

**Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Výuková komunikace na konzervatořích a její specifika**

**Educational Communication at Conservatoires and Its Specific Features**

**Petra Hádková**

**Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.**

**Konzultant: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.**

**Studijní program: Pedagogika**

**Studijní obor: Pedagogika**

**2016**

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Výuková komunikace na konzervatořích a její specifika vypracovala pod vedením školitele a konzultanta samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Liberci dne 9. května 2016

podpis

**Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., a PhDr. Ladislavu Janovcovi, Ph.D., za jejich cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce.**

## **Abstrakt**

Název: Výuková komunikace na konzervatořích a její specifika

Autor: Mgr. Petra Hádková

Katedra: Katedra českého jazyka

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Cílem této práce je popsat výukovou komunikaci na konzervatořích a její specifika. K jejímu popisu uplatňujeme přístup pedagogický, lingvistický a okrajově i muzikologický.

Výuková komunikace byla popsána na základě dílčích cílů. První výzkumná část je věnována zkoumání a popisu komunikačních struktur, kdy jsme zjišťovali, jaké typy komunikačních struktur se ve výukové komunikaci vyskytují a které komunikační struktury jsou nejvíce zastoupeny. Druhou výzkumnou část jsme věnovali zkoumání a popisu komunikačních (ilokučních) funkcí, kde nás zajímalo, s jakými záměry učitelé a žáci komunikují a jaká je frekvence funkcí ve výuce. V třetí části se zabýváme humorem ve výukové komunikaci. Zjišťovali jsme, jaké jsou podoby humorných situací, to znamená, proč a čemu se učitelé a žáci smějí, kdo je iniciátorem a příjemcem humoru, zda je humor záměrný či nezáměrný, zda má souvislost s obsahem učiva a rovněž jaká je frekvence humorných situací ve výukové komunikaci. Poslední výzkumná část je věnována hudební komunikaci v hudebně-odborných předmětech.

Sběr dat proběhl na šesti konzervatořích v Čechách a celkem bylo analyzováno 26 vyučovacích hodin. Z výzkumných metod jsme uplatnili přímé pozorování, audiozáznam z výukové komunikace a práci s protokoly.

Na základě výzkumu jsme identifikovali třicet dva komunikačních struktur, devatenáct jich je popsáno nově a třináct z nich je specifických pro hudebně-odborné vyučovací předměty. Při výzkumu komunikačních funkcí jsme pracovali s 3 365 výpověďmi, které jsme zařadili do 13 tříd a 49 druhů komunikačních funkcí. Nejfrekventovanější je komunikační funkce asertivní a její výskyt představuje něco málo přes polovinu (53,49 %) všech funkcí. Zjistili jsme, že 77,14 % verbální komunikace připadá na učitele a zbylých 22,86 % na žáky. Ve výuce na konzervatořích byl značně zastoupen humor. Identifikovali jsme tři různé způsoby

jeho vzniku. Za specifikum těchto uměleckých škol považujeme humor, který je vyvolán zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností. Jeho výskyt je typický pro hudebně-odborné předměty a jeho iniciátory jsou jak učitelé, tak i žáci. V hudebně-odborných předmětech, jako je intonace, harmonie, analýza a kontrapunkt, se kromě verbální komunikace uplatňuje i komunikace hudební, která je pro tyto předměty specifická a bez níž by tyto předměty byly těžko realizovatelné. Zjistili jsme, že ve výuce mají i hudební výpovědi komunikační funkci sdělení, souhlasu, nesouhlasu, školských otázek, nápovědy či mohou být zdrojem humorných situací.

Práce přináší první komplexnější pohled na výukovou komunikaci na konzervatořích a může poskytnout data a informace pro další pedagogické, lingvistické nebo muzikologické výzkumné práce.

## **Klíčová slova**

Výuková komunikace, konzervatoř, komunikační struktury, ilokuční funkce výpovědi, humorné situace, hudební komunikace.

## **Abstract**

Title: Educational Communication at Conservatoires and Its Specific Features

Author: Petra Hádková

Department: Czech Language Department

Supervisor: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Consultant: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

The objective of this thesis is to describe communication at conservatoires and its specific features. We applied the pedagogical, linguistic, and marginally also the musicological approach.

The educational communication was described based on partial objectives. The first research part deals with research and description of communication structures where we were finding out what types of communication structures occur in the educational communication and what communication structures are represented the most. The second research part deals with research and description of communication (illocutionary) functions where we were interested in with what intents the teachers and pupils communicate and in what frequency. The third research part deals with humour in the educational communication. We were finding out what humour situations occur in the educational communication, i.e. what and why the teachers and pupils laugh at, who initiates the humour, who laughs at it, as to whether the humour is intentional or not, as to whether it is connected with the content of the curriculum, etc., and what is the frequency of humorous situations in the educational communication. The last research part deals with musical communication methods in music-vocational subjects.

The data was collected in six conservatoires throughout the Czech Republic and 26 lessons in total were analysed. We chose to apply certain research methods, such as direct observation, audio recording of the educational communication, and work with reports.

Based on the research, we identified 32 communication structures, 19 of them are described as new ones and 13 of them have been already specified for music-vocational subjects. When

researching the communication functions, we were working with 3,365 utterances, classified into 13 classes and 49 types of communication functions. The most frequented communication function is assertive communication function and its occurrence represents more than half (53.49 %) of all functions. We found out that 77.14 % of verbal communication fell on teachers and the remaining 22.86 % on pupils. The humour occurs very often in the conservatoire lessons. We identified three different methods of their formation. The humour, which is induced by sounds, music, instrumental play, or other musical activities, is considered a particularity of these artistic schools. It typically occurs during music-vocational subjects and is initiated by both the teachers and pupils. During the music-vocational lessons, such as intonation, harmony, analysis, and counterpoint, there applies musical communication, in addition to verbal communication, which is typical for these lessons and they could be hardly taught without it. We found out that musical utterances during the lessons represented the communication functions, such as announcement, agreement, disagreement, hint, or may be a source of humorous situations.

The thesis brings a more complex view on the educational communication at conservatoires and may provide data and information of further pedagogical, linguistic or musicological research works.

## **Key words**

Educational communication, conservatoire, communication structures, illocutionary functions of utterance, humorous situations, musical communication.

## Obsah

1	Úvod.....	15
1.1	Cíle.....	16
1.2	Metodologie .....	16
1.2.1	Charakteristika prostředí výzkumného šetření.....	16
1.2.2	Výzkumný vzorek.....	17
1.2.3	Výzkumné metody.....	18
2	Teoretická východiska .....	21
2.1	Komunikace .....	21
2.1.1	Jakobsonův komunikační model.....	21
2.2	Výuková komunikace .....	21
2.3	Pedagogická komunikace.....	22
2.4	Teoretická východiska ke kapitole Komunikační struktury ve výukové komunikaci na konzervatořích.....	23
2.5	Teoretická východiska ke kapitole Komunikační funkce výpovědi ve výukové komunikaci na konzervatořích.....	24
2.5.1	Výpověď, řečový akt .....	24
2.5.2	Komunikační situace.....	24
2.5.2.1	Faktory utvářející komunikační situaci.....	25
2.5.3	Komunikační funkce .....	27
2.5.4	Klasifikace komunikačních funkcí .....	28
2.6	Teoretická východiska ke kapitole Humorné situace ve výukové komunikaci na konzervatořích .....	29
2.6.1	Humorná situace .....	29
2.6.2	Co je to humor?.....	29
2.6.3	Typologie humoru.....	30

2.7	Teoretická východiska ke kapitole Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích.....	33
3	Komunikační struktury ve výukové komunikaci na konzervatořích .....	37
3.1	Typy komunikačních struktur ve výukové komunikaci na konzervatořích.....	37
3.1.1	Srovnání typů komunikačních struktur P. Hádkové a M. Samuhelové .....	45
3.2	Frekvence a interpretace komunikačních struktur v jednotlivých vyučovacích hodinách.....	47
3.3	Celková frekvence a interpretace jednotlivých typů komunikačních struktur.....	55
4	Komunikační (ilokuční) funkce výpovědi ve výukové komunikaci na konzervatořích.....	58
4.1	Vymezení a realizace komunikačních funkcí .....	58
4.1.1	KF asertivní.....	59
4.1.1.1	Realizace funkcí asertivního typu .....	59
4.1.1.1.1	KF sdělení .....	59
4.1.1.1.2	KF nápovědy .....	60
4.1.1.1.3	KF upřesnění .....	61
4.1.2	KF interogativní (otázková).....	62
4.1.2.1	Realizace funkcí interogativního typu .....	63
4.1.2.1.1	Otázky zjišťovací .....	63
4.1.2.1.2	Otázky doplňovací .....	65
4.1.3	KF direktivní (výzvodá).....	66
4.1.3.1	Realizace funkcí direktivního typu .....	67
4.1.3.1.1	KF ověření žákovských vědomostí .....	67
4.1.3.1.2	KF určení činnosti.....	71
4.1.3.1.3	KF napomenutí .....	76
4.1.3.1.4	KF prosby .....	77
4.1.4	KF permisivní a koncesivní (dovolení, souhlasu).....	78
4.1.4.1	Realizace funkcí permisivního a koncesivního typu .....	78

4.1.4.1.1 KF souhlasu .....	78
4.1.4.1.2 KF přitakání .....	79
4.1.4.1.3 KF přijetí .....	80
4.1.4.1.4 KF námitky .....	80
4.1.4.1.5 KF nesouhlasu.....	81
4.1.4.1.6 KF odmítnutí.....	82
4.1.5 KF varovací.....	83
4.1.5.1 Realizace funkcí varovacího typu.....	83
4.1.5.1.1 KF varování .....	83
4.1.6 KF expresivní a satisfaktivní .....	83
4.1.6.1 Realizace funkcí expresivního a satisfaktivního typu.....	84
4.1.6.1.1 KF omluvy .....	84
4.1.6.1.2 KF pochvaly.....	85
4.1.6.1.3 KF sebechvály.....	86
4.1.6.1.4 KF údivu .....	86
4.1.6.1.5 KF výtky .....	87
4.1.6.1.6 KF pokárání .....	88
4.1.6.1.7 KF nadšení .....	89
4.1.6.1.8 KF poděkování.....	90
4.1.6.1.9 KF přání .....	90
4.1.7 KF ujištění se .....	90
4.1.8 Kombinované KF.....	91
4.1.8.1 KF permisivní a koncesivní + KF expresivní a satisfaktivní.....	91
4.1.8.1.1 KF souhlasu a KF pochvaly.....	92
4.1.8.1.2 KF nesouhlasu a KF pokárání.....	92
4.1.8.2 KF permisivní a koncesivní + KF direktivní .....	93
4.1.8.2.1 KF souhlasu a KF školských otázek doplňovacích .....	93

4.1.8.2.2 KF námitky a KF školských otázek doplňovacích a zjišťovacích .....	93
4.1.8.2.3 KF nesouhlasu a KF upozornění .....	94
4.1.8.3 KF permissivní a koncesivní + KF asertivní .....	94
4.1.8.3.1 KF souhlasu a KF upřesnění .....	94
4.1.8.3.2 KF nesouhlasu a KF nápovědy .....	95
4.1.8.3.3 KF nesouhlasu a KF sdělení .....	95
4.1.8.4 KF expresivní a satisfaktivní + KF asertivní .....	95
4.1.8.4.1 KF nadšení a KF sdělení .....	95
4.1.8.5 KF expresivní a satisfaktivní + KF interogativní .....	95
4.1.8.5.1 KF nadšení a KF otázky zjišťovací .....	96
4.1.9 KF humoru .....	96
4.1.9.1 Realizace KF humoru .....	96
4.2 Frekvence komunikačních funkcí výpovědi .....	98
4.2.1 Frekvence komunikačních funkcí výpovědi v rámci jednotlivých tříd a druhů KF .....	98
4.2.1.1 Frekvence KF asertivního typu .....	98
4.2.1.1.1 Frekvence KF sdělení .....	99
4.2.1.1.2 Frekvence KF nápovědy .....	100
4.2.1.1.3 Frekvence KF upřesnění .....	100
4.2.1.2 Frekvence KF direktivního typu .....	100
4.2.1.2.1 Frekvence KF ověření žákovských vědomostí .....	101
4.2.1.2.2 Frekvence KF určení činnosti .....	102
4.2.1.2.3 Frekvence KF prosby .....	103
4.2.1.2.4 Frekvence KF napomenutí .....	103
4.2.1.3 Frekvence KF permissivního a koncesivního typu .....	103
4.2.1.3.1 Frekvence KF souhlasu .....	105
4.2.1.3.2 Frekvence KF nesouhlasu .....	105

4.2.1.3.3	Frekvence KF námitky a KF přitakání.....	105
4.2.1.4	Frekvence KF interogativního typu .....	106
4.2.1.4.1	Frekvence KF otázek zjišťovacích.....	106
4.2.1.4.2	Frekvence KF otázek doplňovacích.....	107
4.2.1.5	Frekvence KF expresivního a satisfaktivního typu.....	107
4.2.1.5.1	Frekvence KF pochvaly .....	108
4.2.1.5.2	Frekvence KF údivu.....	108
4.2.1.5.3	Frekvence KF pokárání.....	108
4.2.1.5.4	Frekvence KF výtky.....	109
4.2.1.5.5	Frekvence KF omluvy .....	109
4.2.1.5.6	Frekvence KF nadšení .....	109
4.2.1.5.7	Frekvence KF poděkování, KF sebechvály a KF přání .....	110
4.2.1.6	Frekvence KF humoru .....	110
4.2.1.7	Frekvence KF permisivní a koncesivní + KF expresivní a satisfaktivní .....	110
4.2.1.8	Frekvence KF varování a KF ujištění se.....	110
4.2.2	Frekvence KF v komunikaci učitelů a žáků.....	111
4.2.3	Frekvence KF v komunikaci učitelů .....	112
4.2.4	Frekvence KF v komunikaci žáků .....	112
4.2.5	Frekvence výpovědí z pohledu hudebních a nehudebních předmětů .....	112
4.2.6	Frekvence výpovědí v rámci jednotlivých předmětů.....	113
5	Humorné situace ve výukové komunikaci na konzervatořích .....	115
5.1	Podoby humorných situací ve výukové komunikaci na konzervatořích .....	115
5.1.1	Humorné situace způsobené verbálním slovním projevem – řečí .....	116
5.1.1.1	Humorné repliky učitelů .....	116
5.1.1.1.1	Humorné záměrné repliky učitelů vztahující se k obsahu učiva .....	116
5.1.1.1.2	Humorné záměrné repliky učitelů nevztahující se k obsahu učiva.....	117
5.1.1.1.3	Humorné nezáměrné repliky učitelů vztahující se k obsahu učiva.....	120

5.1.1.1.4	Humorné nezáměrné repliky učitelů nevztahující se k obsahu učiva .....	125
5.1.1.2	Humorné repliky žáků .....	127
5.1.1.2.1	Humorné záměrné a útočné repliky žáků vztahující se k obsahu učiva .....	127
5.1.1.2.2	Humorné záměrné a útočné repliky žáků nevztahující se k obsahu učiva.....	128
5.1.1.2.3	Humorné záměrné a neútočné repliky žáků vztahující se k obsahu učiva.....	128
5.1.1.2.4	Humorné záměrné a neútočné repliky žáků nevztahující se k obsahu učiva .....	129
5.1.1.2.5	Humorné nezáměrné repliky žáků vztahující se k obsahu učiva .....	131
5.1.1.2.6	Humorné nezáměrné repliky žáků nevztahující se k obsahu učiva .....	135
5.1.1.3	Humorné dialogy mezi učiteli a žáky .....	136
5.1.2	Humorné situace způsobené zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností .....	137
5.1.2.1	Humor vyvolaný učitelem .....	137
5.1.2.1.1	Záměrný humor učitelů vztahující se k obsahu učiva.....	137
5.1.2.1.2	Nezáměrný humor učitelů vztahující se k obsahu učiva.....	137
5.1.2.2	Humor vyvolaný žákem nebo skupinou žáků.....	138
5.1.2.2.1	Nezáměrný humor žáků vztahující se k obsahu učiva .....	138
5.1.2.2.2	Záměrný humor žáků nevztahující se k obsahu učiva .....	139
5.1.2.3	Humor vyvolaný učitelem a žáky .....	140
5.2	Frekvence humorných situací ve výukové komunikaci na konzervatořích .....	141
5.2.1	Humorné situace zapříčiněné verbálním řečovým projevem.....	141
5.2.1.1	Repliky učitelů .....	141
5.2.1.2	Repliky žáků .....	142
5.2.2	Humorné situace způsobené zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností .....	143
5.2.3	Čemu se smějí učitelé .....	144
5.2.4	Čemu se smějí učitelé s žáky .....	145
5.2.5	Čemu se smějí žáci .....	145
6	Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích .....	146

6.1	Hudební komunikace v jednotlivých hudebně-odborných předmětech.....	147
6.1.1	Hudební komunikace v hodinách intonace .....	147
6.1.2	Hudební komunikace v hodinách analýzy skladeb .....	149
6.1.3	Hudební komunikace v hodinách kontrapunktu .....	150
6.1.4	Hudební komunikace v hodinách harmonie .....	151
7	Závěr .....	153
8	Seznam použitých informačních zdrojů.....	160
9	Přílohy.....	165

# 1 Úvod

Práce, kterou předkládáme, je věnována výukové komunikaci na konzervatořích a doplňuje tak literaturu zabývající se pedagogickou komunikací. Ta bývá předmětem zkoumání různých vědních disciplín, jako je například pedagogická psychologie, sociální psychologie, sociologie, muzikologie, pedagogika nebo lingvistika. Z oblasti pedagogiky jmenujme například výzkumnou studii *Komunikace ve školní třídě* (Šedřová–Švaříček–Šalamounová, 2012a), jež se detailně zabývá studiem otázek, zpětné vazby a tím, jak probíhá výuková komunikace mezi učitelem a žáky na druhém stupni základních škol. Z oblasti lingvistiky můžeme uvést například publikaci *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* (Svobodová, 2000) nebo novější výzkumnou studii *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci* (Málková, 2013) či disertační práci *Morfologická variantnost v mluvených a psaných komunikátech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti* (Sojka, 2013).

V naší práci se pokoušíme o komplexnější pohled na výukovou komunikaci na konzervatořích, což vede k tomu, že práce je multidisciplinární, a jsou v ní tedy uplatňovány pohledy z více vědních disciplín, jako je pedagogika, lingvistika a v menší míře i muzikologie. Je proto přirozené, že nelze jednotlivé vědecké problémy představovat detailně a v plné šíři, proto v rámci teoretických východisek uvádíme pouze ty teorie, které se pro náš výzkum jeví jako nejdůležitější a zásadní.

Výzkumná část práce obsahuje celkem čtyři hlavní kapitoly. První z nich je věnována komunikačním strukturám, pomocí nichž jsme zjišťovali, jak, kam a ke komu informace během komunikace proudí. Ve druhé výzkumné kapitole se soustředíme na komunikační záměry učitelů a žáků a na to, jak jsou realizovány. Třetí výzkumnou kapitolu věnujeme studiu humorných situací, které se snažíme popsat a analyzovat. Nezbytnou součástí výukové komunikace na konzervatořích je hudba, a tak jsme se rozhodli poslední kapitolu věnovat hudební komunikaci, neboť ta je pro tyto školy specifická. I když v naší práci nebude prezentována ve všech podrobnostech, neboť hudební komunikace je zejména předmětem muzikologie a jejích dílčích disciplín, tak i přesto ji považujeme za důležitou pro vytvoření ucelené představy o výukové komunikaci na konzervatořích.

