednoduchých odborných termínů. Vyjadřování je objektivní, neutrální, spisovné. Do výkladových částí učebnicového textu jsou vkládány výpovědi s funkcí pokynu či otázky (tj. výpovědi s dominantní funkcí řídicí), které však, na rozdíl od mluveného projevu, nejsou do výkladového textu přímo zapojeny, naopak jsou strukturně a graficky zřetelně odděleny.

Zatímco v mluveném projevu se vyskytují zejména pokyny týkající se organizace žákovy činnosti (*otevřete si sešit, pojd' k tabuli*), v textech psaných se jedná spíše o pokyny výukového charakteru (vyzývají žáka k myšlenkové nebo řečové činnosti), které se v řeči učitele vyskytují řidčeji – důvodem je, že za účelem procvičování a opakování se učitel často obrací právě k textům psaným. Užití mluvených a psaných žánrů je v této oblasti komplementární. Dominantní formou pokynu je rozkazovací věta se slovesem ve 2. os. pl. nebo sg imp., singulárové tvary přítom nejsou vázány na komunikaci se žáky 1. stupně základních škol. Často se vyskytují v učebnicích matematiky či fyziky, nebo v záložkách, v nichž je prostřednictvím singulárových tvarů obsah pokynů a otázek individualizován. Typické je pro pokyn užití dvou slovesných tvarů, z nichž jeden vyzývá k myšlenkové činnosti a druhý k řečové aktivitě (*najdi a napiš*), nebo první vyzývá k obecné myšlenkové aktivitě a druhý význam konkretizuje (*najdi a urči druhy*). Ke snižování asymetrie je využíváno kombinování výpovědí s funkcí pokynu s výpověďmi jiných funkcí a výběru slovesných tvarů (*pokuste se, snažte se, ...*).

Nejčastěji využívaným typem otázek jsou stejně jako v mluvených projevech otázky doplňovací uzavřené, otázky zjišťovací se vyskytují zřídka a jsou zpravidla doplněny další otázkou nebo pokynem. Na rozdíl od mluveného projevu je slovosled vždy objektivní. Dominantní formou je tázací věta, frekventovaná je ale i věta rozkazovací. Obecně lze říci, že pokyny a otázky k sobě mají v učebních textech velmi blízko a mnohdy je těžké rozlišit, jakou funkci daná výpověď plní. Ve zkoumaných textech se zřetelně projevovala tendence k vyjádření obou funkcí rozkazovacími větami, důvodem je zřejmě silná dialogičnost otázkovo-odpovědní sekvence, forma otázky tak míří vždy svým způsobem mimo text, k reálnému dialogu učitele a žáka.

Využití dialogických prostředků nebo celých dialogických textů není přítom v učebnicových psaných textech nic výjimečného. Souvisí právě s dialogičností komunikační situace, v níž jsou učebnice používány, a proto vytvářejí přesahy směrem do mluveného dialogu mezi učitelem a žákem, případně ho stylizovaně představují přímo v textu (otázky – odpovědi, zadání – řešení úkolu, otázky/pokyny – zpětná vazba).

V některých dalších zkoumaných žánrech je propojenost mluveného projevu a psaného textu ještě mnohem větší (prezentace, učitelské přípravy), a jak naznačuje rostoucí popularita prezentací a dalších podobných doplňkových materiálů, je toto bezprostřední, těsné propojení obou forem v učebním stylu hodnoceno jako vyhovující, žádoucí, prostě to pravé.

Výukové materiály vytvářené učiteli se oproti „oficiálním“ učebním materiálům vyznačovaly různými nedostatky. Vzhledem k napojenosti psaných textů na mluvený projev však zůstávají i takové komunikáty funkční.



Specifičnost „výchov“ jsem sledovala skrze učebnice hudební výchovy. „Jinakost“ se projevuje zejména v přiblížení se textu mluvenému projevu. Jednotlivé komponenty a jejich funkce jsou propojeny úzeji, přechody mezi nimi jsou plynulejší, ke strukturaci je využíváno i verbálních prostředků (postavení těch grafických není dominantní). S mluvenými projevy mají společné i navazování těsnějších vztahů s reálným životem žáků prostřednictvím příkladů a odkazů i osobního charakteru, větší množství užívaných kontaktních a hodnotících prostředků (výrazy hodnotící se v jiných učebnicích prakticky nevyskytují).