## 1.1 Cíle

Cílem naší práce je popsat výukovou komunikaci na konzervatořích a její specifika. Uvědomujeme si, že nelze popsat výukovou komunikaci ze všech možných hledisek, která se nabízejí, proto jsme zvolili čtyři hlavní cíle:

1. Zajímalo nás, jak informace mezi komunikanty proudí, kdo komunikuje, od koho ke komu komunikace směřuje. Tato zjištění jsme získali na základě výzkumu komunikačních struktur, kde hlavním **cílem našeho výzkumného šetření bylo popsat a prozkoumat komunikační struktury ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích**. Dále jsme pomocí dílčích cílů zjišťovali: A) které typy komunikačních struktur se ve výukové komunikaci na konzervatořích vyskytují, B) které komunikační struktury jsou nejvíce zastoupeny, tedy frekvenci komunikačních struktur.

2. Dále jsme se soustředili na to, jaké komunikační záměry jsou učiteli a žáky realizovány. **Cílem analýzy bylo popsat a prozkoumat komunikační (ilokuční) funkce výpovědi ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích**. Pomocí dílčích cílů jsme zjišťovali: A) jaké komunikační funkce se vyskytují během vyučování na konzervatořích a jakými jazykovými prostředky je jich dosahováno, B) jaká je frekvence jejich výskytu.

3. Již během přímého pozorování, kdy jsme pořizovali zvukový záznam, jsme ve více hodinách zachytili častý smích. Usoudili jsme, že se může jednat o specifický projev výukové komunikace na konzervatořích, což nás vedlo k zaměření pozornosti na tuto problematiku a podrobení tohoto jevu detailnějšímu rozboru. **Cílem analýzy bylo popsat a prozkoumat humorné situace ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích**. Pomocí dílčích cílů jsme zjišťovali: A) co je příčinou humorných situací a jaké jsou jejich podoby ve výukové komunikaci na konzervatořích, B) jaká je frekvence humorných situací ve výuce.

4. Jak jsme již zmínili, pozornost věnujeme i komunikaci hudební. Naším **cílem bylo popsat a ukázat, v jakých podobách se hudební komunikace ve výuce vyskytuje a jak koexistuje s komunikací verbální**.

## 1.2 Metodologie

### 1.2.1 Charakteristika prostředí výzkumného šetření

Konzervatoře jsou šestileté, popř. osmileté umělecké školy, které poskytují střední a vyšší vzdělání. Nabízí studium v oboru zpěv, hudba, hudebně-dramatické umění, tanec a ladění

klavírů. V našem průzkumu se zaměřujeme pouze na šestileté konzervatoře, kde se vyučuje zpěv a hudba. Výuka zahrnuje jak kolektivní všeobecné a hudebně-odborné předměty, tak individuální hodiny, které jsme do našeho výzkumu nezahrnuli. V rámci kolektivních všeobecných předmětů se vyučují hodiny českého jazyka a literatury, cizího jazyka, kulturních dějin, občanské výchovy a informačně-komunikačních technologií. Z hudebně-odborných kolektivních předmětů jmenujme intonaci, rytmus a sluchovou analýzu, harmonii, nauku o hudebních nástrojích, hudební formy, kontrapunkt, hudební nauku, estetiku, předměty zaměřené na dějiny jednotlivých hudebních nástrojů atd. V rámci pedagogického vzdělání, které studenti absolvují v pátém a šestém ročníku, se uplatňují další odborné a didakticky zaměřené předměty.

### 1.2.2 Výzkumný vzorek

Do výzkumného šetření bylo celkem zahrnuto šest konzervatoří v Čechách. Šlo o konzervatoř v Pardubicích, Teplicích, Plzni a tři konzervatoře v Praze. Získat povolení k pořízení zvukového záznamu bylo obtížné, proto nebylo možné předem přesně stanovit počty zkoumaných hodin na jednotlivých školách ani výběr předmětů. Vzhledem k cílům práce však tyto okolnosti náš výzkum nijak zásadně neznehodnotily. Celkem jsme nashromáždili materiál z dvaceti šesti vyučovacími hodin,<sup>1</sup> viz následující tabulka č. 1.

**Tabulka č. 1 – Výzkumný vzorek**

<b>Předmět</b>	<b>Počet hodin</b>	<b>Ročník</b>
Intonace	6	2. a 3.
Český jazyk a literatura	5	2. a 3.
Kontrapunkt	4	4.
Kulturní dějiny	3	2. a 4.
Harmonie	3	2. a 3.
Analýza skladeb	2	4.
Dějiny hudby	1	4.
Pedagogika	1	6.
Dějiny klavírní literatury	1	6.

Hodiny byly vedeny patnácti učiteli, sedmi muži a osmi ženami, s praxí od tří do třiceti let. V první a třetí kapitole práce, kde se zabýváme studiem komunikačních struktur a humorem ve výukové komunikaci, pracujeme s celým výzkumným vzorkem.

<sup>1</sup> V případě, že jsme v rámci jednoho předmětu pořídili nahrávky z více hodin, pojmenovali jsme je podle předmětu a přiřadili jim čísla. Viz například: Intonace 1, Intonace 2 atd.

K výzkumu komunikačních funkcí výpovědi, jimiž se zabýváme ve druhé kapitole, bylo vybráno osm hodin. Tento výběr nebyl náhodný, byly zvoleny čtyři hodiny ze všeobecných předmětů a čtyři hodiny z hudebně-odborných předmětů.<sup>2</sup> Jsou jimi hodiny Kulturních dějin 1 a 2, hodina Literatury 2, hodina Českého jazyka 2, z hudebně-odborných předmětů jde o hodinu Intonace 3, Harmonie 2, Kontrapunktu 4 a Analýzy skladeb 2. Kritériem pro volbu bylo, aby vybrané hodiny měly nejvyšší četnost komunikačních struktur a aby je vyučovali různí učitelé, neboť na základě prostudovaných protokolů předpokládáme podobné výsledky u hodin vedených jedním a tím samým učitelem.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na hudební komunikaci, kterou jsme zaznamenali pouze v hudebně-odborných předmětech. Výzkumný vzorek tak tvoří hodiny Intonace 1–6, Harmonie 2 a 3, Analýzy skladeb 1 a 2, Kontrapunktu 1–4, hodina Dějin hudby a Dějin klavírní literatury.

Hudebně-odborné předměty mají pro žáky stěžejní význam, dovolují jim více proniknout k podstatě hudby, uchopit a pochopit dílo jako takové, což jim umožňuje zdokonalovat hru a interpretaci. Ta je na uměleckých školách klíčová, neboť vychovává budoucí interprety.

### 1.2.3 Výzkumné metody

Ve studii pracujeme s daty z terénního výzkumu. Metodologie tohoto projektu zahrnuje pozorování a audiostudii z reálně probíhající, živé, autentické komunikace, která se uskutečňuje mezi učitelem a žáky ve vyučovacích hodinách. Šlo o pozorování přímé, kdy jsme byli přítomni ve školní třídě, i nepřímé, zprostředkované zvukovým záznamem, který byl následně přepsán do protokolu.

Inspirací pro jeho tvorbu nám byla pravidla podaná v publikacích *Mluvená čeština v autentických textech* (Müllerová–Hoffmannová–Schneiderová, 1992) a *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí* (Höflerová, 2003). Vzhledem k cílům, které v práci sledujeme, jsme volili modifikovaný záznam. Zachycujeme především: 1) koncovou intonaci výpovědi,<sup>3</sup> stoupavou označujeme šipkou nahoru (↑), klesavou šipkou dolů (↓); neukončenou výpověď, kdy intonace neklesá ani nestoupá, šipkou vpravo (→); 2) pauzy a delší pauzy, které označujeme slovy *pauza*, *delší pauza*; 3) hezitační zvuky *øm*, *øhm*; 4) koncové protažení výslovnosti (jó, nó); 5) nesrozumitelná místa v promluvách, jež jsou

---

<sup>2</sup> Všeobecné předměty nazýváme v práci též nehudebními předměty a hudebně-odborné předměty nazýváme předměty hudebními.

<sup>3</sup> Intonační šipky, které znázorňují koncovou intonaci výpovědi, uvádíme u příkladů v kapitole o komunikačních funkcích a dále v případech, kde je to nutné pro pochopení významu nebo dokreslení situace.

označována slovy *nesrozumitelné*. Při přepisu se opíráme o pravopisnou normu, avšak zachycujeme nepravidelně se vyskytující nedostatek kvantity a odchylky v morfologii typické pro obecnou češtinu. K ohraničení jednotlivých výpovědí nám slouží nejen výše uvedené zvukové prostředky, ale i interpunkce. Vykřičník píšeme ve zvolacích výpovědích oznamovacích a rozkazovacích, v podstatě ve větách se stoupavě-klesavou intonací. Pro neočekávaný vstup do řeči mluvčího používáme symbol (»). Komentáře popisující různé činnosti, zvuky, hudbu nebo smích zaznamenáváme kurzívou. Například: *učitel píše na tabuli; šum ve třídě; učitel hraje dvojzvuk; následuje smích celé třídy*.

S nahráváním byli studenti i učitelé obeznámeni, u osob mladších osmnácti let byl získán písemný souhlas zákonných zástupců. Většina učitelů souhlasila s nahráváním pouze za podmínky naprosté anonymity a nezveřejnění audiozáznamu ani jeho souvislého přepisu,<sup>4</sup> proto jej do příloh nepřikládáme. Z důvodu zachování anonymity jsme všechna jména a příjmení pozměnili.

Hlavní metodou při výzkumu komunikačních struktur (dále také KS) bylo strukturované pozorování. Počátečním vzorem byla pro nás práce *Štruktúry v pedagogickej komunikácii* od Magdalény Samuhelové (Samuhelová, 1988), jež vypracovala typologii osmnácti komunikačních struktur, které se vyskytly ve výukové komunikaci na druhém stupni slovenských základních škol. Při prvním kódování jsme použili její kódovací arch, který jsme postupně doplňovali o nové KS, které se objevily. Pro každou hodinu jsme zvolili nový arch. Uspořádání dat a sestavení tabulky četnosti jsme provedli za pomoci čárkovací metody.<sup>5</sup> Do rozboru komunikačních struktur jsme zahrnuli veškerou komunikaci v rámci vyučovací hodiny, kterou začínal a končil učitel, vyjma prezence.

Při určování komunikačních funkcí výpovědi jsme pracovali nejen s přepisy, ale především s audionahrávkami, neboť intonace, síla i barva hlasu má významnou roli při interpretaci záměru, se kterým mluvčí pronáší výpověď.

Při výzkumu humoru byla pro nás stěžejní práce s protokoly, pomocí nichž jsme v konkrétních výpovědích (jež vyvolaly smích) identifikovali humorné situace, jejich aktéry i adresáty. V případě jakýchkoliv nejasností, jež se nejčastěji vztahovaly k příčinám vzniku humorných situací, jsme využívali i zvukových nahrávek, neboť v některých případech je intonace, síla či barva hlasu nebo také tempo řeči hlavním zdrojem (příčinou) humoru.

---

<sup>4</sup> Obtíže se získáváním výzkumného vzorku potvrzuje školitelka doktorandky a dotvrzuje pravdivost sdělených údajů.

<sup>5</sup> Termín čárkovací metoda viz M. Chráska (Chráska, 2007, s. 40).

Vzhledem k otevřenosti výzkumných cílů jde o výzkum kvalitativní, avšak s určitými prvky kvantifikace. Počítali jsme nejen celkovou četnost, ale také separátně učitelský a žakovský humor, abychom mohli získané výsledky mezi sebou porovnat. Za indikátor zkoumaných situací jsme si zvolili smích, jež je možné zachytit i z pořízené audionahrávky. Zajímaly nás tedy pouze takové situace, které byly vnímány jako humorné.

Při zkoumání hudební komunikace jsme pracovali jak s audiozáznamem, tak s protokoly, které sloužily jako materiál pro kvalitativní analýzu. Využity byly i některé poznatky z výzkumu komunikačních struktur a komunikačních funkcí popsané v této práci.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Teoretická východiska

### 2.1 Komunikace

Termín komunikace má řadu různých významů a existuje pro něj mnoho definic, které reflektují odlišné přístupy a hlediska. Snažili jsme se využít takovou definici, která by nejlépe odpovídala našemu výzkumnému záměru. Komunikaci proto chápeme jako výměnu sdělení, jako „proudění informací z jednoho bodu (zdroje) k druhému bodu (k příjemci)“ a jako „přenos nebo vytváření znalosti.“ (The New Webster’s International Encyclopedia, 1994; podle Vybíral, 2009, s. 25)

#### 2.1.1 Jakobsonův komunikační model

Při zkoumání komunikace lze uplatnit různé přístupy. My jsme si zvolili Jakobsonův model, který je v lingvistice hojně využíván. Zahrnuje šest konstituentů, jež se podílejí na interpersonální verbální komunikaci. Jsou jimi: mluvčí (addresser), který iniciuje komunikaci; adresát, příjemce (addressee); kód (code) – společný jazykový systém; sdělení (message) – obsah zprávy; kontext (context); kontakt (contact) – kanál, kterým se komunikace přenáší. (Jakobson, 1960, s. 353) Interpersonální komunikaci také popisuje a zkoumá teorie sociální komunikace, která o účastnících komunikace pojednává jako o partnerech, kteří se v komunikaci střídají. (Gavora, 2005, s. 15)

Ve výukové komunikaci na konzervatořích se vedle jazykového kódu uplatňuje také kód hudební, který je součástí hudební komunikace.<sup>6</sup> Ta se ve výuce realizuje „tváří v tvář“, a proto ji lze taktéž označit za interpersonální. Model této hudební komunikace by mohl vypadat podobně jako Jakobsonův model: účastníci komunikace (producent<sup>7</sup> – iniciátor hudební komunikace a příjemce) si prostřednictvím kanálu sdělují zprávu, která odkazuje k nějakému kontextu, přičemž úspěšnost komunikace zajišťuje sdílený hudební kód.

### 2.2 Výuková komunikace

Výukovou komunikaci chápeme jako komunikaci, jež probíhá ve vyučovací hodině (Šedřová–Švaříček–Šalamounová, 2012a, s. 20) a je součástí pedagogické komunikace.

---

<sup>6</sup> Více o hudební komunikaci v kapitole *Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích*.

<sup>7</sup> V muzikologických pracích je taktéž producent označován jako expedient a příjemce jako recipient. Viz kapitola *Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích* a (Fukač, 1991, s. 11).

V literatuře někdy bývá termín výuková komunikace též užíván jako synonymum pro pedagogickou komunikaci, viz T. Svatoš (Svatoš, 2006, s. 75).

### 2.3 Pedagogická komunikace

V pedagogických pracích T. Svatoše (Svatoš, 2006), P. Gavory (Gavora, 1988), A. Nelešovské (Nelešovská, 2002), J. Křivohlavého a J. Mareše (Mareš–Křivohlavý, 1995) je pedagogická komunikace považována za zvláštní případ sociální komunikace. Ta je chápána jako sdělování a dorozumívání mezi lidmi. „Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.“ (Janoušek, 1984, viz též Mareš–Křivohlavý, 1995, s. 10) Pedagogická komunikace je tedy komunikace, jejímž prostřednictvím vzděláváme, vychováváme a přitom sledujeme výchovně vzdělávací cíle. V naší práci vycházíme z definice P. Gavory:<sup>8</sup> „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace se v pedagogické komunikaci zprostředkovávají verbálními i neverbálními prostředky. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejích účastníků. Má své prostorové a časové vymezení.“ (Gavora, 1988, s. 22) P. Gavora uvádí dvě základní funkce pedagogické komunikace, jednak slouží jako „prostředek realizace výchovy a vzdělávání“ a jednak „zprostředkovává „vztahy mezi komunikujícími“.<sup>9</sup> (Gavora, 1988, s. 26)

V rámci pedagogické komunikace rozlišuje P. Gavora (Gavora, 1988, s. 32) tři základní roviny: obsahovou, procesuální a vztahovou. Naše práce je z větší části zaměřena na rovinu obsahovou a procesuální, i když hranice mezi těmito rovinami nejsou ostré, vzájemně se ovlivňují i prostupují. Obsahovou rovinu utváří pedagogické informace, u kterých budeme sledovat, s jakými komunikačními záměry byly realizovány. Procesuální rovina zahrnuje komunikační činnosti. Na ty lze pohlížet z více hledisek, například bereme v úvahu rozlišení druhů podle použitých komunikačních prostředků, způsob uspořádání komunikační situace – její zdroje a příjemce i komunikační spojení mezi nimi. Z hlediska formy rozlišujeme komunikační činnosti monologické a dialogické, přičemž dialog ve vyučování obecně chápeme, jak jej popisuje P. Gavora (Gavora, 2005, s. 71, 72), jako komunikaci dvou nebo více lidí, při níž dochází ke střídání replik účastníků komunikace a ke střídání rolí hovořícího

---

<sup>8</sup> Definici od P. Gavory citujeme v překladu do českého jazyka, v uvedené publikaci je ve slovenském jazyce.

<sup>9</sup> J. Mareš a J. Křivohlavý uvádějí šest funkcí pedagogické komunikace. (Mareš–Křivohlavý, 1995, s. 25) My však vycházíme z definice P. Gavory, proto uvádíme jen ty podstatné, které ze zmíněné definice vyplývají.

a naslouchajícího. Partneři si aktivně naslouchají a vzájemně na sebe reagují a usilují o hledání společných významů. Za monolog považujeme souvislý projev jednoho mluvčího, kdy mimo hovořícího jsou přítomni také partneři komunikace, kteří ale aktivně do komunikačního projevu hovořícího nevstupují. Ve vyučování jím může být výklad učiva učitelem, přednáška, delší odpověď žáka, vyprávění či referát. (Gavora, 2005, s. 67)

Vztahová rovina spočívá ve zprostředkování vztahů mezi účastníky komunikace. V kapitole o komunikačních strukturách rozlišujeme komunikační struktury vertikální a horizontální. Vertikální struktury znázorňují asymetrické vztahy, tedy takové, v nichž má jeden z komunikujících nadřazené postavení, například komunikace učitele s žákem či žáky. Horizontální struktury představují symetrické vztahy, v nichž mají všichni rovnocenné postavení, jako například komunikace žáka s žákem nebo učitele s učitelem. (Gavora, 2005, s. 27)

## **2.4 Teoretická východiska ke kapitole Komunikační struktury ve výukové komunikaci na konzervatořích**

Výzkumná šetření v oblasti komunikačních struktur můžeme v české a slovenské pedagogice zaznamenat již od 70. let minulého století, jmenujme například práci J. Průchy (Průcha, 1971), J. Mareše (Mareš, 1975) nebo M. Samuhelové (Samuhelová, 1988), jež se nám stala východiskem a vzorem pro naše výzkumné šetření. Nejnovější česká studie z oblasti komunikačních struktur (Šed'ová–Švaříček–Makovská–Zounek, 2011) se zabývá dialogickými strukturami ve výukové komunikaci na druhém stupni základních škol, tedy zužuje svou pozornost pouze na výukový dialog mezi učitelem a žákem, v rámci něhož popisuje typy komunikačních struktur na základě obsahu sdělení, iniciace, replik, zpětné vazby a evaluace.

Jelikož pracujeme nejen s verbální komunikací, ale i se zvuky, pomocí nichž učitelé komunikují se studenty, bylo zapotřebí upravit některá teoretická východiska.

Komunikační strukturou rozumíme způsob uspořádání komunikační situace – zdroje a příjemce komunikace a komunikační spojení mezi nimi. Zdrojem komunikace může být učitel, žák, žáci (skupina žáků, třída), cizí osoba ve třídě, učební pomůcka (audio nebo audiovizuální záznam, hudební nástroj, který patří k jednomu z důležitých zdrojů komunikace na konzervatořích). Příjemcem v komunikaci může být učitel, žák, žáci nebo cizí osoba ve třídě.