Psané projevy žáků se opět vyznačují nedostatky, které jsou z velké části důsledkem přenosu „mluveného“ vyjadřování do psaného textu. Projevují se zejména v kompozici a syntaxi. Navzdory tomu, že psané žákovské projevy odrážejí zadanou nebo naučenou osnovu, postrádají často úvod a závěr (přístupují přímo k věci, k důležitému), případně jej obsahují ve velmi zredukované formě, o grafické strukturaci (členění na odstavce) ani nemluvě. Žákovské texty jsou často neuspořádané a nečleněné, zaznamenávají volný proud myšlenek a asociací (vč. tematických odboček) nebo jsou ztvárněny souborem jednotlivých informací, myšlenek, nápadů, které jsou za sebe kladeny volně (někdy až náhodně), bez signalizace vztahů, čímž bývá narušena koherence textu. Některé texty se vyznačují přílišnou zkratkovitostí, jiné přílišnou obsáhlostí, případně nevyvážeností jednotlivých částí (rozsáhlejší úvod, stručný a náhlý závěr). Z mluvených syntaktických rysů se vyskytují zejména dlouhé, nečleněné výpovědi, opakování slov, slovních spojení nebo syntaktických konstrukcí, eliptické nebo redundantní vyjadřování. Na nižších rovinách můžeme sledovat odchylky od spisovnosti či potíže s aplikací pravopisných pravidel.

Souhrnně se psané texty žáků vyznačují zvýšenou mírou konkrétnosti a vztahem k vlastním zkušenostem, využíváním jazykových prostředků s emocionálním zabarvením a prostředků kontaktních (dialogických; explicitní zohledňování a reflektování předpokládaného adresáta – učitele). Žákovské práce se často vyznačují originálními myšlenkami a nápady, neobvyklými fantazijními představami či tvořivostí, např. i v kompozičních postupech, potíže však činí žákům jejich jazykové zpracování.

Specifika (nedostatky) žákovských projevů souvisí zejména s věkem žáků, úrovní dosažených znalostí a dovedností, schopností tyto znalosti aplikovat v praxi a množstvím zkušeností s psaním (daného žánru). S přibývajícím věkem nedostatků zpravidla ubývá, velmi důležitou roli však hrají i individuální předpoklady a nadání jednotlivých žáků.

## 7. Závěr

Cílem odborné komunikace je zprostředkovat odborný obsah (Kaderka, 2016), a to přesně a systematicky, často bez ohledu na adresáta. Odborný styl je stylem s nejvyhraněnější funkcí – věcně informační, zpravovací (ESČ, 2002). Cíle i funkce školní komunikace jsou komplexnější a v mnohem odlišné. Cílem učebních komunikátů je nejen předat určitý obsah (který by bylo možné na nižších stupních škol označit spíše za základní, obecný než odborný), ale předat jej tak, aby jej adresát pochopil, zapamatoval si ho, osvojil a byl schopen jej aplikovat a dále využívat, navíc je přítomen zřetelný aspekt výchovný (snaha formovat adresátovu osobnost). Kromě zpravovací funkce mají komunikáty patřící k učebnímu stylu také výraznou funkci konativní (působící, řídicí a ovlivňovací, persvazivní). Učební styl je často přiřazován k praktickému odbornému stylu, avšak ani s ním nesdílí své cíle a funkce. Ve školní komunikaci nejde pouze o podávání odborných informací v rámci prakticky zaměřené interakce, mnohdy nemá komunikace ve výuce žádné bezprostředně zřejmé praktické využití, její snahou je spíš všestranný rozvoj adresáta. Z hlediska funkcí i způsobu vyjadřování má učební styl asi nejbližší ke stylu populárně-naučnému, komunikáty, které jej reprezentují, mají ovšem stále výrazně užší obecné cíle.