Pomocí grafického zápisu komunikačních struktur lze zaznamenat a vyčíst: 1) jaké zdroje a jací příjemci se komunikace účastní; 2) kdo je iniciátorem komunikačního aktu; 3) jakým směrem informace proudí, to znamená, zda byla komunikace jednosměrná, nebo obousměrná.

„Základní podmínkou zkoumání komunikační struktury je určení její hranice.“ (Samuhelová, 1888, s. 56) Komunikační struktura začíná prvním komunikačním spojením mezi zdroji a příjemci komunikace a končí posledním komunikačním spojením mezi nimi. Jakmile do komunikace vstoupí nový zdroj nebo příjemce, začíná nová komunikační struktura, a to i tehdy, dojde-li ke změně komunikanta.

## **2.5 Teoretická východiska ke kapitole Komunikační funkce výpovědi ve výukové komunikaci na konzervatořích**

Vzhledem k výše vytyčeným cílům nejprve definujeme klíčové pojmy. Základní výchozí literaturou je pro nás *Skladba češtiny* od M. Grepla a P. Karlíka (Grepl–Karlík, 1998).

### **2.5.1 Výpověď, řečový akt**

Základní jednotkou při rozboru komunikačních funkcí je výpověď. Výpovědi rozumíme úsek komunikační události s určitou komunikační funkcí realizující se v konkrétních komunikačních situacích. (Grepl–Karlík, 1998, s. 381) Takto realizované výpovědi jsou v publikaci chápány jako řečové akty, které se současně skládají z několika dílčích aktů, označovaných M. Greplem a P. Karlíkem jako subakty. Jsou jimi: a) vyslovování hlásek a jejich kombinace v duchu daného jazyka; b) užívání slov a slovních útvarů sémantiky v souladu s daným jazykem; c) spojování výrazů v souladu s pravidly daného jazyka; d) užívání slov k identifikaci objektů mimojazykové skutečnosti; e) užívání slov k přisouzení nějakého příznaku objektům; f) realizování určitých záměrů pomocí subaktů *a–e*. Zmíněné subakty *a–c* jsou někdy souhrnně označovány za akty lokuční, subakty *d–e* za akty propoziční a akt *f* za akt ilokuční nebo též za akt komunikačního záměru (Grepl–Karlík, 1998, s. 410), kterému se budeme dále podrobněji věnovat.

### **2.5.2 Komunikační situace**

Jak jsme již uvedli, výpovědi se uskutečňují v konkrétních situacích. Ty ovlivňují způsob jejich formulace a interpretaci komunikačních funkcí a obsahu. Nejprve zmiňujeme obecný výklad podle M. Grepla, následně, pokud je to možné, uvádíme širší informace k našemu výzkumnému šetření, které platí obecně pro celý výzkum a ne pro každou jednotlivou výpověď, jež má v době realizace své konkrétní konstituenty komunikační situace.

### **2.5.2.1 Faktory utvářející komunikační situaci**

#### **Účastníci komunikace**

Jedním z faktorů utvářejících komunikační situaci jsou účastníci komunikace, jejich vlastnosti a vzájemné vztahy, z nichž ty nejdůležitější mají povahu psychologickou a sociologickou, a dále společné (pracovní nebo společenské) činnosti. Původce řečových aktů mluvní komunikace označujeme jako mluvčího a přímého příjemce jako adresáta, viz s. 21.

V našem výzkumu jde především o učitele, jednoho žáka a skupinu žáků. Žáci na konzervatořích oproti jiným žákům středních škol spolu tráví mnoho času, a to nejen v době výuky, ale i po vyučování, kdy většina z nich zůstává ve škole, aby cvičila na hudební nástroj nebo zdokonalovala souhru v rámci komorní hry. Všichni přitom mají jeden společný cíl – stát se co nejlepším umělcem.

Z pohledu sociologického jde o asymetrický vztah mezi učitelem a žáky, kde učitel je v roli nadřízeného. Někdy bývá tato asymetričnost učitelem narušována tak, že učitel vystupuje ze své role a připodobňuje svou řeč či způsob jednání žákům. Učitel a žáci mají společné hlavní cíle a vykonávají společně pracovní činnost. V rámci některých hudebně-odborných předmětů, jejichž vyučujícími bývají profesionální muzikanti, se může společná pracovní činnost stát současně i společnou zájmovou činností.

#### **Místo a doba při realizaci mluvních aktů**

Všechny mluvní akty byly zaznamenány během výuky, jež probíhala v dopoledních hodinách v různých časech, a to na konzervatořích na území Čech.

#### **Cíl výpovědi**

Cílem výpovědi se rozumí záměr mluvčího, tedy čeho chce autor u adresáta či adresátů dosáhnout. Cílům výpovědi se budeme podrobně věnovat v kapitole o komunikačních funkcích.

#### **Prostředí**

„Obecně jde o časoprostorové souřadnice v širokém smyslu slova. V jejich rámci je důležitý rozdíl mezi projevy oficiálními a neoficiálními“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 382), které mají vliv na volbu jazykových prostředků. V určitých typech prostředí nebo komunikačních situacích mohou být způsoby vyjadřování stereotypní, vžitá či předepsaná.

Naše pozorování je zaměřeno na komunikaci ve škole. „Školská komunikace je komunikací institucionální.“ (Höflerová, 2003, s. 16) Od ostatních typů institucionální komunikace ji však odlišuje „jedinečnost obsahu společné činnosti, jedinečnost cíle, k němuž obě komunikující strany směřují, a specifika jejího organizování ve škole.“ (Höflerová, 2003, s. 16)<sup>10</sup> Ve škole platí určitá komunikační pravidla a ustálené komunikační rituály. Z hlediska jazykového vyjadřování se od učitele očekávají výborné komunikativní dovednosti, spisovný, kultivovaný a smysluplný projev, který by měl být žákům příkladem.

### **Médium – jazyk mluvený, nebo psaný**

V mluvených projevech se ve výpovědích na základě předpokládaného adresáta či adresátů<sup>11</sup> vyskytují kontaktní prostředky. V nepřipravených spontánních projevech lze vysledovat uvolněnost syntaktické stavby, která může být rozšiřována dalšími výpověďmi. Významnou roli představuje prozódie spolu s neverbální komunikací, jako jsou především gesta a mimika.

V naší práci představuje médium nejčastěji jazyk mluvený, jehož podrobnou analýzou se budeme zabývat v následující kapitole o komunikačních funkcích. O důležitosti prozódie jsme se již zmínili výše, a to v souvislosti s poukázáním na její důležitost při určování komunikačních funkcí výpovědí. Vzhledem k tomu, že máme k dispozici pouze audionahrávky, neverbální komunikací se nezabýváme.

### **Přítomnost předmětů řeči**

O přítomnosti předmětů řeči se zmiňují M. Grepl a P. Karlík, kteří uvádějí, že umožňuje „elidovat výrazy, které je identifikují, ukázat na ně demonstrativním zájmenem a užít (při prezentní platnosti) ve funkci predikátu pouze jmenného výrazu bez tzv. spony“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 384)

### **Řečový kontext**

Řečovým kontextem je myšleno vše, co už bylo k danému tématu řečeno. Mimo jiné se podílí na způsobech formulování výpovědí z hlediska jejich návaznosti v textech a z hlediska jejich komunikační dostatečnosti, např. v dialogu. (Grepl–Karlík, 1998, s. 384)

---

<sup>10</sup> Autorka dále uvádí pět rysů, které odlišují školskou institucionální komunikaci od ostatních institucionálních komunikací.

<sup>11</sup> Autoři v publikaci *Skladba češtiny* uvažují o jednom adresátovi, my uvádíme i množné číslo, neboť učitel může současně promlouvat k více žákům.

### 2.5.3 Komunikační funkce

Komunikační funkce (dále také KF) lze zkoumat na základě různých přístupů. Na nejednotné chápání ve svých pracích upozorňuje M. Hirschová (Hirschová, 1991a, 2013), kdy sama autorka chápe komunikační funkci jako realizaci nejméně tří simultánních vrstev. Vyjadřuje názor, že „stanovení jediné KF (ať už v analogickém řečovém aktu, nebo z jiné roviny) není pro zachycení všech funkčních aspektů každé jednotlivé výpovědi (dialogické repliky) dostatečně výstižné.“ (Hirschová, 1991b, s. 91) Zmíněnými vrstvami jsou: KF konstrukční, jež vyjadřuje, jak se daná výpověď podílí na stavbě rozhovoru; KF ilokuční, která vychází z ilokuční síly výpovědi a je zhruba totožná s odpovídající třídou mluvních aktů; KF strategická (interakční), jež v sobě zahrnuje nepřímé mluvní akty a interakční funkce, které souvisejí s jednáním komunikantů vůči sobě navzájem. (Hirschová, 1992, s. 33)

V naší práci vycházíme z pojetí M. Grepla a P. Karlíka (Grepl–Karlík, 1998, s. 421), kteří chápou komunikační (ilokuční) funkci jako záměr, cíl, kterého chce mluvčí v dané situaci u adresáta či adresátů dosáhnout. Z pohledu adresáta mají výpovědi zpravidla nějaký obsah a vždy nějakou aktuální funkci. V české lingvistice bývá označována jako komunikační funkce, v zahraniční lingvistické teorii se označuje jako funkce ilokuční. (Grepl–Karlík, 1998, s. 419) Pojmy komunikační a ilokuční považujeme stejně jako M. Grepl a P. Karlík za synonyma.

Podle autorů mohou být jednotlivé výpovědi vyjádřeny přímo nebo nepřímo, tedy přímo nebo nepřímo. Indirektní vyjádření znamená, že komunikační funkce nejsou (nemusejí být) signalizovány speciálními jazykovými prostředky, ale vyplývají jen z konkrétní situace, kontextu a situace komunikační interakce. Direktní způsob vyjádření víceméně jednoznačně signalizuje cíl, resp. záměr výpovědi. K indikátorům tohoto přímého vyjádření patří explicitní performativní formule a komunikační výpovědní formy.

Explicitní performativní formule jsou pokládány za univerzální jazykové prostředky. Jde o performativní užití sloves, pomocí nichž se určují, realizují a označují komunikační funkce výpovědi. Pojem performativní se rozumí takové užití sloves, kterým „nepopisujeme nějakou činnost (děj), nýbrž kterým ji vykonáváme (děláme).“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 435)

Na indikaci KF se podílejí i jazykové prostředky různých povah, které se vzájemně prolínají a vytvářejí tak komunikační výpovědní formy. Jazykové prostředky autoři obecně rozdělují do čtyř kategorií, a to na:

- a) prostředky lexikální; tedy výrazy hodnotící, modální preskriptivní (muset, smět, moci atd.) a výrazy s povahou částic;
- b) prostředky gramatické; slovesný způsob, slovesný čas, slovesnou osobu;
- c) prostředky prozodické; intonaci a umístění intonačního centra;
- d) slovosled;
- e) konvencionalizované struktury souvětné.

Detailněji se teoriemi o jazykových prostředcích zabývat nebudeme, neboť to není naším cílem. V následujících kapitolách si budeme všimnout pouze těch jazykových prostředků, které byly pro danou komunikační funkci specifické nebo významné.

#### **2.5.4 Klasifikace komunikačních funkcí**

Dnes se v publikacích můžeme setkat s mnoha různými klasifikacemi komunikačních funkcí. Snažili jsme se prostudovat co nejvíce dostupných materiálů a na jejich základě zvolit pro naše cíle a možnosti tu nejvhodnější. Za základní východisko jsme si stanovili typologii uvedenou autory ve *Skladbě češtiny* (Grepš–Karlík, 1998, s. 429) a v *Příruční mluvnici češtiny* (2003, s. 790–791). Přihlédli jsme k aktuálnosti této typologie, k jejímu vzniku na základě české jazykové situace i k jejímu uplatnění jakožto výchozí klasifikace při zkoumání komunikace ve škole v publikaci *Jazyková specifika komunikace a výuka mateřštiny* (Svobodová, 2000). V úvahu jsme brali také klasické členění komunikačních aktů od J. Searla (Searle, 1976, s. 10–13), typologii uvedenou v publikaci *Reč autority a lásky* (Slančová, 1999, s. 68–75) a upravenou klasifikaci pro školní komunikaci, která se nachází ve výše zmíněné publikaci od J. Svobodové (Svobodová, 2000, s. 42–52). Autorka si na základě analyzovaných dialogů vytvořila škálu čtyř skupin KF, a to na základě rysu informovanosti, výzvoivosti a imperativnosti. Jsou jimi tyto KF:

1. KF informace, kde informace jdou od produktora k recipientovi;
2. KF výzvy a otázky, kde informace jdou též od produktora k recipientovi, ale recipient je chápán jako vykonavatel;
3. KF stanoviska, kde produktor zaujímá stanovisko k úmyslu nebo jednání recipienta;
4. KF přání, kde je vyjádřen zdánlivý požadavek směrem k recipientovi, ale nemá vykonavatele.

Typologie M. Grepla a P. Karlíka čítá celkem osm různých typů (tříd). Autoři vychází ze Searlovy klasifikace, která je vymezena na základě dvanácti kritérií. Pro ně jsou podstatná dvě kritéria: a) záměr mluvčího, b) vztah slov k světu. (Grepl–Karlík, 1998, s. 430) Na základě těchto dvou hledisek vytvořili následující klasifikaci:

- výpovědi s funkcí asertivní;
- výpovědi s funkcí direktivní;
- výpovědi s funkcí interogativní;
- výpovědi s funkcí komisivní;
- výpovědi s funkcí permisivní a koncesivní;
- výpovědi s funkcí varování;
- výpovědi s funkcí expresivní a satisfaktivní;
- výpovědi s funkcí deklarativní.

Podrobnému popisu jednotlivých tříd a druhů KF, které se vyskytly v komunikaci na konzervatořích, se věnujeme ve výzkumné části KF.

## **2.6 Teoretická východiska ke kapitole Humorné situace ve výukové komunikaci na konzervatořích**

Jak jsme již uvedli, předmětem našeho zájmu jsou takové situace, jež jsou vnímány jako humorné. Jelikož k této problematice existuje mnoho přístupů a teorií, uvedeme pouze ty, které měly na naši práci zásadnější vliv.

### **2.6.1 Humorná situace**

Humornou situací označujeme takovou situaci, která je doprovázena smíchem,<sup>12</sup> a to buď smíchem jedince, nebo více osob, a to i v případě, kdy z pohledu ostatních ve třídě nebo i z našeho pohledu bychom tuto situaci za humornou nepovažovali.<sup>13</sup> Nejde nám tedy o objektivní posuzování toho, co je a není humorné, ale o situace, které učitelé a žáci vnímají ve výukové komunikaci jako humorné.

### **2.6.2 Co je to humor?**

Existuje nesčetné množství prací zabývajících se humorem. Za výchozí literaturu jsme si zvolili publikaci od K. Šedřové *Humor ve škole* (2013). Jde o první ucelenou českou

---

<sup>12</sup> Definice pojmu smích jsou různorodé, my jej chápeme jako projev „vyznačující se stažením obličejových svalů a doprovázený charakteristickými zvuky“. (SSJČ, 1989d, s. 409)

<sup>13</sup> Vycházíme z domněnky, že humorným situacím se žáci smějí. V momentě, kdy se smějí např. pouze dva žáci, předpokládáme, že ostatním situace humorná nepřijde, a tudíž se nesmějí.

monografii, jež se zabývá humorem ve školním prostředí. Výzkum K. Šed'ové spočívá v narativní analýze žákovských a učitelských vyprávění o humorných událostech. Mimo jiné se autorka na základě několika zahraničních studií a poznatků, s kterými jsme se prostřednictvím její práce seznámili, pokusila o syntetickou definici humoru, k níž se přikláníme i my. Humor tedy chápeme jako „specifický typ zážitku, který nastává v situaci paralelního výskytu dvou jevů, jež jsou normálně vnímány jako inkongruentní. Humor je založen na sociální interakci, přičemž si účastníci humorné situace vzájemně signalizují přítomnost hravého neseriózního percepčního rámce. Ambivalentní povaha humoru umožňuje vyjádřit potlačované a společensky nepřijatelné impulzy, případně emocionálně přepólovat význam vnímané situace.“ (Šed'ová, 2013, s. 20)

### 2.6.3 Typologie humoru

V současné české pedagogice se můžeme setkat s pojetím humoru, kde je chápán buď jako zastřešující pojem i pro negativní jevy, jako je satira, ironie či jízlivost (např. viz Šed'ová 2013, s. 21), nebo je chápán bez těchto útočných „byť blízkých jevů“ (Mareš–Křivohlavý, 1995, s. 159) jako neútočný. Mareš a Křivohlavý vycházejí z děl umělců a filozofů, a to především Karla Čapka, jenž ironii ani satiru za humor nepovažoval. Podobné odkazy k dílu K. Čapka nacházíme i v článku *Školský humor* (Čechová–Pavelková, 2000), kde autorky sice ironii za humor považují, ale pouze s „omezením na jemnou ironii pronesenou s cílem pouze poškádlit, nikoli poškodit, nikoli „shodit“ adresáta humoru před ostatními“. (Čechová–Pavelková, 2000, s. 120) My v práci budeme přistupovat k humoru jako k pojmu zahrnujícímu různé jevy, tedy například jak komično, tak i jevy negativní, s nimiž souvisí například i posměch. Jak zmiňuje K. Šed'ová (Šed'ová, 2013, s. 21), toto chápání podle R. A. Martina (Martin, 2007) odpovídá v současné době pojetí humoru v sociálních vědách.

Humor lze klasifikovat na základě různých hledisek. V české literatuře Mareš a Křivohlavý (Mareš–Křivohlavý, 1995, s. 161) zmiňují přístupy k analýze:

- 1) podle producentů humoru, jimiž může být učitel, učitelé, žák, skupina žáků, školní třída, učitel společně se žákem nebo skupinou žáků, rodiče atd.;
- 2) podle adresátů, kdy humor může být určený všem ve třídě, nebo převážně spolužákům a nikoli učiteli, nebo konkrétnímu jednotlivci;
- 3) podle stupně záměrnosti, autoři rozlišují humor chtěný, zamýšlený a humor nechtěný, nezamýšlený, bezděčný, přičemž autoři poukazují na to, že míra záměrnosti nezávisí pouze na úmyslu producenta, ale také na schopnosti adresáta interpretovat autorův výrok;

4) podle míry závislosti na kontextu svého vzniku, autoři rozlišují humor přenosný, jenž zůstává srozumitelný jiným lidem i mimo kontext svého vzniku, a humor obtížně přenosný, který je pro lidi, kteří neznají kontext nebo nemají znalosti z dané oblasti, nesrozumitelný;

5) podle míry připravenosti, autoři zmiňují humor předem připravený, humor rámcově připravený, jenž je dotvářen a užíván v typových situacích, a humor nepřipravený, jenž reaguje na nečekanou situaci.

Na základě podobného přístupu vytvořil typologii i americký autor R. A. Martin (Martin, 2007, s. 11, 12), který rozlišuje tři typy: 1) vtipy,<sup>14</sup> tedy předem připravené, pamětně zvládnuté humorné anekdoty; 2) spontánní konverzační humor,<sup>15</sup> který představuje předem neplánovaný, ale záměrně vytvořený humor během sociální interakce, přičemž může být verbální i neverbální, autor zmiňuje jedenáct kategorií,<sup>16</sup> které se od sebe odlišují různými záměry, jmenujme například ironii, satiru, sarkasmus, škádlení, sebeironii; 3) náhodný nebo neúmyslný humor,<sup>17</sup> tedy nezáměrný, nepřipravený, který je způsoben drobnými nehodami, chybami (např. ve výslovnosti, pravopise, v logice) nebo trapasy.