Odlišná je i komunikační situace. Sféra školní komunikace je silně ovlivňována vnějšími faktory (prostor, čas a do jisté míry i obsah komunikace jsou dány, stejně jako normy komunikace), navíc se s ní pojí jistý „punc“ povinnosti – žáci a studenti si musí osvojovat určité obsahy a jsou podrobni testování úrovně dosažených znalostí a dovedností a hodnocení ze strany svých učitelů. Sociální role učitele a žáka i komunikace mezi těmito dvěma účastníky jsou výrazně asymetrické, a to na několika rovinách. Účastníky komunikace v odborné sféře spojuje naopak společný zájem (nikoliv povinnost a náhoda), všichni účastníci obvykle disponují jistou mírou odborných znalostí a dovedností, ovládají ustálený mechanismus komunikace i odborné vyjadřovací prostředky – jejich role nejsou asymetrické, komunikační asymetrie není tak výrazná.

Zatímco ve sféře odborné komunikace je dominantní formou forma psaná a každopádně monologická, mnohdy připravená do nejmenších detailů, ve sféře školní komunikace je to mluvený dialog. Monologické výkladové pasáže si sice může učitel také připravit, nikdy však neví, co ho v přímé interakci se žáky čeká. Závislost na komunikační situaci je v případě školní komunikace (na rozdíl od té odborné) značná. V řeči učitelů i žáků dochází k míšení spisovné a nespisovné variety češtiny. Ani řeč odborníků není dnes již jednoznačně spojena s užíváním spisovné variety, odborné vyjadřování však zůstává objektivním, zatímco vyjadřování ve školní sféře je prostoupeno subjektivitou (tím vyšší, čím mladší jsou žáci). Jazykové ztvárnění obsahu se v učebním stylu blíží spíše stylu běžně dorozumívacímu než odbornému (Nocoň, 2013). Blízkost těchto dvou stylů je v podstatě přirozená, neboť výchovně-vzdělávací proces probíhá i mimo školu (např. v rodině).

Typickými prostředky učebního stylu jsou zejména ty, které se užívají při komunikaci s dětmi s výchovně-vzdělávacími cíli, ale také prostředky prototypicky spojené s mluveným jazykem, neboť ostatní základní funkční žánry (s výjimkou řečnického) mají své těžiště v textech psaných.

Zcela odlišné jsou typické komunikační žánry. Žánry užívané ve sféře školní komunikace jsou mnohdy specifické, výrazové prostředky se vyznačují značnou variabilitou (proti ustálenosti ve sféře odborné), a to i spjatou s individualitou mluvčího.

Na základě svých poznatků o komunikaci ve škole, ale i na základě poznatků mnoha jiných badatelů se domnívám, že je učební styl stylem specifickým, vyznačujícím se mnoha charakteristikami pro odborný styl netypickými, někdy až protikladnými, a proto by měl být vydělen jako samostatný styl funkční.

V práci představuji komplexní popis učebního stylu. Kromě shrnutí dosavadních dílčích poznatků jsem na základě vlastního výzkumu mluvených i psaných komunikátů upozornila na některé další specifické rysy učebního stylu, snažila jsem se reflektovat nejen vyjadřování učitele, ale také žáka, neboť jazykové vyjadřování obou účastníků je ve školní komunikaci úzce propojeno. Komplexnost komunikátů učebního stylu jsem zdůraznila metodou srovnávání mluvených a psaných projevů, neboť právě propojenost obou forem považuji za jednu ze zcela specifických vlastností učebního stylu, která nemá obdobu snad v žádné jiné komunikační sféře (alespoň ne v takovém rozsahu). Poukázala jsem také na mnoho zajímavých rysů spojených se žánry, které nebývají standardně v odborných pracích reflektovány, např. mluvený monolog/dialog v hodinách tělesné a výtvarné výchovy, dialog mezi žáky, žánr školních výukových prezentací, učitelských příprav či čtenářského deníku. Ukazuje se, že učební styl je živý, proměňuje se, reaguje na potřeby a požadavky doby, a proto toto téma skýtá ještě mnoho dalších zajímavých zákoutí, kterým by mohla (a měla) být věnována pozornost.

## Výběr ze seznamu literatury

- AUER, P. (2014): *Jazyková interakce*. Praha: NLN.
- BALKÓ, I. (2006): Dialog mezi učitelem a žáky ve vyučování. In Jaklová, A. (ed.), *Komunikace – styl – text. Sborník z mezinárodní lingvistické konference, České Budějovice, 20.–22. září 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 225–227.
- CAZDEN, C. B. – BECK, S. W. (2003): Classroom Discourse. In Graesser, A. C. – Gernsbacher, M. A. – Goldman, S. R. (eds.), *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 165–197.
- ČÁP, J. (1980): *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1995): Řeč a metařeč ve vyučování češtině. In Jančáková, J. – Komárek, M. – Uličný, O., *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993, 2. díl*. Praha: FF UK, s. 280–284.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- DEBICKÁ, A. (1999): *O výstavbě a stylu textu. Stylistické analýzy a interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- GAVORA, P. (2005): *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- HAUSENBLAS, K. (1972): Učební styl v soustavě stylů funkčních. *Naše řeč*, ročník 55, s. 150–158. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628>>.)
- HOFFMANNOVÁ, J. (1983): *Sémantické a pragmatické aspekty koherence textu*. Praha: ÚJČ ČSAV.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2000): K univerzálnosti a specifičnosti pojmu *dialog*. In Hladká, Z. – Karlík, P. (eds.), *Čeština – univerzália a specifika 2*. Brno: MU.
- HÖFLEROVÁ, E. (1995): Role školy v jazykové výchově. In Jančáková, J. – Komárek, M. – Uličný, O., *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993, 2. díl*. Praha: FF UK, s. 299–303.
- CHVALOVSKÁ, E. (2016): Sféra školní komunikace. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 222–253.
- JARKOVSKÁ, L. (2013): *Gender před tabulí*. SLON.
- JELÍNEK, J. (1979): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, M. (1996): Charakteristika stylu učebních textů. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 54–66.

- JUNGMANN, J. (1846): *Slovesnost*. Praha: W kommissí u Kronbergra a Řiwnáče. Dostupné online na adrese: <[https://books.google.cz/books/about/Slovesnost.html?id=YskGAAAAQAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.cz/books/about/Slovesnost.html?id=YskGAAAAQAAJ&redir_esc=y)>.
- JŮVA, V. starší a mladší (1999): *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.
- KADERKA, P. (2016): Sféra odborné komunikace. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 182–221.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN.
- KNEŘOVÁ, M. (1995): Ke způsobům oslovování v mluvených projevech. *Naše řeč*, ročník 78, č. 1, s. 36–44. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7225>>).
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. (2009): *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- LUHMANN, N. (2006): *Sociální systémy*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. (1989): *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN
- MAREŠ, P. (2016): Úvod. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka, P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 11–21.
- MISTRÍK, J. (1997): *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MÜLLEROVÁ, O. (1979): Komunikativní složky výstavby dialogického textu. In *Specimina Philologiae Slavicae*, sv. 114 (1997). Mnichov: Otto Sagner.
- MÜLLEROVÁ, O. (1996): Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 98–102.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. (1994): *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia.
- NELEŠOVSKÁ, A. (2005): *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- NOCOŇ, J. (2013): Styl dydaktyczny. Styl dyskursu dydaktycznego. In Malinowska, E. – Nocoń, J. – Żydek–Bednarczuk, U. (eds.), *Style współczesnej polszczyzny – przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków: Universitas, s. 111–140.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- SVOBODOVÁ, J. (1991): Specifika školské komunikace (se zaměřením na výzvu). In Odaloš, P. – Patráš, V. (eds.), *Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie. 2. diel. Komunikáty z vedeckej konferencie konanej v Banskej Bystrici 3. – 5. septembra 1991*. Banská Bystrica: PedF, s. 270–275.
- SVOBODOVÁ, J. (1993): Výzva a otázka v kontextu školního dialogu. In Ruščák, F. (ed.), *Text a kontext. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Text v priestore jazykovej komunikácie. Text*