K. Šed'ová (Šed'ová, 2013) si při analýze humorných narativních textů<sup>18</sup> rozdělila výzkumný materiál do čtyř hlavních skupin, přičemž první tři jsou věnovány žákovskému smíchu a poslední se zabývá tím, čemu se smějí učitelé. První skupina je označována „žáci se smějí učitelům“ a jsou do ní zahrnuty všechny žákovské narativy, jejichž objektem humoru je učitel. Je tvořena třemi podskupinami vzniklých na základě toho, co je na učitelích humorného. První z nich je nazvána „komický učitel“ a zahrnuje všechny narativy, v nichž se učitel dopouští nějaké chyby, přeřeknutí nebo přehmatu. Nezáměrně se tak stává terčem posměchu. Druhá podskupina je věnována „napálenému učiteli“, kam jsou zařazena vyprávění, v nichž je učitel záměrně napálen, může jít o různé prostořeké průpovídky, nebo je na něho nastražena léčka, a to s cílem oslabit jeho autoritu, dominanci. V poslední podskupině „vtipný učitel“ je producentem humoru sám učitel, který záměrně vtipkuje a baví žáky, čímž, jak píše autorka, upevňuje svoji pozici ve třídě.<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup> Jokes, which are prepacked humorous anecdotes that people memorize and pass on to one another. (Martin, 2007, s. 11)

<sup>15</sup> Spontaneous conversational humor (Martin, 2007, s. 12)

<sup>16</sup> Autory těchto kategorií jsou Debra Long a Arthur Graesser.

<sup>17</sup> Accidental or unintentional humor. (Martin, 2007, s. 11)

<sup>18</sup> Celkem pracovala se souborem 137 písemných vyprávění žáků z druhého stupně základních škol a se souborem 41 písemných vyprávění od učitelů, kteří učili na těchto školách.

<sup>19</sup> O funkci humoru ve škole u učitelů píše P. Woods (in Šed'ová, 2013, s. 43), který zmiňuje dvě základní funkce, vyjádření rezistence nebo naopak nastolení harmonizace, jež může navozovat pocit přátelství a tlumit

Druhá skupina, označená jako „smích žákovské skupiny“, je zaměřena na humor uvnitř žákovské skupiny, kdy učitelé jsou v roli publika a žáci jsou producenti humoru, objekty humoru i publikem. V rámci této skupiny identifikovala autorka dvě podskupiny. První nazvala „komický žák“, kde objektem humoru je spolužák, který nezáměrně udělal chybu, nebo se přešel, stala se mu nehoda či má nějaké vlastnosti, které se ostatním žákům jeví jako směšné.<sup>20</sup> Za typický rys pro vyprávění o komickém žákovi autorka považuje „zdůraznění tělesnosti“, především partií se sexuálním významem nebo tělesných funkcí, jako například vyměšování. Jako funkci žákovského smíchu zmiňuje redukci vlastní nejistoty a obav příjemců humoru. Druhá podskupina je označována jako „blbiny“, kdy producentem i objektem humoru je vždy celá skupina žáků. Zahrnují v sobě takové chování, které je učiteli často označováno jako zlobení, od drobných přestupků až po ničení školního majetku. Tyto aktivity podle autorky nesledují žádný cíl, vyjma zahrnutí nudy, a vznikají v důsledku okamžitého nápadu bez předešlých plánů. V rámci této studie jde o nejpočetnější podskupinu. Autorka se domnívá, že je to dáno tím, že žáci porušují vymezené hranice, přičemž inkongruenci spatřuje v tom, že se děti nechovají tak, jak by se ve škole chovat měly.

„Sváteční humor“ je zastřešující název pro třetí skupinu, jejíž humorná vyprávění se odehrávají v situacích, které jsou nějak časově nebo prostorově výjimečné. Z hlediska časové mimořádnosti může jít např. o Vánoce, školní akademii, apríl. Z hlediska prostorové mimořádnosti, situace, ke kterým dochází mimo školu, může jít např. o výlety, výjezdy nebo kurzy. První podskupinu označila autorka „apřílem“, spadají do ní příhody, jež se odehrály v aprílovém nebo jiném svátečním dni. Druhá podskupina „na výletě“ zahrnuje narativy, ve kterých se učitelé a žáci přesouvají mimo školu. Autorka zmiňuje, že „při těchto příležitostech vzniká specifický typ školního humoru, který je charakteristický překročením obvyklých institucionálních norem nejen ze strany žáků, ale rovněž ze strany učitelů. Jednou z funkcí tohoto typu humoru je dočasná relativizace hierarchických vztahů mezi žáky a učiteli a uzavření kulturní koalice mezi nimi v situaci, kdy se smějí společně“. (Šed'ová, 2013, s. 109)

Poslední skupina je věnována tomu, čemu se smějí učitelé, a obsahuje narativy získané od učitelů. Autorka uvádí, že většina příběhů pojednává o žácích, kteří jsou producenty

---

tak mocenskou asymetrii danou mezi učitelem a žákem nebo může učitelům pomáhat udržet kontrolu nad situací.

<sup>20</sup> Autorka zmiňuje, že v její studii absentuje podskupina „vtipný žák“, neboť sebrané narativy jsou obvykle zaměřeny na učitele a byly zařazeny do podskupiny „napálený učitel“.

či hlavními aktéry humoru. V rámci nich rozlišuje dvě podskupiny, „hlášky“, jež představují vtipné výroky žáků, kteří v nich často vystupují jako popletové, a „žakovské kolonizace“,<sup>21</sup> jež popisují akce, které připadly učitelům komické. V této kategorii se vyskytují i příběhy, jež popisují „žakovské blbiny“, s tím rozdílem, že v roli vypravěče je učitel. Třetí podskupina je tvořena příběhy, ve kterých se sám učitel vylíčil jako objekt humoru, a je nazvána „mé komické já“. Poslední podkapitolu představuje „sváteční humor očima učitelů“, která, jak uvádí autorka, je téměř identická s podskupinou žakovského svátečního humoru, kdy i pro učitele jsou tyto sváteční dny příležitostí pro vytváření humorných situací a jejich sdílení s žáky.

Školním humorem se ve své studii zabýval i P. Woods (Woods, 1979, s. 104). Svou pozornost věnoval humorným situacím ze školní sborovny, tedy humoru mezi pedagogickými pracovníky, a žakovskému humoru. Ve škole rozlišuje dva druhy humoru, přirozený<sup>22</sup> a institucionální humor.<sup>23</sup> Přirozený smích (humor) u žáků nesleduje žádné cíle a jeho obsah se často týká mimoškolních aktivit. V rámci institucionálního humoru autor rozlišuje dva hlavní typy. První z nich popisuje jako „blbiny, blbnutí“,<sup>24</sup> které se projevují jako zdánlivě bezúčelné chování, často učiteli označované jako hloupé a dětinské. Jeho funkcí je proměňovat nudné situace na dynamické a tím zahnat nudu, kterou žáci pociťují. Druhý typ nazývá podvratným smíchem,<sup>25</sup> tedy humorem, jehož cílem je útok na autoritu učitele nebo podrývání autority školy jakožto instituce s určitými pravidly. Jde o různé posměšky, odmlouvání či urážky učitelů nebo o žertovné přezdívky, které jim žáci přisuzují. Žáci se tak baví na úkor různých školních omezení, jež jsou pro ně obtěžující.

## **2.7 Teoretická východiska ke kapitole Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích**

V této kapitole vymezujeme základní pojmy, se kterými pracujeme.

### **Hudba**

Hudbu chápeme jako „takové zvukové dění, které lidský subjekt přijímá a chápe v jeho specifické strukturnosti, tj. v jeho odlišitelnosti od neuspořádaných zvukových dějů a od jinak uspořádaných zvukových struktur mimolidského i lidského původu.“ (Fukač,

---

<sup>21</sup> Autorka odkazuje na autora Woodse, který žakovský humor označoval jako kolonizační techniku, jež žákům umožňuje přes nároky učitelů a instituce samotné si život ve škole užívat.

<sup>22</sup> Natural laughter. (Woods, 1979, s. 104)

<sup>23</sup> Institutionalized laughter. (Woods, 1979, s. 105)

<sup>24</sup> Mucking about. (Woods, 1979, s. 105)

<sup>25</sup> Subversive laughter. (Woods, 1979, s. 115)

1991, s. 55) Pojem hudba se tedy vztahuje nejen na soubor všech hudebních struktur, nýbrž i na jednotlivé hudební struktury. (Fukač–Poledňák, 1981, s. 35)

### **Hudební komunikace**

„Hudba z hlediska komunikace znamená, že soubory jazykových znaků mohou být nahrazeny jinými znaky, neboť jimi bývají provázány, a tyto jiné znaky pak mohou fungovat jako synonymní. Jsou to právě ty znaky, které se týkají stavu komunikujícího a jeho vztahu vůči tomu druhému.“ (Doubravová, 2002, s. 125)<sup>26</sup> Takováto komunikace je v odborných muzikologických pracích popisována jako komunikace hudební a je chápána jako „přenos informací pomocí hudební struktury mezi expedientem a příjemcem.“ (Fukač, 1991, s. 55) Expedient je ten, kdo hudební strukturu produkuje a může být označován i jako producent, příjemce zase jako recipient.

### **Hudební struktura**

Hudební strukturou je myšlena „sít' vnitřních vztahů mezi částmi hudebního celku, která konstituuje jeho kvalitativní určenost (celostnost, stálost při vnějších a vnitřních proměnách i odlišnost od jiných entit)“. (Fukač, 1991, s. 11) „Uvnitř struktury existují konkrétní zákonitosti a systém vztahů, v nichž dominuje hledisko strukturně funkční.“ (Hons, 2004) Část strukturního celku, která je již strukturou, jako například melodická fráze vzhledem k celé skladbě, se nazývá substrukturou. V hudebním celku se rozlišují substruktury lokální, které tvoří různé úseky, nebo substruktury globální, které vznikají při analýze vypreparováním různých složek, jako je melodie, harmonie atd. Tyto globální substruktury vznikají uměle, často v rámci výuky hudby, například v hodinách harmonie, kontrapunktu nebo analýzy skladeb. Z hlediska rozsahu rozlišujeme: mikrostrukturu, tou může být tón, drobné skupinky tónů, intervaly nebo malé rytmické či koloristické útvary; mesostrukturu, kterou utváří útvary na úrovni témat, period atd.; a makrostrukturu, kterou představují rozsáhlé celky, tektonika hudebních forem atd. (Fukač, 1991, s. 11) M. Hons zmiňuje navíc polystruktury, které představují spojení více struktur, např. hudební, výtvarné, literární, pohybové. (Hons, 2004) V našem výzkumném šetření budeme nejčastěji pojednávat o mikrostrukturách, případně o mesostrukturách.

---

<sup>26</sup> Podrobněji o hudebním znaku a hudební sémiotice viz J. Fukač – J. Jiránek – I. Poledňák – J. Volek a kol. (1992).

### **Hudební objekt (produkt, projev)**

Chápeme jako znějící jevy, a to od jednotlivých hudebních zvuků až po složité hudební zvukové struktury. (Fukač, 1991, s. 17)

### **Hudební metakomunikace, metatext**

Představují verbální výpověď o hudebním výtvoru. Metatextovou pozici může zaujmout umělecký slovesný útvar, čímž vznikne interakce různých druhů esteticko-umělecké pozice, nebo neumělecké texty jazykového charakteru, které mají povahu „verbální interpretace recipovaných syntagmat, nebo fungují jako kognitivní a didaktické reflexe syntagmatické roviny hudby. Škála těchto verbálních projevů sahá od jednoduchých posluchačských responzí až po speciální výpovědi hudebně kritického, analytického a vědně výkladového typu“. (Fukač, 1991, s. 93) Na konzervatořích se můžeme s hudební metakomunikací setkat především v hodinách intonace, hudebních forem, harmonie, analýzy hudby či kontrapunktu, kde slouží k dosahování vzdělávacích cílů a má povahu jak kognitivní, tak didaktickou.

### **Komunikační funkce hudby**

V rámci popisu a studie interpersonální hudební komunikace jsme vypožorovali, že jednotlivé hudební objekty (často šlo o mikrostruktury) mají své komunikační funkce, tedy jsou pronášeny se záměrem, kterého chce produktor v dané situaci u příjemce dosáhnout. Výchozí literaturou je pro nás již zmíněná publikace s klasifikací komunikačních funkcí od M. Grepla a P. Karlíka (Grepl–Karlík, 1998), viz též kapitola *Teoretická východiska ke kapitole Komunikační funkce výpovědi*, neboť nám není známa žádná zahraniční ani domácí literatura, která by se klasifikací komunikačních funkcí hudby (hudebních výpovědí) zabývala.<sup>27</sup> Vymezení tedy upravujeme podle M. Grepla a P. Karlíka s ohledem na jiný kód, jímž je záměr realizován.

### **Hudební výpověď**

Hudební výpovědí rozumíme hudební strukturu zakotvenou v nějaké konkrétní komunikační situaci.

---

<sup>27</sup> Při studiu odborné literatury o hudební komunikaci jsme se setkali především se studii, které buď teorii hudební komunikace podporovaly či rozvíjely, nebo ji v různých aspektech zpochybňovaly.

## **Komunikační situace**

Hlavní konstituenty komunikační situace jsme popsali v kapitole *Teoretická východiska ke kapitole Komunikační funkce výpovědi*, a proto je zde nebudeme znovu uvádět. Zaměříme pozornost pouze na ty, u kterých dochází k nějaké změně. U komunikantů namísto mluvčího a adresáta hovoříme o producentovi (expedientovi) a příjemci (recipientovi). Médium zde není představováno jazykem mluveným, ale hudbou, z tohoto důvodu nemůžeme brát v úvahu konstituent *přítomnost předmětů řeči*, ale naopak je nutné doplnit kontext hudební.

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 3 Komunikační struktury ve výukové komunikaci na konzervatořích

V této kapitole se zabýváme komunikačními strukturami, které se vyskytly ve vyučovacích hodinách na konzervatořích.<sup>28</sup> Hlavní podkapitoly jsou věnovány charakteristice a popisu komunikačních struktur, výskytům komunikačních struktur v jednotlivých hodinách a celkové frekvenci jednotlivých typů komunikačních struktur ve výzkumném šetření.

#### 3.1 Typy komunikačních struktur ve výukové komunikaci na konzervatořích

Na konzervatořích je komunikace zprostředkovávána nejen verbálně, ale i pomocí hudby, což je typické především pro odborné předměty, jako jsou intonace a rytmus, harmonie, analýza, kontrapunkt, sborový zpěv atd. Na základě způsobu komunikace v těchto předmětech jsme identifikovali další nové komunikační struktury. Důležitým zdrojem komunikace se tu stává učební pomůcka – nejčastěji hudební nástroj, jehož prostřednictvím učitel nebo žák komunikuje.

Podle vztahu nadřazenosti a podřazenosti rozlišujeme komunikaci vertikální a horizontální. Vertikální komunikace je taková, kde informace proudí shora dolů nebo naopak, od učitele k žákovi, žákům či naopak. O horizontální komunikaci mluvíme tehdy, probíhá-li mezi rovnocennými partnery, například jen mezi žáky nebo jen mezi učiteli. Komunikace může být také jednosměrná nebo obousměrná. (Samuhelová, 1988, s. 57) Jednosměrnou komunikaci v zápisu komunikačních struktur značí jednosměrná šipka a tok informací jde pouze jedním směrem, od jednoho zdroje k příjemci. Obousměrná komunikace je značena jednou obousměrnou šipkou, kde informace proudí mezi zdrojem a příjemcem, přičemž z příjemce se stává zdroj a z původního zdroje příjemce. Neplatí to v situaci, kdy zdrojem komunikace je učební pomůcka, prostřednictvím které se komunikuje, neboť ta příjemcem být nemůže, tím je ten, kdo prostřednictvím nástroje komunikuje.

Při zápisu komunikačních struktur jsme použili matematické symboly. V případě, kdy se na straně zdroje nebo příjemce vyskytuje více prvků, užíváme symbol *a zároveň*  $\wedge$ . V situaci, kdy probíhá komunikace prostřednictvím učební pomůcky, jsme se přiklonili k průniku  $\cap$ . Učitel ne vždy komunikuje se všemi žáky, ale pouze s určitou, jasně vymezenou skupinou,

---

<sup>28</sup> Část této kapitoly byla publikována v časopise Didaktické studie (Hádková, 2013).

kteřá mŕže mŕt pokaždŕ rŕznŕ pŕčet ŕlenŕ. Pro tento pŕpŕad jsme zvolili oznaŕenŕ  $\mathbb{Z}_k$ ,  $k < n$ ; ( $k = 1, 2, \dots, n-1$ ), kde  $k$  je pŕčet studentŕ v pevnŕ vymezenŕ skupinŕ a  $n$  je pŕčet ŕákŕ tŕŕdy. V pŕpŕadŕ, kdy  $k = n$  nebo se nejedenŕ o pevnŕ vymezenou skupinu, volŕme znaŕku  $\mathbb{Z}\mathbb{Z}$ .

Každŕ komunikaŕnŕ struktura mŕ svŕj kŕd, jedna aŕ dvaatŕicet, umoŕŕujŕcŕ rychlejšŕ pŕehled a orientaci v textu i v tabulkŕch. Pŕi kŕdovŕnŕi jsme postupovali systematicky, nejprve podle pŕčtu a typu zdroje komunikace, nŕslednŕ podle smŕru komunikace a nakonec podle pŕjŕjemce. Nejprve jsme se soustŕedili na struktury s jednŕm zdrojem komunikace, kde jsme si stanovili poŕadŕ: uŕitel, uŕitel pŕstŕednictvŕm uŕebnŕ pomŕcky, ŕák, ŕák pŕstŕednictvŕm uŕebnŕ pomŕcky, ŕŕci, cizŕ osoba, uŕebnŕ pomŕcka; potŕ jsme se zamŕřili na struktury se dvŕma a tŕemi zdroji, kde jsme zachovali stejnou posloupnost. Skupiny struktur se stejnŕm zdrojem jsme roztŕřidili podle smŕru toku informacŕ, nejprve uvŕdŕme jednosmŕrnŕ a potŕ obousmŕrnŕ komunikace. Vŕslednŕ seřazenŕ probŕhlo v rŕmci tŕchto podskupin podle typu pŕjŕjemce, a to v poŕadŕi uŕitel, ŕŕci, ŕakovskŕ skupina, cizŕ osoba.

Nŕže uvŕdŕme kŕdy a jednotlivŕ typy komunikaŕnŕch struktur, kteře charakterizujeme a ilustrujeme konkrŕtnŕmi pŕŕklady.

### 1. $U \rightarrow \mathbb{Z}$

Jednosmŕrnŕ vertikŕlnŕ komunikace, kdy uŕitel komunikuje s jednŕm ŕákem. Tok informace, kteřŕ znaŕŕ ŕipka, jde od uŕitele k ŕŕkovi. Napŕŕklad uŕitel ŕŕkovi nŕco oznamuje, dŕvŕ pŕŕkaz nebo ho napomŕnŕ.

U: Kdyŕ ŕeknu, ŕe nebudeŕ jŕst, tak nebudeŕ jŕst.

### 2. $U \rightarrow \mathbb{Z}\mathbb{Z}$

Jednosmŕrnŕ vertikŕlnŕ komunikace, kdy uŕitel komunikuje se vŕemi ŕŕky ve tŕŕdŕ. Podŕvŕ souvislŕ vŕklad, oslovuje ŕŕky, klade ŕeŕnickŕ otŕzky, velmi ŕasto klade otŕzku, na kteřou jeden z ŕŕkŕ vzŕpŕtŕ odpovŕdŕ.

U: Kdybyste je porovnali s Ravelem, jak vŕm pŕjdou? Debussy a Ravel?

### 3. $U \rightarrow \mathbb{Z}_k$ , $k < n$ ; ( $k = 1, 2, \dots, n - 1$ )

Jednosmŕrnŕ vertikŕlnŕ komunikace, kdy uŕitel komunikuje se skupinou ŕŕkŕ.

U: Takŕe zbyli nŕm jedna, dva, tŕi, jdeme na to, poslouchajte.

### 4. $U \rightarrow X$

Je jednosmŕrnŕ komunikace, kde pŕsmeno  $X$  oznaŕuje cizŕ osobu ve tŕŕdŕ. Mŕže jŕ bŕt nŕkdo ze ŕkoly, jako napŕŕklad jinŕ uŕitel, ŕák z jinŕ tŕŕdy, ŕdrŕbŕř nebo nŕkdo z vnŕjšŕho pŕstŕedŕ

mimo školu, jako rodič, inspektor nebo výzkumník. V případě, kdy cizí osobou je žák, jde o komunikaci vertikální, v ostatních případech o komunikaci horizontální.

U: Oni, když mě opraví, protože člověk je omylný, že jo, tak dostanou jedničku.

### 5. U↔Ž

Obousměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje s jedním žákem, který reaguje na učitelova slova. Tok informací jde od učitele k žákovi a od žáka k učiteli. Učitel klade otázku žákovi, který na ni odpoví; napomíná žáka, který zpětně reaguje na učitelovu poznámku; žáka o něco žádá; žákovi něco přikazuje a ten na učitelova slova reaguje.

U: Prosím tě, zopakuj ještě, jaký to byl obchodník?

Ž: Dagles.

### 6. U↔ŽŽ

Obousměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje se žáky a ti mu odpovídají na jeho podněty. Používá se při opakování učiva, zjišťování názoru třídy.

U: Co všechno bychom do toho středověku zahrnuli? Tak začneme slohy, jaké stavitelské slohy znáte?

ŽŽ: Románský.

U: Románský a?

ŽŽ: Gotický.

### 7. U↔Ž<sub>k</sub>, k < n; (k = 1, 2... n - 1)

Obousměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje se skupinou žáků, která mu odpovídá nebo reaguje na jeho požadavky.

U: Tak ještě jeden, Petr se Šárkou. Máme tu krásný milostný duet. Máte tóny, jo. První, druhá, třetí, čtvrtá.

Ž<sub>k</sub>: *Zpívá duet.*

### 8. U↔X

Obousměrná komunikace s cizí osobou, která je přítomna ve vyučovací hodině.<sup>29</sup> Komunikaci iniciuje učitel a cizí osoba reaguje na jeho podněty. Může být horizontální nebo vertikální, viz komunikační struktura s kódem 4, U→X.

---

<sup>29</sup> Podrobněji o cizích osobách viz komunikační struktura s kódem 4, U→X.

U: Asi by měli víc nahlas, ne, nebo to nevádí? Je to slyšet?

X: Já nevím.

### 9. $U \cap UP \rightarrow \check{Z}$

Jednosměrná vertikální komunikace, jejímž iniciátorem je učitel komunikující prostřednictvím hudebního nástroje se žákem, který na jeho podnět nereaguje; v jiném případě učitel hraje žákovi hudební ukázkou a odpověď od něho neočekává.

$U \cap UP$ : *Hraje na pianě dvojjzvuk.*

$\check{Z}$ : *Mlčí.*

### 10. $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná vertikální komunikace, jejímž iniciátorem je učitel. Tato struktura se nejčastěji vyskytuje v odborných předmětech, jako je harmonie, analýza a kontrapunkt, kdy učitel vykládá učivo, analyzuje skladbu a přitom hraje žákům hudební ukázkou.

$U \cap UP$ : *Hraje na pianě tříhlasý frygický akord.*

### 11. $U \cap UP \rightarrow \check{Z}k, k < n; (k = 1, 2 \dots n - 1)$

Jednosměrná vertikální komunikace, jejímž iniciátorem je učitel, který komunikuje prostřednictvím hudebního nástroje k vybrané skupině žáků.

U: Tak Zdeněk a Eliška.

$U \cap UP$ : *Hraje základní tóny.*

$\check{Z}k$ : *Zpívá dvojhlasně.*

### 12. $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}$

Obousměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje prostřednictvím hudebního nástroje a žák reaguje na jeho hraní. Tato komunikační struktura se nejvíce vyskytla v hodinách intonace.

$U \cap UP$ : *Hraje na pianě dvojjzvuk.*

$\check{Z}$ : *Malá sekunda.*

### 13. $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$

Obousměrná vertikální komunikace, kdy iniciátorem komunikace je učitel, který komunikuje se žáky prostřednictvím hudebního nástroje. Ti společně reagují na podnět učitele.

U  $\cap$  UP: *Hraje základní tón.*

ŽŽ: Ná. (*Žáci zpívají.*)

**14. U  $\cap$  UP  $\leftrightarrow$  Žk, k < n; (k = 1, 2... n - 1)**

Obousměrná vertikální komunikace, jejímž iniciátorem je učitel, který se žakovskou skupinou komunikuje prostřednictvím hudebního nástroje.

U: Saša zpívá nejnižší, Julie zpívá druhý, Markéta ten nejvyšší. Tak jdeme! Začínáte stejným tónem. Sašo, hezkým tónem. První, druhá.

U  $\cap$  UP: *Hraje základní tón.*

Žk: *Zpívá z not.*

**15. Ž  $\rightarrow$  U**

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy jejím iniciátorem je žák, ale učitel na jeho projev nereaguje. Vyvolává jiného žáka, neslyší ho nebo ignoruje jeho poznámky.

U: Lucemburkové, jak šli za sebou? Vyjmenujem si je.

Ž1: Karel IV.

Ž2: Jan Lucemburský, který si vzal Elišku Přemyslovnu.

U: Ano, vzal si Elišku Přemyslovnu.

**16. Ž  $\rightarrow$  Ž**

Jednosměrná horizontální komunikace, kdy žák komunikuje s jiným žákem, který na jeho projev nereaguje. Vyskytuje se při napovídání nebo při některých žakovských komentářích, které prezentují vlastní postoje žáka, ale nemají výukový ani učební potenciál.

U: A přestaneš konečně jíst. Taky to bude asi referát navíc.

Ž1: Jo, tak jo.

Ž2: Neprud', mlč, Heleno!

U: Co jsme probírali minulou hodinu?

**17. Ž  $\rightarrow$  U  $\wedge$  ŽŽ**

Jednosměrná horizontálně-vertikální komunikace, kdy žák mluví k učiteli i žákům současně. Například žák přednášející referát.

Ž: Tak, dnes budu hovořit o relikviích, které se u nás našly.

### 18. $\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná horizontální komunikace, kdy žák komunikuje s jinými žáky, od kterých chybí zpětná vazba. Struktura se uplatňuje v rámci žádoucí komunikace, jako například v uvedeném příkladu, kdy žák v rámci řečnického cvičení hovoří k ostatním žákům. V nežádoucí, nelegální komunikaci žák svými poznámkami porušuje pravidla komunikace, ujímá se slova, když nebyl tázán, vyrušuje učitele při výuce. Může vyzývat třídu k protestu, vyjadřovat své postoje, názory, mít ironické poznámky k určité skupině žáků nebo k celé třídě.

Ž: Dneska vám budu vyprávět o raku říčním, je to ohrožený druh a slyšela jsem, že v našich potocích se objevil i rak americký, který tohoto raka vytěsňuje.

### 19. $\check{Z} \leftrightarrow U$

Obousměrná vertikální komunikace, kdy iniciátorem komunikace je žák a učitel reaguje na jeho verbální projev. Často jí předchází komunikační struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , kdy učitel klade otázku celé třídě, jmenovitě nevyvolává a čeká, kdo se sám ujme slova. Objevuje se i v momentech, kdy žák něčemu nerozumí, potřebuje něco zopakovat nebo se zeptat na něco, co ho zajímá. Struktura se objevuje i v situacích, kdy žák přichází pozdě do hodiny.

Ž: Ten D dur je pro levou ruku?

U: Ano, D dur je pro levou.

### 20. $\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$

Obousměrná horizontální komunikace, kdy spolu komunikují dva žáci. Často jde o nelegální komunikaci, při které žáci vedou rozhovory nebo si napovídají. V legální komunikaci se uplatňuje při práci ve skupinách.

Ž1: Jakou máš nejradši kosmetiku, Heleno?

Ž2: Já používám kosmetiku od Yves Rocher.

### 21. $\check{Z} \leftrightarrow X$

Obousměrná komunikace, kdy žák iniciuje komunikaci s cizí osobou, která na jeho podnět reaguje. Často jde o vertikální komunikaci, kdy cizí osobou je jiný učitel.

Ž: Paní profesorko, já nevím, jestli ona říkala, že nakonec půjde na ten pěvecký seminář.

X: Jo, Nováková, no asi tam půjde, já jsem s ní totiž ještě mluvila, abych ji na to upozornila.

**22.  $\check{Z} \cap UP \rightarrow U$**

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy iniciátorem komunikace je žák, který komunikuje prostřednictvím nástroje, učební pomůcky, přičemž učitel na žákův projev nereaguje.

$\check{Z} \cap UP$ : *Hraje na háček od stolu.*

$\check{Z}\check{Z}$ : *Smích.*

**23.  $\check{Z} \cap UP \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$**

Jednosměrná horizontálně-vertikální komunikace, kdy iniciátorem komunikace je žák komunikující pomocí učební pomůcky s učitelem a žáky.

$\check{Z} \cap UP$ : *Hraje na kytaru píseň.*

**24.  $\check{Z} \cap UP \leftrightarrow U$**

Obousměrná vertikální komunikace, kdy iniciátorem komunikace je žák komunikující prostřednictvím učební pomůcky s učitelem, který na jeho projev reaguje.

$\check{Z}$ : *Hraje prázdné struny na kytáře.*

U: *A prázdnou, Hynku!*

**25.  $\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$**

Jednosměrná vertikální komunikace, jejímiž iniciátory jsou žáci komunikující s učitelem, jenž na jejich projev nereaguje.

$\check{Z}\check{Z}$ : Rekviem jsme dělali.

U: *Potřebuji to zapojit, Petro nebo Jano, nemáte tam někde kabel?*

**26.  $\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$**

Obousměrná vertikální komunikace iniciovaná žáky směrem k učitelem, který na jejich podnět reaguje.

U: *Znáte nějaký části z toho?*

$\check{Z}1$ : *Akvárium.*

U: *Em..., ano.*

$\check{Z}\check{Z}$ : Labuť.

U: Ano, správně, další?

$\check{Z}2$ : *Želvy.*

### 27. $X \leftrightarrow U$

Obousměrná komunikace s cizí osobou, s jiným učitelem, výzkumníkem, cizím žákem atd. Tato osoba je iniciátorem komunikace a učitel jí poskytuje zpětnou vazbu.

X: Dobrý den, můžu vyrušit na chvíli, bude vás více? Asi v tom dalším ročníku. Kdo z vás půjde?

U: Dobrý den, pojd'te, pojd'te atd.

### 28. $UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná komunikace, kdy informace proudí od učební pomůcky k žákům. Učební pomůckou může být jakékoliv médium: dataprojektor, DVD přehrávač, hudební nahrávka, interaktivní tabule aj.

U: Teď se podíváme na váš známý dokument, jsou to ty dvouminutové, třeminutové frekvence a já vám pustím ty dokumenty tři. A podíváme se na Národní divadlo.

UP: „Toulky českou historií, lepšího průvodce byste nenašli, jsem totiž český lev“ atd.

### 29. $U \wedge U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná vertikální komunikace, kdy učitel komunikuje verbálně a zároveň prostřednictvím hudebního nástroje. Jde o případ, kdy učitel žákům něco zpívá a k tomu hraje na hudební nástroj.

U: Hezkou ukázkou třeba je „Byla cesta, byla ušlapaná“.

$U \wedge U \cap UP$ : *Hraje a zpívá píseň.*

### 30. $U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$

Tato struktura vyjadřuje jednosměrnou horizontálně-vertikální komunikaci, kdy iniciátorem komunikace je učitel, který hraje na hudební nástroj, a žáci, kteří za jeho doprovodu zpívají. Učitel a žáci jsou zároveň i příjemci, neboť se navzájem poslouchají.

U: Pojd'me ještě jednou.

$U \cap UP$ : *Hraje základní tón.*

$U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z}$ : *Žáci zpívají z not a učitel je doprovází, hraje jim tóny, které zpívají.*

### 31. $U \wedge U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$

Jednosměrná horizontálně-vertikální komunikace iniciovaná žáky i učitelem, který komunikuje verbálně a zároveň prostřednictvím hudebního nástroje. Struktura znázorňuje činnost, kdy učitel se žáky zpívá a současně je korepetuje.

U: Pojd'te si to rovnou zazpívat.

$U \cap UP$ : *Hraje základní tón.*

$U \wedge U \cap U P \wedge \check{Z}\check{Z}$ : *Učitel i žáci zpívají píseň za klavírního doprovodu učitele.*

**32.  $\check{Z} \cap UP \wedge U \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$**

Jednosměrná horizontálně-vertikální komunikace iniciovaná učitelem, žáky a žákem, který komunikuje prostřednictvím hudebního nástroje. Takto zapsaná struktura znázorňuje činnost, kdy žák korepetuje zpěv žáků a učitele.

U: Dobře, Hynku, fajn, zadržte, trochu zpomalíme. Vždy na každý akord vycházej dvě, jo, dvě brnknutí.

Ž: Jo.

U: Tři, čtyř.

$\check{Z} \cap UP \wedge U \wedge \check{Z}\check{Z}$ : *Žáci s učitelem zpívají píseň a žák je doprovází hrou na kytaru.*

### **3.1.1 Srovnání typů komunikačních struktur P. Hádkové a M. Samuhelové**

Pro srovnání uvádíme tabulku komunikačních struktur M. Samuhelové (tabulka č. 2) a tabulku č. 3 z našeho výzkumného šetření. V tabulce od M. Samuhelové jsou zvýrazněny komunikační struktury, které jsme na konzervatořích nezaznamenali. V tabulce č. 3 představujeme typologii dvaatřiceti komunikačních struktur z výukové komunikace na konzervatořích, kde nové komunikační struktury jsou označeny šedou barvou, přičemž tmavě šedou jsou označeny čistě verbální komunikační struktury a světle šedou takové, kde se uplatňuje komunikace prostřednictvím učební pomůcky.

Tabulka č. 2 – Komunikační struktury podle M. Samuhelové ze základních škol

Samuhelová – základní školy							
kód	Grafický zápis		kód	Grafický zápis		kód	Grafický zápis
1	$U \rightarrow \check{Z}$		7	$\check{Z} \leftrightarrow U$		13	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}$
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$		8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$		14	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$		9	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$		15	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$		10	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$		16	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$
5	$\check{Z} \rightarrow U$		11	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$		17	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$		12	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$		18	$X \leftrightarrow U$

Tabulka č. 3 – Komunikační struktury podle P. Hádkové z konzervatoří

Hádková – konzervatoře							
kód	Grafický zápis		kód	Grafický zápis		kód	Grafický zápis
1	$U \rightarrow \check{Z}$		9	$U \cap UP \rightarrow \check{Z}$		17	$\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$		10	$U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$		18	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
3	$U \rightarrow \check{Z}_k$		11	$U \cap UP \rightarrow \check{Z}_k$		19	$\check{Z} \leftrightarrow U$
4	$U \rightarrow X$		12	$U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}$		20	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$
5	$U \leftrightarrow \check{Z}$		13	$U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$		21	$\check{Z} \leftrightarrow X$
6	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$		14	$U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}_k$		22	$\check{Z} \cap UP \rightarrow U$
7	$U \leftrightarrow \check{Z}_k$		15	$\check{Z} \rightarrow U$		23	$\check{Z} \cap UP \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$
8	$U \leftrightarrow X$		16	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$		24	$\check{Z} \cap UP \leftrightarrow U$
						25	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$
						26	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$
						27	$X \leftrightarrow U$
						28	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
						29	$U \wedge U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$
						30	$U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$
						31	$U \wedge U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$
						32	$\check{Z} \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \wedge U \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$

**Legenda:** Legenda: U = učitel,  $\check{Z}$  = žák,  $\check{Z}\check{Z}$  = žáci, UP = učební pomůcka, X = jiná osoba v učebně,  $\rightarrow, \leftrightarrow$  = směr toku informací,  $\wedge$  = a zároveň,  $\cap$  = prostřednictvím.

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že typy komunikačních struktur na konzervatořích jsou velmi pestré a je jich 1,8krát více, než popsala M. Samuhelová na základních školách. Tato pestrost a četnost jsou důsledkem rozmanité komunikace, na níž se podílí nejen slova, ale i tóny a hudba. Celkem jsme zaznamenali devatenáct nových komunikačních struktur, z toho šest jich představuje čistě verbální komunikaci (viz tmavě šedá barva v tabulce č. 3) a třináct z nich vyjadřuje komunikaci uskutečněnou pomocí hudby nebo tónů (viz světle šedá barva v tabulce č. 3). Těchto třináct struktur je specifických pro hudebně-odborné vyučovací

předměty. Zbylé, bíle označené struktury v tabulce č. 3 jsme převzali od M. Samuhelové, která je již popsala ve své práci.

Z informací uvedených v tabulkách (č. 2, č. 3) můžeme vyčíst, že pět komunikačních struktur, které byly popsány na základních školách (viz šedá barva v tabulce č. 2), jsme na konzervatořích nezaznamenali. Tím ale netvrdíme, že se tam nemohou vyskytovat. Jde o struktury s horizontální komunikací probíhající mezi žáky. Domníváme se, že tyto struktury jsou charakteristické pro skupinové vyučování, tedy pro práci ve skupinách, která na konzervatořích během našeho výzkumného šetření absentovala. Další výskyt těchto struktur by byl možný při porušení školních pravidel, například v situaci, kdy žáci napovídají zkoušenému žákovi ( $\check{Z}\check{Z}\rightarrow\check{Z}$ ,  $\check{Z}\check{Z}\leftrightarrow\check{Z}$ ).

Počet devatenácti nově popsaných komunikačních struktur nepovažujeme za konečný, neboť v oblasti individuální nebo orchestrální výuky, která nebyla předmětem našeho zkoumání, předpokládáme další nové komunikační struktury, například  $\check{Z}\check{Z} \cap UP \rightarrow U$ ,  $\check{Z}\check{Z} \cap UP \leftrightarrow U$ ,  $\check{Z} \cap UP \leftrightarrow U \cap UP$  atd.

### **3.2 Frekvence a interpretace komunikačních struktur v jednotlivých vyučovacích hodinách**

V následujících odstavcích se zaměřujeme na nejpočetnější, neobvyklé nebo něčím výjimečné komunikační struktury, které se objevily v jednotlivých vyučovacích hodinách. Jejich výskyt objasníme a případně doplníme ukázkou z výukové komunikace. Při popisu dodržujeme pořadí hodin, jak je uvedeno v tabulce č. 4, viz str. 49, z jejichž uvedených dat vycházíme.

Tabulka č. 4 – Frekvence komunikačních struktur, poskytuje ucelený přehled všech komunikačních struktur, které se vyskytly v jednotlivých vyučovacích předmětech, jejich celkový počet, procentuální zastoupení a pořadí výskytu. Pro názornější přehled jsme zvolili tři barvy. Oranžová znázorňuje komunikaci prostřednictvím učební pomůcky, fialová nejvyšší četnost výskytu komunikačních struktur a modrá druhý nejvyšší počet.