- v priestore literárnej komunikácie. Text v priestore didaktickej komunikácie. Prešov 18.–19. novembra 1993. Prešov: PedF UPJŠ, s. 123–134.
- SVOBODOVÁ, J. (1995): Komunikační funkce výpovědi a školská komunikace. In Jančáková, J. – Komárek, M. – Uličný, O., *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993, 2. díl*. Praha: FF UK, s. 292–296.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity.
- SVOBODOVÁ, J. – ADÁMKOVÁ, I. – BOGOCZOVÁ, I. (2012): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- VAŇKOVÁ, J. (2010): Nedostatky v koherenci textu žákovských písemných prací. In Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. – Havlová, E. (eds.), *Užívání a prožívání jazyka*. Praha: Karolinum, s. 485–490.
- VLČKOVÁ–MEJVALDOVÁ, J. (2012): *Prozodie oslovení, pochvaly a napomenutí v promluvách učitelů. Pilotní studie*. Praha: PedF UK.
- ZEMAN, J. (1990): Kladení otázek jako specifická aktivita učitele. In *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové, č. 57. Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, s. 69–79.
- ZEMAN, J. (1991): Několik poznámek k intonaci tzv. pedagogického „echa“ v dialogu učitel – žák ve vyučovací jednotce. In Odaloš, P. – Patráš, V. (eds.), *Všeobecné a specifické otázky jazykové komunikácie. 2. diel. Komunikáty z vedeckej konferencie konanej v Banskej Bystrici 3.–5. septembra 1991*. Banská Bystrica: PedF, s. 276–281.

## **Publikační, akademická, pedagogická činnost**

### **Publikace**

- v tisku      Současné písňové texty: sémiotická, stylistická a jazyková charakteristika. In *Sborník z konference mladých lingvistů 2013*
- 2016      Sféra školní komunikace. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 222–253
- 2014      Míšení rysů „mluvenosti“ a „psanosti“ ve vybraných českých písňových textech. In Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. – Klímová, J. (eds.), *Čeština v pohledu synchronním a diachronním*. Praha: Karolinum, s. 755–759
- 2013      Situačně podmíněné proměny písňových textů, *Bohemica Olomucensia*, ročník 5, číslo 1, s. 44–57
- 2012      Postavení a užívání interjekcí v současné češtině, *Naše řeč*, ročník 95, číslo 5, s. 238–254
- 2011      Pojetí interjekcí v některých českých mluvnicích, *Naše řeč*, ročník 94, číslo 5, s. 242–255

### **Diplomová práce**

- 2010      Diplomová práce: Interjekce v českém jazykovém systému  
(vedoucí práce: Doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.)

### **Účast na konferencích**

- 2013      XIV. mezinárodní setkání mladých lingvistů Jazyková euromosaika, místo pro divergenci/konvergenci jazyků (?), Olomouc, 6.–8. května (příspěvek Současné písňové texty: sémiotická, stylistická a jazyková charakteristika)
- 2011      Mezinárodní konference Čeština v pohledu synchronním a diachronním (Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český), Praha, 1.–3. června (plakát Míšení rysů „mluvenosti“ a „psanosti“ ve vybraných českých písňových textech)

## **Granty**

- 2014 spolupracovnice, GAČR č. 406/12/1829, *Stylistika mluvené a psané češtiny*  
2012 hlavní řešitelka, vnitřní grant FF UK, *Situačně podmíněné proměny písňových textů*

## **Ocenění**

- 2010 Studentské ocenění FF UK

## **Vzdělání**

- 2010 – FF UK, doktorské studium, Filologie (ČJL)  
2004 – 2010 FF UK, magisterské studium, Český jazyk a literatura  
2004 – 2010 FF UK, učitelství pro SŠ  
2000 – 2004 Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium Evropská 33,  
166 23 Praha 6 (Předškolní a mimoškolní pedagogika)

## **Pracovní zkušenosti**

- 2012 – Základní škola a Mateřská škola Dolní Břežany, Na Vršku 290, 252 41 Dolní  
Břežany, učitelka na 2. stupni základní školy  
2010 CERMAT, Jeruzalémská 957, 110 00 Praha 1 (krátkodobá praxe)