Hodiny českého jazyka (ČJ 1, ČJ 2) učil stejný vyučující. V hodině ČJ 1 jsme zaznamenali celkem 87 komunikačních struktur, nejpočetnější z nich byla  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s 24 výskyty, což znamená, že nejčastěji mluvil učitel k žákům. I přestože hodina neměla charakter výkladu, převažoval v ní monolog. Učitel nejprve všem vysvětloval, vykládal učivo a poté vyvolával jednotlivé žáky. Proto druhou nejpočetnější strukturou je  $U \leftrightarrow \check{Z}$  s 18 výskyty, kdy žák reagoval na podnět učitele. Na začátku vyučování proběhlo řečnické cvičení,

při němž musel vyvolaný žák předstoupit před ostatní spolužáky a přednést jim minutový výklad na téma, které si vylosoval. Tímto způsobem se vystřídal osm žáků, čemuž odpovídá komunikační struktura  $\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 8.

Hodina ČJ 2 byla svou náplní podobná hodině ČJ 1, vyjma řečnického cvičení, jež bylo nahrazeno rozhovorem o událostech, akcích nebo koncertech, které žáci absolvovali nebo se na ně teprve připravují. To se odrazilo v komunikační struktuře  $U \leftrightarrow \check{Z}$ , jež byla v této hodině třetí nejpočetnější. První a druhé pořadí podle četnosti s minimálním rozdílem dvou výskytů patří strukturám  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 26 a  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 24. To znamená, že učitel kladl dotazy všem žákům, ale ti odpovídali jednotlivě. V této hodině převládal dialog. Důkazem toho je součet všech dialogických struktur, které počtem 43 převažují nad 36 monologickými strukturami.

Náplní hodiny ČJ 3 byl jazykový a pravopisný rozbor textu. Hodina probíhala formou dialogu, čemuž odpovídá prvenství ve výskytu komunikační struktury  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 59, již často předjímal druhá nejfrekventovanější struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 54. Je to způsobeno tím, že učitel kladl otázku celé třídě a následně čekal, který žák zareaguje, žáky tedy nevyvolával. Svědčí o tom i komunikační struktura  $U \leftrightarrow \check{Z}$  s pouhými 4 výskyty. Během této hodiny vstoupila do třídy cizí osoba, jiný učitel, jenž komunikoval s vyučujícím a následně byl osloven i žákem, což vedlo k výskytu komunikační struktury  $X \leftrightarrow U$  s četností tři a jednoho zápisu v rámci celého výzkumného šetření  $\check{Z} \leftrightarrow X$ .

Hodina Literatury 1 (Lit. 1) byla zaměřena na výklad a opakování venkovské a městské prózy. K nejpočetnějším komunikačním strukturám v této hodině patří  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s 38 výskyty a  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 32. Z toho vyplývá, že i zde učitel upřednostňoval pokládání otázek všem žákům před vyvoláváním konkrétních jednotlivců.

Hodina Literatury 2 (Lit. 2) byla věnována opakování vývoje prózy po roce 1945, kdy učitel kladl krátké otázky vyžadující krátké odpovědi. To vedlo k velkému množství replik a k uskutečnění mnoha komunikačních struktur, a to především  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 74, a  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 70. I zde jako v předchozích hodinách učitel nevyvolával konkrétní žáky, ti se ujímali slova samovolně. V některých situacích nereagovali jen na otázky učitele, ale sami je kladli. To zdůvodňuje prvenství struktury  $\check{Z} \leftrightarrow U$ . Při odpovídání často komunikovalo více žáků, učitel však nereagoval na všechny výpovědi, zejména na špatné odpovědi nebo na vyjádření žakovských postojů jako „Se mi to plete.“, proto třetí nejvyšší výskyt najdeme u komunikační struktury  $\check{Z} \rightarrow U$  s počtem 29.

Tabulka č. 4 – Frekvence komunikačních struktur

Kód	Grafický zápis	Předměty																												Σ	%	pořadí výskytu
		Č1	Č12	Č13	Lit.1	Lit.2	Pedagogika	RDE1	KDE2	KDE3	DKL	DH	Kontr.1	Kontr.2	Kontr.3	Kontr.4	Analýza.1	Analýza.2	Inovace.1	Inovace.2	Inovace.3	Inovace.4	Inovace.5	Inovace.6	Hm.1	Hm.2	Hm.3					
1	U→Z	15	10	1	2			9	1						1	1	2	3	2	2	17	38	2	29	2	10	17	162	5,236%	7.		
2	U→ŽŽ	24	26	54	38	70	6	47	50	19	8	24	16	27	44	56	48	80	13	23	50	16	24	49	12	61	62	947	30,61%	1.		
3	U→Ž <sub>k</sub>								1								4				2	10	1	2		1		21	0,68%	12.		
4	U→X																				3	1						5	0,16%	19.		
5	U→Z	18	4	8	4	4	10	12	3	3	5	2	1	1	3	10	6	8	12	37	15	18	26	4	7	14	242	7,82%	4.			
6	U→ŽŽ	4	3	6	1	5	2	16	8	1	1				1	1	1	2	3	4	2	2	6	6	3	2	74	2,39%	8.			
7	U→Ž <sub>k</sub>															1							2				3	0,10%	21.			
8	U→X	1	1	1		4		2												1			1				10	0,32%	16.			
9	U U P→Z														1	2		3	2	2			1	1	3		15	0,48%	14.			
10	U U P→ŽŽ													8	34	45	26	54	7	4	10	2		12	39	17	258	8,34%	3.			
11	U U P→Ž <sub>k</sub>																				2			1			3	0,10%	21.			
12	U U P→Z															3				6	42	49	53	6			214	6,92%	6.			
13	U U P→ŽŽ																			1			1	1			3	0,10%	21.			
14	U U P→Ž <sub>k</sub>																				2						2	0,06%	22.			
15	Z→U	2	5	6	29		23	2	5		11	6	6	8	5	10	27	4	9	11	6	17	4	4	2	11	31	240	7,76%	5.		
16	Z→Ž	1	1	1							2	3	1	1	2	2	4	1	2	4	1	2	2	1	1	1	13	37	1,20%	9.		
17	Z→U Ž							1															1				11	0,36%	15.			
18	Z→ŽŽ	8						12					1			2							1				24	0,78%	11.			
19	Z→U	12	24	59	32	74	7	29	49	28	5	27	26	25	9	22	40	51	17	20	38	21	10	29	17	26	28	725	23,43%	2.		
20	Z→Ž		1	1	1				1	2	1	3		2		4	2	3	1	2					1	3		29	0,94%	10.		
21	Z→X			1																								1	0,03%	23.		
22	Z U P→U																											4	0,13%	20.		
23	Z U P→U ŽŽ																											1	0,03%	23.		
24	Z U P→U																											1	0,03%	23.		
25	Z Z→U					2																						2	0,06%	22.		
26	Z Z→U										1	1			1		2			4								8	0,26%	17.		
27	X→U			3											1				1					1	1			7	0,23%	18.		
28	U P→ŽŽ	2									2									1	3							17	0,55%	13.		
29	U U U P→ŽŽ															1												2	0,06%	22.		
30	U U U P→Z→U ŽŽ																											15	0,48%	14.		
31	U U U U P→Z→U ŽŽ																					9						1	0,03%	23.		
32	Z U P→Z Z→U→U ŽŽ																											10	0,32%	16.		
	<b>Celkem</b>	87	79	135	88	188	17	128	127	77	16	75	55	73	97	138	151	231	64	79	244	168	129	221	38	176	213	3094	100,000%			

Legenda: U = učitel, Ž = žák, ŽŽ = žáci, UP = učební pomůcka, X = jiná osoba v učebně, →, ↗, ↘ = směr toku informací, ↖ = a zároveň, ⊂ = prostřednictvím

Vysokou četnost na svou neobvyklost má i komunikační struktura  $U \leftrightarrow X$  se 4 výskyty. Cizí osobou byl výzkumník, jehož se učitel nejprve ptal na téma jeho práce a později jej požádal o radu vztahující se k probíranému učivu. Z důvodu mnoha uskutečněných dialogů patří celková četnost komunikačních struktur, která činí 188, v rámci všeobecných předmětů k nejvyšším.

Při hodině pedagogiky jsme zaznamenali pouhých 17 výskytů komunikačních struktur, přičemž 7 u struktury  $\check{Z} \leftrightarrow U$  a 6 u struktury  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ . Zbylé 4 výskyty nepovažujeme za důležité. Na základě převažující obousměrné struktury bychom mohli mylně vyvodit, že v této hodině převažoval dialog. Není tomu tak, hodina byla téměř výhradně monologická, charakterem připomínající přednášku. Komunikační struktura  $\check{Z} \leftrightarrow U$  byla iniciována pětkrát otázkou žáka, ve zbylých dvou případech byla reakcí na otázku vyučujícího položenou všem žákům. Struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  byla iniciována méněkrát, zato s delší dobou trvání.

Hodiny kulturních dějin (KDE 1, KDE 2) vyučoval stejný učitel, čemuž odpovídá podobný počet i výskyt komunikačních struktur. Obě hodiny byly převážně dialogické. První části hodin byly věnovány opakování a prohloubení učiva. Druhá část KDE 1 patřila referátu, který žák předčítal učiteli a ostatním žákům, viz struktura  $\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$ . V KDE 2 se vyučující věnoval výkladu husitství, který prokládal otázkami, na které by žáci mohli znát odpovědi. V obou hodinách měla nejvyšší výskyt komunikační struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 47, resp. 50. Druhé pořadí patřilo struktuře  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 29, resp. 49, kdy žák reagoval na otázku učitele položenou všem žákům. Tento učitel rád aktivizoval celou třídu a pozitivně přijímal, když odpovídala naráz celá třída, zejména pokud šlo o otázky vyžadující jednoslovné odpovědi. Dokladem toho je komunikační struktura  $U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$ , která má nejvyšší četnost (16, resp. 8) v rámci své struktury napříč celým výzkumem. Stejnou pozici zaujímá i komunikační struktura  $\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 12 v hodině KDE 1, jež nejčastěji představuje situaci, v níž žák porušuje kázeň tím, že komunikuje s jinými žáky, když k tomu nebyl vyzván.

Kulturní dějiny 3 (KDE 3) jsou věnovány výkladu malířství 20. století. Monology učitele byly občas vystřídány otázkami, které měly nasměrovat žáky k pochopení probíraného učiva. Celkový počet výskytů komunikačních struktur, který je zde menší než v předešlých dvou hodinách, činí 77. Nejvyšší zastoupení v této hodině má komunikační struktura  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 28. Je to dáno tím, že učitel často kladl otázky, na které neexistuje jen jedna správná odpověď, často se vztahovaly k určitému obrazu nebo k vyjádření pocitu, dojmu z uměleckého díla. To vedlo k situacím, kdy na jednu otázku odpovídalo více žáků. Ne každému učitel poskytl zpětnou vazbu, o tom vypovídá druhá nejvíce zastoupená komunikační struktura  $\check{Z} \rightarrow U$

s četností 23, kam jsou zahrnuty i výpovědi žákovských údivů, postojů i různá konstatování skutečnosti.

Celkově nejmenší počet výskytů komunikačních struktur se nachází v hodině Dějin klavírní literatury (DKL), s četností 16, což poukazuje na převažující monolog učitele i prvenství komunikační struktury  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s 8 výskyty. Většinu času vyučující diktoval žákům zápis, otázky kladl jen výjimečně. Druhou nejfrekventovanější komunikační strukturou této hodiny byla struktura  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 5, z toho se žák třikrát tázal a dvakrát reagoval na dotaz vyučujícího.

Hodina Dějin hudby (DH) byla věnována výkladu o hudbě 20. století v USA. Na začátku proběhla diskuze o koncertu žáků školy. V průběhu výkladu se učitel občas zeptal, jestli se žákům líbí nebo nelíbí hudba, o které se nyní učí, jaké o ní mají představy a jak na ně působí. Stejně jako v hodině KDE 3 vedly tyto otázky k nejvyššímu výskytu komunikační struktury  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 27 a výrazně zvýšily i počet výskytů u struktury  $\check{Z} \rightarrow U$  s četností 11, neboť na jednu otázku odpovídalo více žáků najednou a učitel nemohl vždy reagovat na všechny odpovědi. Druhou nejfrekventovanější strukturou této hodiny byla  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 24. Učitel výklad dvakrát obohatil o hudební ukázkou, jedna byla zprostředkována videozáznamem, druhá audiozáznamem. Tomu odpovídá zápis  $UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 2.

Hodiny kontrapunktu vedl jeden učitel. Hodina Kontrapunktu 1 (Kontr. 1) má nízký počet výskytů komunikačních struktur, s počtem 55, což bylo způsobeno písemnou prací, která trvala přibližně 35 minut. Učitel její zadání diktoval, během té doby mu žáci položili dvacet jedna otázek týkající se zadané práce, pro ilustraci uvádíme příklady jako: „Chcete to rozepsat?“, „V té páté otázce chcete také předznamenání?“, „Co jste říkal k té šestce?“, „Co označíme?“ atd. Další otázky probíhaly po ukončení písemné práce. Tyto situace vedly k tomu, že nejfrekventovanější strukturou byla  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 26 a  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 16. Během testu bylo povoleno si svůj notový zápis zahrát na piano, jeden žák této příležitosti využil, čemuž odpovídá jeden výskyt struktury  $\check{Z} \cap UP \rightarrow U$ .

Tématem hodiny Kontrapunktu 2 (Kontr. 2) byl synkopický kontrapunkt. Učitel vykládal učivo, psal na tabuli příklady a žáci se dotazovali na případné nejasnosti. Delší monology vyučujícího střídaly krátké dialogy s žáky. Největší zastoupení měla komunikační struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 27, následovala  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 25. Učitel svůj výklad osmkrát obohatil o hudební ukázkou, viz struktura  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , a třikrát zpívali žáci za jeho klavírního doprovodu vypracované zadání, viz struktura  $U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$ .

Hodiny kontrapunktu (Kontr. 3, Kontr. 4) mají stejné pořadí výskytu čtyř nejfrekventovanějších komunikačních struktur. V obou hodinách převládá monolog učitele, který rychle střídá mluvu s hrou hudebních ukázek. Pro ilustraci uvádíme krátký příklad z protokolu.

U: Takže na tý těžký může nastat disonance. Ale může to být takto: é, á, gé.

$U \cap UP$ : *Hraje hudební ukázkou.*

U: Kvarta, tady na sextu a pak bude zase konsonance.

$U \cap UP$ : *Hraje hudební ukázkou.*

Proto nejfrekventovanějšími komunikačními strukturami v těchto hodinách jsou  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , s četností 44 a 56, a  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , s četností 34 a 45. Vyskytly se i případy, kdy učitel hrál hudební příklad jednomu konkrétnímu žákovi, o čemž vypovídá struktura  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}$  s četností 1 a 2, nebo kdy komunikoval se skupinou žáků, viz struktura  $U \leftrightarrow \check{Z}k$ ,  $k < n$ ; ( $k = 1, 2 \dots n - 1$ ).

Hodiny analýzy skladeb vyučoval stejný učitel. Hodina Analýzy skladeb 1 (Analýza 1) začala zkoušením tří žáků, které trvalo přibližně 20 minut, což mělo podstatný vliv na komunikační strukturu  $U \leftrightarrow \check{Z}$ , s četností 10, v rámci které proběhlo mnoho replik. Druhá polovina hodiny byla věnována rozboru skladby, kdy učitel kladl otázky a jednotliví žáci se ujímali slova a odpovídali. To zobrazuje nejfrekventovanější komunikační struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 48 a  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 40. Vyučující velmi často doplňoval své otázky hudebními ukázkami, o čemž vypovídá struktura  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 26.

Hodina Analýzy skladeb 2 (Analýza 2) probíhala stejným způsobem jako druhá polovina hodiny Analýzy skladeb 1. Nejfrekventovanější strukturou je  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 80, což je nejvyšší zaznamenaný počet v rámci výzkumného šetření u této struktury i v rámci všech struktur. Druhý nejvyšší výskyt v rámci hodiny Analýzy skladeb 2 jsme zjistili u komunikační struktury  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 54. Vysokou četnost měla i struktura  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s 51 výskyty.

Hodiny Intonace 1 a Intonace 2 vyučoval jeden učitel. Šlo o dvouhodinové vyučování, které jsme v tabulce rozdělili do dvou hodin, abychom u všech hodin zachovali stejnou minutáž a nezhodnotili výsledky výzkumu. Hodiny byly zaměřené na opakování učiva k maturitní zkoušce. Během Intonace 1 vystoupili dva žáci, kteří měli za úkol zpracovat některé z maturitních otázek a přednést je jako u maturitní zkoušky. První žák mluvil k učiteli i ke třídě, přednesl referát, proto jsme zaznamenali komunikační strukturu  $\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$  s četností 6, druhý žák komunikoval jen s učitelem, proto jsme zaznamenali strukturu  $\check{Z} \leftrightarrow U$ . Přednes žáků nebyl souvislý, neustále zaznívaly doplňující otázky a poznámky od učitele i žáků, šlo o neustálý

dialog. Nejfrekventovanější byly komunikační struktury  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s počtem 17 výskytů a  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s 13 výskyty. Celková četnost zmíněných komunikačních struktur se může zdát na dialogickou hodinu malá, je to dáno tím, že jednotlivé sekvence trvaly delší dobu a obsahovaly více replik. Druhá hodina byla věnována rozboru skladby, která by se mohla objevit u maturitní zkoušky. Probíhala též formou dialogu mezi učitelem a žákem, o čemž svědčí komunikační struktury  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 23 a  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 20. V průběhu obou hodin vyučující demonstroval některé příklady hudební ukázkou, kterou buď zahrál na klavír, viz struktura  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 7 a 4, nebo přehrál z počítače, viz struktura  $UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 1 a 3.

Hodiny intonace (Intonace 3, Intonace 4, Intonace 5, Intonace 6) učil jeden učitel. Struktury těchto hodin jsou nepatrně odlišné, což vede k podobným výsledkům, které jsou zaznamenány v tabulce č. 4. Celková četnost výskytu komunikačních struktur v těchto hodinách patří k těm nejvyšším, absolutně nejvyšší má hodina Intonace 3 s četností 244, druhou nejvyšší najdeme u Intonace 6 s počtem 221. Tyto hodiny patří také k nejbohatším co do výskytu typů komunikačních struktur, a to s počtem 16, 14, 13 a 17, který je absolutně nejvyšší. Je to dáno tím, že v těchto hodinách učitel komunikuje s žáky i prostřednictvím hudebního nástroje, což rozšiřuje způsob komunikace a tím pádem i paletu struktur. Nejfrekventovanější strukturou v těchto hodinách je  $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}$  s četností 61, 42, 49 a 53, která se nejčastěji uplatňuje při analýze intervalů, kterou vyučující započíná každou hodinu jakožto aktivizující cvičení. Žáci reagují na hru učitele v pořadí, v jakém sedí v lavicích. Pro ilustraci uvádíme ukázkou z hodiny Intonace 1.

$U \cap UP$ : *Hraje dvojjzvuk.*

$\check{Z}$ : Čistá kvinta.

$U \cap UP$ : *Hraje dvojjzvuk.*

$\check{Z}$ : Malá sexta.

Toto cvičení má několik kol. V momentě, kdy se žák splete, vypadává. V následujících kolech je analýza ztížena hrou v krajních polohách nástroje. Počet kol je různý, jedničku získává jeden, eventuálně dva poslední žáci, kteří odpovídali vždy správně. V hodinách Intonace 3 a 6, kde je výskyt této struktury nejvyšší, proběhla během hodiny ještě další analýza různých souzvuků a akordů. Druhou nejfrekventovanější komunikační strukturou, vyjma v hodině Intonace 4, je  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 50, 24 a 49, kdy učitel mluví k žákům, zadává úkoly, vysvětluje učivo nebo pokládá otázku všem žákům. Ve většině případů učitel vyvolával konkrétní žáky, o čemž vypovídá vysoký výskyt komunikační struktury  $U \leftrightarrow \check{Z}$  s četností 37, 15, 18, 26. Komunikaci

iniciovali i žáci, nejčastěji to byly dotazy k upřesnění úkolu nebo ke vzniklým nejasnostem, viz struktura  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 38, 23, 10 a 29. Druhou nejfrekventovanější komunikační strukturou v hodině Intonace 4 je  $U \rightarrow \check{Z}$  s četností 38, která se nejvíce vyskytovala v průběhu cvičení na začátku hodiny, kdy učitel hodnotil nebo komentoval nastalou situaci. Předcházela jí struktura  $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}$ . Pro ilustraci uvádíme ukázkou.

$U \cap UP$ : *Hraje dvojjzvuk ve staccatu.*

$\check{Z}$ : Malá sexta.

U: Ano.

$U \cap UP$ : *Hraje dvojjzvuk ve staccatu.*

$\check{Z}$ : Malá sekunda.

U: Dobře.

V této hodině jsme zaznamenali u tří typů komunikačních struktur nejvyšší počet výskytu v rámci těchto struktur. Byla jimi struktura  $U \rightarrow \check{Z}k$ ,  $k < n$ ; ( $k = 1, 2 \dots n - 1$ ) s četností 10 a  $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}k$ ,  $k < n$ ; ( $k = 1, 2 \dots n - 1$ ) s četností 2, uplatňující se při komorním zpíváním z not, kdy učitel komunikoval pouze s danou skupinou, v prvním případě dával instrukce, v druhém skupině udával tóny, na něž skupina reagovala. Třetí strukturou je  $U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$  s četností 9, jež vyjadřuje zpěv žáků za doprovodu učitele. V hodinách Intonace 3, 5 a 6 se vyskytla komunikační struktura  $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$ , celkem se třemi výskyty. V našich případech to vypovídá o situaci, kdy žáci intonují z not a těsně předtím jim učitel zahraje základní tóny, akord, na něž žáci následně reagují zpěvem.

V první části hodiny Harmonie 1 (Harm. 1) žáci samostatně vypracovávali zadání z tabule, učitel chodil mezi nimi a odpovídal na dotazy. To se odrazilo v nejfrekventovanější komunikační struktuře  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 17. Druhá část byla věnována výkladu nónových akordů, kdy učitel pronášel dlouhé monology. Druhou nejčetnější komunikační strukturou byla tedy  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 12.

Harmonii 2 a 3 (Harm. 2 a Harm. 3) učil stejný učitel. Šlo o hodiny s vysokou četností i pestrostí komunikačních struktur. Hodina Harmonie 2 byla věnována výkladu nového učiva a rozboru skladby, kdy se nejčastěji vyskytovaly nejfrekventovanější komunikační struktury  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , s četností 61, a  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , s četností 39, které se mezi sebou rychle střídaly, neboť učitel teorii doplňoval hudebními ukázkami. Žáky vyvolával zřídka, oni sami byli častěji iniciátory dialogu, viz struktura  $\check{Z} \leftrightarrow U$  s četností 26. Zmíňme ojedinělý výskyt komunikační struktury

$U \wedge U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , kdy učitel zpívá a současně hraje žákům píseň, a strukturu  $U \wedge U \cap UP \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$ , kdy učitel zpívá se žáky a zároveň je doprovází na hudební nástroj. Začátek a konec hodiny Harmonie 3 je věnován rozboru skladeb, které učitel pouští z videozáznamu, viz struktura  $UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 8. Nejfrekventovanější komunikační strukturou je  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 62. Druhé pořadí výskytu patří struktuře  $\check{Z} \rightarrow U$  s 31 výskyty vypovídajících o častých žakovských komentářích, na které učitel nereagoval. Citujme například: „Seš dobrej!“, „Sem nasadil tempo!“, „My si zavzpomínáme na Marka.“, „Budem plakat.“, „To je těžký.“, „Petr si dá.“ Vysoký výskyt žakovských komentářů se promítl i do komunikační struktury  $\check{Z} \rightarrow \check{Z}$ , kde jsme zaznamenali četnost 13. Během vyučování hrálo několik žáků na kytaru, v případě ojedinělé komunikační struktury  $\check{Z} \cap UP \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$  hrál žák píseň, učitel a žáci byli posluchači. Při výskytu struktury  $\check{Z} \cap UP \wedge U \wedge \check{Z}\check{Z} \rightarrow U \wedge \check{Z}\check{Z}$ , s četností 10, byla hra žáka doprovázena zpěvem učitele i žáků. Situaci, kdy žák ladil kytaru a učitel reagoval na jeho hru slovy, jak kytaru doladit, odpovídala komunikační struktura  $\check{Z} \cap UP \leftrightarrow U$  s jedním výskytem.

### **3.3 Celková frekvence a interpretace jednotlivých typů komunikačních struktur**

Celkem jsme identifikovali třicet dva typů komunikačních struktur ve dvaceti šesti vyučovacích hodinách s celkovým součtem 3094 výskytů, viz tabulka číslo č. 4, str. 49.

Nejfrekventovanější je jednosměrná komunikační struktura  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 947, tj. 30,61 %, s kódem 2, kde tok informací směřuje od učitele k žákům. Prvenství v počtu výskytu této komunikační struktury jsme zaznamenali ve čtrnácti vyučovacích hodinách, což je v 53,85 %, druhé pořadí v deseti hodinách, což je 38,46 %. Vyskytuje se nejen v rámci monologu, ale i při navozování dialogů. Je to způsobeno tím, že většina učitelů vyvolává konkrétní žáky pouze výjimečně, často pokládá otázku celé třídě a čeká, který žák na ni zareaguje. Tato strategie aktivizuje všechny žáky, poměrně dobře funguje, neboť studenti na konzervatořích jsou k sobě ohleduplní, ve většině případů mluví jen jeden nebo jeden po druhém, takže učitele nevyrušují. Můžeme se domnívat, že učitelům na těchto středních školách připadá nežádoucí vyvolávat konkrétní žáky jako na nižších stupních škol, protože je považují za rozumné dospělé jedince, budoucí kolegy. Pokud se podíváme na výsledky výzkumu M. Samuhelové (Samuhelová, 1988, s. 68) ze základních škol, dočteme se, že nejfrekventovanější strukturou je  $U \leftrightarrow \check{Z}$ , kde iniciátorem komunikace je učitel, na jehož podněty žák reaguje. Z toho vyplývá, že na základních školách učitelé upřednostňují vyvolávání konkrétních žáků a rozhodují tak,

kdo a kdy se ujme slova. Nevýhodou může být verbální deaktivizace ostatních žáků. V našem výzkumném šetření má tato struktura kód 5 a je čtvrtou nejpočetnější komunikační strukturou s 242 výskyty (tj. 7,82 %). Je typická pro situace, kdy žáci pracují s učebnicemi. V těchto případech učitelé raději vyvolávají konkrétní žáky. Nejvyšší výskyt měla v hodinách Intonace 3, 5, 6, tedy v hodinách, kde žáci pracovali s učebnicí, a dále pak v hodinách, kde učitel žáky zkoušel nebo jim dával různé úkoly či instrukce, na které žáci verbálně reagovali.

Druhou celkově nejfrekventovanější komunikační strukturou je s kódem 7  $\check{Z} \leftrightarrow U$  se 725 výskyty (tj. 23,43 %). Je dominantní v dialogu mezi učitelem a žákem, kde iniciátorem komunikace je žák. Ten klade otázku či připomínku učiteli, který na ni reaguje. Ve výzkumném šetření jsme se nejčastěji setkali se situací, kdy žák odpovídal na otázku, jež byla položena celé třídě. Proto této struktuře velmi často předchází již výše zmiňovaná struktura s grafickým znázorněním  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ . Na rozdíl od základních škol, kde žák je iniciátorem komunikace zřídka a tento typ komunikace není učiteli preferován (Samuhelová 1988, s. 74), na konzervatořích je tomu naopak a právě žáci jsou nejčastěji ti, kteří dialog s učitelem iniciují.

Třetí nejfrekventovanější komunikační struktura je  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  s četností 258 (tj. 8,34 %), zapsaná pod kódem 10. Objevuje se téměř ve všech hudebně-odborných předmětech a při výkladu doplňuje komunikační strukturu  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , se kterou se nejčastěji střídá. Je specifická pro hudebně-odborné předměty, jako je zejména intonace, harmonie, kontrapunkt a analýza skladeb.

O osmnáct výskytů méně (tj. 240, 7,76 %) má komunikační struktura  $\check{Z} \rightarrow U$ . V tabulce ji najdeme pod kódem 15. Uplatňovala se při nelegální komunikaci nebo v situaci, kdy učitel na odpověď žáka nereagoval, protože odpovíдалo více žáků najednou. Nejčastěji tomu tak bylo v hodinách kulturních dějin a dějin hudby, kdy se učitelé ptali na pocity a dojmy z uměleckých děl, tedy na otázky, na něž neexistují správné nebo špatné odpovědi.

Šestou nejvyšší četnost výskytu, 214 (tj. 6,92 %), jsme zaznamenali u komunikační struktury  $U \cap UP \leftrightarrow \check{Z}$  označenou kódem 10, která patří k nejfrekventovanější komunikační struktuře v hodinách intonace. Iniciátorem komunikace je učitel, který komunikuje prostřednictvím hudebního nástroje. Typickým příkladem je situace, kdy učitel hraje intervaly a žáci je v dopředu stanoveném pořadí analyzují.

Sedmou nejčastější komunikační strukturou je  $U \rightarrow \check{Z}$  s kódem 1 a celkovou četností 162 výskytů. Zaznamenali jsme ji v situacích, kdy učitel žáky hodnotil nebo je napomínal. Na základních školách byla tato struktura popsána jako třetí nejfrekventovanější

a představovala situace, kdy učitel dával příkazy nebo kladl otázku, na kterou žák nevěděl odpověď. (Samuhelová 1988, s. 69) Příčinou vysokého výskytu této struktury na základních školách je, že učitel kladl otázky konkrétním žákům, zatímco na konzervatořích odpovídal ten, kdo znal odpověď.

Ostatní celkové výskyty komunikačních struktur jsou málo frekventované, viz tabulka č. 4, str. 49, a proto se jim dále nebudeme věnovat, podrobně jsme je popsali výše při rozboru jednotlivých vyučovacích hodin.

## 4 Komunikační (ilokuční) funkce výpovědi ve výukové komunikaci na konzervatořích

Při klasifikaci jednotlivých výpovědí vycházíme z typologie M. Grepla a P. Karlíka (Grepl–Karlík, 1998), viz výše Teoretická východiska ke kapitole Komunikační funkce výpovědi. Při zařazování jednotlivých KF do tříd jsme několikrát vyposlechli pořízený audiozáznam, brali v potaz komunikační situaci a přihlédli k jazykovým prostředkům, které mohou signalizovat určitou KF. Tím jsme se snažili předejít možným dezinterpretacím. I přesto si uvědomujeme, že nelze každou KF jednoznačně určit a pojmenovat. J. Svobodová poukazuje na to, že „funkční interpretace řady výpovědí (replik) může být nezřetelná, vágní, případně víceznačná, že existují pomezí typy a přechodové případy, a to už u obecných KF.“ (Svobodová, 1995, s. 293)

U většiny výpovědí bylo možné se přiklonit k jedné komunikační funkci. Některé výpovědi však nevyjadřovaly pouze jeden záměr, ale více záměrů, které si byly rovnocenné. D. Slančová takovéto komunikační funkce označuje jako kombinované. „Kombinovaná KF: funkcie sú natoľko rovnocenné, že sa nedá s istotou určit, ktorá je základná a ktorá sprievodná.“ (Slančová, 1998, s. 70)<sup>30</sup> O možnosti několika záměrů mluvčího v rámci jedné výpovědi se zmiňuje i L. Janovec (Janovec, 2014, s. 191), který uvažuje o složeném záměru. My v naší práci budeme užívat termín kombinovaná komunikační funkce.

V rámci osmi vyučovacích hodin jsme identifikovali 49 druhů komunikačních funkcí výpovědi a 10 druhů kombinovaných komunikačních funkcí výpovědi.

### 4.1 Vymezení a realizace komunikačních funkcí

V této kapitole popisujeme jednotlivé druhy KF, které se vyskytly ve výukové komunikaci na konzervatořích, a uvádíme, pomocí jakých jazykových prostředků se realizují.<sup>31</sup> Jak autoři (Grepl–Karlík, 1998, s. 423) zmiňují, počet komunikačních funkcí výpovědi je vysoký a nelze stanovit jejich přesné množství. Podobně jako oni se i my též opíráme o slovníkové pojmenování, při jehož vymezení vycházíme ze *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2005) (dále SSČ) a ze *Slovníku spisovného jazyka českého* (1989) (dále SSJČ), a to především z výkladů významů sloves označujících aktivitu vyjádřenou KF.

---

<sup>30</sup> D. Slančová vychází z prací M. Hirschové (1991a, 1991b, 1992) a z komplexnosti KF. Při analýze pracuje se třemi druhy KF, a to se základní, která plní nejdůležitější funkci ve výpovědi, s doplňující („sprievodnou“) KF, kterou může představovat např. KF kontaktu a KF oslovení, a s již zmíněnou kombinovanou KF.

<sup>31</sup> Při popisu realizace KF uvádíme pouze ty jazykové prostředky, které se objevily ve zkoumaném materiálu, neuvádíme všechny možné případy, jež by mohly nastat.

Jak jsme již zmínili, pro kategorizaci KF jsou důležitá dvě kritéria, a to: a) záměr mluvčího, pomocí něhož chce u adresáta něčeho dosáhnout; b) vztah slov k světu. Na základě těchto dvou kritérií jsou vymezeny jednotlivé třídy KF. Komisivní a deklarativní KF v našem výzkumném vzorku absentují, proto jim nebudeme věnovat další pozornost. Vzhledem k výzkumu ve školním prostředí jsme pro naše účely upravili a obohatili výchozí klasifikaci M. Grepla a P. Karlíka o nové KF, kterým se budeme detailněji věnovat níže.

#### **4.1.1 KF asertivní**

Záměrem mluvčího je obohatit adresáta o nějakou informaci, případně způsobit, aby adresát akceptoval mínění mluvčího. Z hlediska vztahu slov k světu se slova přizpůsobují světu. Autoři konkrétně zmiňují sdělení, oznámení, tvrzení, hlášení a klasifikaci, ale dále je nijak nevymezují.

V našem výzkumném šetření jsme v rámci asertivních KF zaznamenali sdělení, náповědu a upřesnění. Při jejich definování jsme vycházeli z výše zmíněných slovníků. Pro ilustraci uvádíme příklady výpovědí s jednotlivými druhy KF, příkladové výpovědi podtrháváme.

##### **4.1.1.1 Realizace funkcí asertivního typu**

###### **4.1.1.1.1 KF sdělení**

Sdělení chápeme jako předání zprávy, informace. Vycházíme ze slovesa sdělit,<sup>32</sup> tedy dávat na vědomí určité informace. Ve slovnících jsou pojmy sdělení a oznámení brány jako synonyma a stejně tak k nim přistupujeme i my.<sup>33</sup>

Realizace výpovědí s funkcí sdělení patří v rámci asertivních komunikačních funkcí k nejpestřejším, což způsobuje nejvyšší počet těchto výpovědí. Nejčastěji mají podobu jednoduchých vět (a), případně několika slovních spojení, které dominují při odpovídání žáků, a kratších i delších souvětí, která se nejvíce vyskytují ve výkladech učitelů (b). Výpovědi jsou realizovány ve způsobu oznamovacím, a to v čase přítomném (c), minulém (a), budoucím (d), a ve způsobu podmiňovacím, který je méně častý. Ve výpovědích se uplatňovaly všechny tři osoby jednotného i množného čísla. Sdělení byla vyjadřována pomocí intonace klesavé a stoupavě-klesavé. Jak uvádějí autoři (Grepl–Karlík, 1998, s. 449), tyto kadence spolu s indikativem nebo kondicionálem vytváří konstatační komunikační výpovědní formu, která je pro tuto funkci typická.

---

<sup>32</sup> SSČ (2005, s. 378): sdělit, dok. *dát na vědomí, oznámit*.  
SSJČ (1989d, s. 273): sděliti, dok. *dát na vědomí; oznámit*.

<sup>33</sup> SSČ (2005, s. 378): sdělení, -í s *oznámení, zpráva*.

- a) Ž: My jsme zpívali Rekviem. ↓
- b) U: A to je například Druhá vídeňská škola, která popřela tonální cítění a postavila úplně nové základy. ↓
- c) U: Schopenhauer mluví jen o vůli. ↓
- d) U: Dneska si trošku rozšíříme naše povědomí o nové termíny. ↓

Několikrát jsme zaznamenali i intonaci stoupavou (e), a to v krátkých výpovědích, kdy žák odpovídal na otázku. Stoupavá intonace u takovýchto odpovědí vyjadřovala žákovu nejistotu při odpovědi, proto tyto výpovědi řadíme k asertivním funkcím a ne k funkcím interogativním, jak by se mohlo nabízet. Pro ilustraci uvádíme příklad z hodiny intonace, kde žáci jeden po druhém určují intervaly, které učitel hraje na klavír. Jelikož výpověď žáka jedna (Ž1) považujeme primárně za sdělení a ne za otázku, učitelova výpověď „*Ne.*“ zde představuje zpětnou vazbu učitele.

- e) U: *Hraje dvojjzvuk.*
- Ž1: Velká septima? ↑
- U: *Ne.* ↓
- Ž2: *Malá tercie.* ↓

#### 4.1.1.1.2 KF nápovědy

Nápovědu chápeme jako pomocnou informaci poskytnutou učitelem, která má žáka navést, nasměrovat či mu pomoci ke správné odpovědi. Při definici pojmu vycházíme ze SSČ.<sup>34</sup>

Výpovědi s funkcí nápovědy se nejčastěji realizovaly v podobě krátkých jednoduchých vět (a), ojedinele v podobě souvětí nebo vět s elipsou slovesa (b). Vždy následovaly po otázkách, v některých případech bezprostředně. Vyskytovaly se v indikativu času přítomného (a) a minulého (c), v první osobě singuláru i plurálu (d), v třetí osobě plurálu, nejčastěji však ve třetí osobě singuláru (c). Intonaci u těchto výpovědí jsme zaznamenali stoupavě-klesavou.

- a) U: Jak se tomu říká, víte někdo to slovo? ↑ Je to odborný termín. ↓
- b) U: A jak jí pojmenoval? ↓ Na Pražském hradě! ↓

<sup>34</sup> SSČ (2005, s. 204): nápovědět, dok. 1. *neúplně, kuse říci*; (i jinak) naznačit; 2. (při slovním projevu, školním úkolu ap.) *slovy naznačit někomu, co má říci.*

- c) U: S kterým datem, toho roku 1989, je spojeno to zakončení, kdo ví?↑ V sobotu to byl státní svátek. ↓
- d) U: Které historické období to bylo, která smrt vlastně rozbouřila Čechy?↓ Také máme státní svátek šestého července. ↓

#### 4.1.1.1.3 KF upřesnění

Upřesnění chápeme jako učinění výpovědi přesnější, tedy jako doplňující informace k výpovědím, které mají funkci je zpřesňovat. Při definici pojmu upřesnění vycházíme z SSČ a SSJČ.<sup>35</sup>

Výpovědi s funkcí upřesnění se realizovaly v podobě jednoduchých vět i souvětí (a), nejčastěji však jako krátká víceslovní spojení (b), která zpřesňovala a doplňovala žákovu odpověď. Převládá u nich stoupavě-klesavá intonace, charakteristická pro tyto zvolací oznamovací výpovědi, pomocí které učitel zdůrazňuje důležitost obsahu výpovědi. V případě jednoduchých vět či souvětí se uplatňoval způsob oznamovací s časem minulým, přítomným a budoucím a způsob podmiňovací. Všechny výpovědi s funkcí upřesnění následovaly po výpovědích s funkcí permissivní a koncesivní, kdy učitel vyjadřoval souhlas s žakovou odpovědí.

- a) Ž: To byl prezident. ↓

U: Ano, ale až po tom, co odstoupil Ludvík Svoboda. ↓

- b) Ž: Kamenné. ↓

U: Kamenné, ↓ jistě, kamenné domy. ↓

Ž: Byla tam napsána Dáblova bible. ↓

U: Byla tam napsána Dáblova bible, ↓ ano, ↓ Codex gigas. ↓

Ž: Taky tónika s průtahem. ↑

U: Také tónika s průtahem, ↓ ale s průtahem trojitým. ↓

---

<sup>35</sup> SSČ (2005, s. 472): upřesnit, dok. *učinít přesnějším, zpřesnit.*

SSJČ (1989e, s. 352): upřesniti, dok. *učinít přesným n. přesnějším; zpřesnit.*

#### 4.1.2 KF interogativní (otázková)

Záměrem mluvčího je „získat informaci o světě, kterou mluvčí v okamžiku promluvy postrádá a potřebuje.“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 431) Z hlediska vztahu slov k světu jde o zjištění souladu slov se světem. Autoři do třídy funkcí interogativní řadí otázky a jejich různé funkční varianty, jako například otázky zjišťovací, doplňovací, presumptivní, deliberativní, nepravé zjišťovací otázky, otázky opakované atd.

Při určování interogativní funkce vycházíme striktně z dané definice. To znamená, že otázky, které klade učitel žákům, na něž zná odpověď a jež mají ověřit žákovy vědomosti, řadíme k funkcím direktivním a označujeme je jako školské otázky.<sup>36</sup> Sami autoři tyto otázky nazývají otázkami zkušebními a zmiňují je pod funkcí interogativní, přičemž píší: „Cílem zkušebních otázek je prověřit předpokládané znalosti adresáta, nikoli dovědět se tazateli neznámou informaci: *Povězte mi, / nám, zdali K. Čapek psal také povídky?*“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 462) Zde shledáváme rozpor, jestliže vycházíme z definice pro interogativní funkce, nelze tyto zkušební otázky řadit do tříd interogativních funkcí. Navíc autoři zmiňují, že tyto zkušební otázky mohou být „indirektně realizovány imperativem sloves“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 462), což popírá jeden z hlavních rysů jazykových indikací KF interogativních: „OTÁZKY nemohou mít imperativ.“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 460) My tyto výpovědi s imperativem v uvedené ukázce výše nepovažujeme za indirektní vyjádření otázky s interogativní komunikační funkcí, ale za direktní vyjádření KF direktivní, vyskytující se nejčastěji v podobě pokynu.

J. Svobodová (Svobodová, 2000, s. 47) nazývá otázky, pomocí nichž se učitel dozvídá něco nového, neznámého, pojmem skutečné otázky. Ty v jejím výzkumu tvoří nejmenší skupinu otázek, s častějším výskytem otázek doplňovacích nad otázkami zjišťovacími. Tyto skutečné otázky spolu se skupinou otázek prověřovacích a podněcovacích souhrnně označuje jako školské otázky a řadí je do třídy KF výzvy a otázky, kterou si stanovila, viz výše kapitola Klasifikace komunikačních funkcí. Se zařazením otázek pod KF direktivní (výzovou) se setkáváme i u J. Searla (Searle, 1976, s. 11) nebo J. Nižníkové. (Nižníková, 1994, s. 28) M. Grepl a P. Karlík též nepopírají, že otázky jsou druhem výzvy vůči adresátovi, ale „jejich záměrem není způsobit, aby adresát něco vykonal, nýbrž aby doplnil tazateli chybějící informace o světě“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 460)

V pojetí D. Slančové (Slančová, 1999, s. 113) jsou otázky řazeny do KF potřeby informace a potřeby činnosti. Autorka charakterizuje tři druhy otázek, a to didaktické a činnostně-

---

<sup>36</sup> Tento termín užívá ve své práci i J. Svobodová. (Svobodová, 2000, s. 47)

didaktické, jimiž učitel zkouší vědomosti dětí, a otázky skutečné. Stejně jako J. Svobodová člení otázky na doplňovací a zjišťovací, navíc uvádí otázky vylučovací a presumptivní.

Při vytváření vlastní koncepce jsme brali v úvahu zmíněné přístupy, ale i definici interogativní KF od M. Grepla a P. Karlíka. Ta nám však neumožňuje zařadit do ní všechny otázky vyskytující se ve školním prostředí, s výjimkou otázek, jež mají funkci učiteli nebo žákovi doplnit potřebné chybějící informace. Zde jenom upozorňujeme na fakt, že všechny zaznamenané otázky, kterými se dotazovali žáci, náleží k funkci interogativní.

#### **4.1.2.1 Realizace funkcí interogativního typu**

V rámci interogativní funkce jsme rozlišovali především dva typy otázek, a to otázky zjišťovací a doplňovací.

##### **4.1.2.1.1 Otázky zjišťovací**

„Ptáme se jimi na platnost/neplatnost obsahu predikátu a tím vlastně na platnost/neplatnost obsahu dané výpovědi.“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 460)

Autoři uvádí, že k indikátorům otázek zjišťovacích v běžné komunikaci patří indikativ a antikadence, přičemž tuto komunikační větnou formu nazývají jako interogativní.

Ve zkoumaných výpovědích jsme zaznamenali indikativ ve všech časech i osobách, nejčastěji však v čase přítomném. Až na několik výjimek šlo o krátké jednoduché věty se stoupavou intonací (a). Většina výpovědí byla formulována kladně, s výjimkou 5 výpovědí, kde se vyskytl zápor, a to jak v projevu učitele, tak i v projevu žáka (b). Objevil se i případ, kdy otázka byla formulována jak kladně, tak i záporně, tedy obsahovala v sobě jeden z možných platných obsahů. Autoři (Grepl–Karlík, 1998, s. 461) takovéto formulace označují za disjunktivní. Tyto výpovědi byly zakončeny klesavou intonací (c).

a) U: Vy hrajete celý týden? ↑

U: Heleďte, my už máme končit? ↑

Ž: Mám přečíst i tu hlavičku? ↑

Ž: Píše se tam *j*? ↑

Ž: Oni nám ho ukradli? ↑

b) Ž: To nás nebudete zkoušet vy? ↑

Ž: Co ten předposlední takt, nejsou to sekvence? ↑

Ž: Obrázky nedostanem? ↑

U: Nikdo nechce? ↑

c) Ž: A můžou být třeba dvě půlky, nebo nemůžou? ↓

Ve výpovědích se můžeme setkat i s elipsou slovesa, která je typická především pro dotazy žáků, avšak ve zmenšené míře se vyskytuje i ve výpovědích učitelů. Tyto elipsy jsou příznačné pro slovní komunikaci, neboť umožňují zhušťovat obsah sdělení, aniž by docházelo ke ztrátě obsahových souvislostí a významu (d).

d) Ž: Ta druhá doba? ↑

Ž: Ten předposlední takt? ↑

Ž: Po tom sextakordu? ↑

Ž: Takže hyper? ↑

U: Jo? ↑

Ve výpovědích učitelů jsme zaznamenali několik otázek presumptivních, kdy „mluvčí předjímá, tj. víceméně předpokládá, platnost toho, co se v nich jako kladný nebo záporný obsah vyjadřuje.“ (Grepel–Karlík, 1998, s. 462) Nejčastěji se realizovaly pomocí vět oznamovacích, které byly zakončeny klesavou intonací. Tázací funkce je vyjádřena na přídatných částicích *vid'*, *jo*, *ne*, na nichž intonace stoupá. I my souhlasíme se slovy J. Svobodové (Svobodová, 2000, s. 49), že tyto výpovědi nebývají ve vyučování příliš časté, neboť mohou na žáky působit sugestivně a ovlivňovat jejich odpovědi (e). V rámci zjišťovacích otázek jsme zaznamenali i jednu otázku deliberativní (f). Jde o otázky, které mluvčí klade sám sobě a které často vyjadřují nejistotu a nerozhodnost. V našem případě tak učitel vyjadřuje svou nejistotu a částečně se obrací o pomoc k žákům. Je tedy pozitivním zjištěním, že výskyt těchto otázek je ojedinělý.

e) U: Ty jsi vypadla, ↓ vid'/? ↑

U: Nebo kdo na to přišel, Eliška, ↓ jo? ↑

U: Vy neumíte zaspívat Svatý Václave? ↓

U: Asi by měli víc nahlas, ↓ ne? ↑

f) U: Tak nepletu ty koncovky? ↑

#### 4.1.2.1.2 Otázky doplňovací

Slouží k získávání informací, na něž se mluvčí ptá pomocí tázacích slov typu *kdo, co, jaký, kdy, odkud, proč* atd. My jsme zaznamenali slova *jaký, kdo, jak, co, který, někdo, nikdo, kde, kdy*. Výpovědi se nejčastěji realizovaly v podobě jednoduchých vět v indikativu se stoupavě-klesavou intonací (a). Postavení tázacích slov jsme zaznamenali převážně na prvním místě, a proto stejně tak jako J. Svobodová (Svobodová, 2000, s. 48) nemůžeme podpořit tvrzení autorů (Grepš–Karlík, 1998, s. 465), že pro komunikaci ve škole jsou charakteristické otázky s koncovým postavením tázacího slova.

- a) U: Kdo je na řadě? ↓  
U: Jak si přišel na to *as*? ↓  
U: Kdy vás čeká nějaký koncert? ↓  
Ž: Kde jsme? ↓  
Ž: Co je to za tón? ↓  
Ž: Jaký *á* dole? ↓  
Ž: Na který době jsme? ↓

Výskyt elips najdeme i v několika otázkách doplňovacích s funkcí interogativní. Zaznamenali jsme výpustky sloves (b) a výpustku tázacího zájmena (c), a to v situaci, kdy učitel dělal prezenci, tudíž všem bylo srozumitelné, na co se ptá.

- b) U: Co vy, Moniko? ↓  
Ž: Kde? ↓  
c) U: Chybí? ↓

Méně častým, ale ne výjimečným případem jsou otázky, které vnějškově, formálně působí jako otázky zjišťovací, ale realizují se jako otázka doplňovací (d).

- d) U: Tak, chce být někdo zkoušený? ↑  
Ž: A je správné, když to tam ona sama hodnotí, že o její služby je veliký zájem? ↑  
U: No, bylo by lepší, kdyby uvedla nějakou referenci. ↓  
U: Tak nikdo nechce být zkoušený? ↑

Deliberativní otázky podobně jako zjišťovací otázky mohou signalizovat nejistotu nebo nerozhodnost mluvčího. V takovém případě učitelé kladli otázky sami sobě a nevyžadovali od žáků odpověď. Šlo o situace, kdy učitelé pociťovali nejistotu nebo menší zaváhání nad tím, u jakého cvičení se skončilo nebo kolik času zbývalo do konce hodiny. Tyto otázky jim pomáhaly získat čas pro zorientování se a k ujasnění si dalších kroků. Výpovědi byly realizovány v množném čísle, čímž učitelé udržovali kontakt s žáky a dávali jim možnost reakce, která by byla vnímána pozitivně (e). S deliberativní otázkou se můžeme setkat i v jedné výpovědi žáka. Je realizována v kondicionálu a vypovídá o bezradnosti žáka formulovat otázku (f). Zároveň tvoří vloženou větu v souvětí, která má funkci otázky doplňovací.

e) U: Tak co my jsme dělali naposled, *pauza* béčko. ↓

U: Tak kolik máme času? ↓

f) Ž: Jaký je rozdíl mezi diatonickou modulací a tóninovým skokem, ↓ když to je po repetici nebo jakoby, → *pauza* jak bych to řekl, ↓ jako po části? ↓

#### 4.1.3 KF direktivní (výzvová)

Záměrem mluvčího „je způsobit (autoritativně/neautoritativně, s různou mírou naléhavosti nebo zainteresovanosti), aby adresát vykonal to, co mluvčí zpravidla jako (o)<sup>37</sup> říká.“ (Grepel–Karlík, 1998, s. 431) Z hlediska vztahu slov k světu jde o snahu přizpůsobit svět slovům.

Jedno z možných kritérií, jak k výzvám při jejich klasifikaci přistupovat, je jejich rozdělení na kategorické (zavazující) a nekategorické (nezavazující), tedy na takové, které zavazují, nebo nezavazují adresáta vykonal to, co mluvčí říká. Ve výuce probíhá komunikace nejčastěji mezi učitelem a žákem či žáky, jde tedy o vztahy asymetrické s nadřazeným postavením učitele, který rozhoduje, kdo, jak a kdy bude komunikovat. Z toho vyplývá, že většina výzev vznesených učitelem je pro žáky zavazující. Učitel očekává, že žáci splní to, co je po nich vyžadováno, a žáci, na základě daných pravidel, které ve škole platí, se budou řídit jeho pokyny. Výjimku můžeme najít u výzvy, jako je rada a doporučení, které jsou nezavazující a nechávají žákovi prostor pro vlastní volbu. Učitel může k uskutečnění svého záměru, například, aby si žáci otevřeli knížku, využít různé formy (druhy) výzvy, a to pokynu<sup>38</sup>: „Otevřete si knížku...“; instrukce: „Tak jdeme na cvičení...“; vybidnutí: „Pojďme na stránku...“. Všechny tyto zmíněné formy výzev jsou pro žáky zavazující, přestože v mimoškolním prostředí vybidnutí za zavazující nepokládáme. Například u výpovědi „Pojďme do kina!“ má adresát

<sup>37</sup> (o) označuje propoziční obsah výpovědi.

<sup>38</sup> Termíny *pokyn*, *instrukce*, *vybidnutí* vymezujeme na straně 71, 72 a 73.

možnost přijetí či odmítnutí, což je dáno tím, že výpověď nemá pouze formu vybidnutí, ale i funkci vybidnutí. Ta v našem vzorku absentuje, nicméně její možný výskyt nepopíráme, ale bude patřit k těm méně častým.

#### **4.1.3.1 Realizace funkcí direktivního typu**

Na základě analyzovaného materiálu jsme v rámci direktiv vysledovali čtyři hlavní záměry (komunikační funkce) mluvčího, kterým byl, vyjma třinácti výpovědí, učitel. Jsou jimi: 1. ověření žákovských vědomostí, 2. určení činnosti, 3. napomenutí, 4. prosba. Zmíněné funkce se realizují pomocí 13 druhů výzev s různou mírou kategoričnosti a závaznosti. K nejvíce kategorickým a zavazujícím patří v našem vzorku příkaz, dále v pořadí by byl pokyn a pak instrukce, které už jsou téměř nekategorické. Jednotlivé druhy výzev vymežíme dále tak, jak se budou v rámci jednotlivých funkcí vyskytovat.

##### **4.1.3.1.1 KF ověření žákovských vědomostí**

Do této skupiny KF řadíme všechny výpovědi učitele, které ověřují znalosti žáků. Funkčně tedy jde o školské otázky.<sup>39</sup> Nejčastěji mají formu otázek, ojediněle pokynu. V rámci školských otázek vydělujeme čtyři základní skupiny, a to školské otázky zjišťovací, školské otázky doplňovací, záměrně neukončené výpovědi, které J. Svobodová označuje za „specifický a výrazný typ školské otázky“ (Svobodová, 2000, s. 48), a pokyn otázkový.

##### **A) Školské otázky zjišťovací**

Pojem zjišťovací otázka jsme vymezili výše v části věnující se interogativním funkcím. Jejich výskyt je méně častý (a). Některé z nich měly jen formální podobu otázky zjišťovací, funkčně však šlo o otázky doplňovací (b). Otázky zaznívaly samostatně, výjimečně v řetězci dvou zjišťovacích otázek (c). Nejčastěji se realizují v podobě jednoduchých vět.

a) U: A máme tam menší hodnotu? ↑

U: Brali oni ten poúnorový vývoj, že už to bude nastálo? ↑

U: Vybírali se náhodně ty historická období? ↑

b) U: A věděli byste, od kterého roku jsme doma? ↑

U: Vzpomněli byste si jaká? ↑

---

<sup>39</sup> Vymezení termínu školské otázky viz u interogativních funkcí. V práci pro tento termín užíváme i zkratku ŠO.

- c) U: Byl to normální vývoj? ↑ Byla zase obnovena cenzura v roce devatenáct set šedesát devět? ↑

### B) Školské otázky doplňovací

Jsou nejčastějším typem otázek ve vyučování. Jak jsme již zmínili výše, slouží k získávání informací, na něž se mluvčí ptá pomocí tázacích slov. I zde jsme se zaměřili na jejich postavení ve větách.<sup>40</sup> Ve všech zkoumaných předmětech, vyjma analýzy skladeb, o které pojednáváme níže, jednoznačně dominovalo postavení tázacích slov na začátku věty. Bylo jím nejčastěji slovo<sup>41</sup> *co*, *jaký*, a *který* (a). Na konci vět byl jejich výskyt podstatně menší, proto ani u školských otázek doplňovacích, jež náleží do KF direktivních, nelze považovat koncové postavení tázacích slov v otázkách za charakteristické pro školní prostředí, v našem případě pro komunikaci na konzervatořích. Nejčastěji jsme na konci vět zaregistrovali slova *jaký*, *co*, *kam* (b). Nejméně tázacích slov najdeme uprostřed věty, byl jím především přívlastek *jaký* (c). U poloviny učitelů jsme však výpovědi tohoto typu vůbec nezaznamenali.

- a) U: Jakým tónem začne? ↓  
U: Který modus obsahuje dominantní septakord, malou tercii? ↓  
U: Co bylo výsledkem Sametové revoluce? ↓
- b) U: Hypo, a ten je shodný s jakým? ↓  
U: No, sedmnáctý listopad byl spojen s čím? ↓  
U: Na masáže si ještě zajdeme, a pak si zajdeme ještě kam? ↓
- c) U: Měly by být podány jakou formou? ↓  
U: V základním septakordu by to byl jaký akord? ↓  
U: Období šedesátých let máte spojeno s jakým jménem? ↓

Výpovědi se realizují v podobě jednoduchých vět i souvětí s intonací stoupavě-klesavou. Obvyklým jevem jsou elipsy, jež jsme zaznamenali ve většině vyučovacích předmětů. Buď se vyskytovaly samostatně (d), nebo byly součástí otázkového řetězce, který v některých případech uzavíraly (e), či navazovaly na předešlou odpověď (f). Nejběžněji, i jak je patrné z příkladů d), e), f), g), jde o elipsu slovesa, výjimečně o vypustku tázacího slova. V uvedeném příkladu by výpověď bez elipsy mohla znít: „Kam směřují ostatní hlasy?“

<sup>40</sup> J. Svobodová rozlišuje tři pozice. Na začátku věty, uprostřed a na konci. Tento způsob dělení volíme taktéž.

<sup>41</sup> Slova uvádíme v 1. pádě.

- d) U: Jaký funkce? ↓
- e) U: Kterou epochu nebo část epochy vývoje lidské společnosti právě probíráme? ↓  
Kterou část? ↓
- f) U: Křesťané. ↓ Od kdy asi? ↓
- g) U: A ostatní hlasy? ↓

### C) Záměrně neukončené výpovědi

Tento typ školských otázek představuje záměrně neukončené otevřené výpovědi, jejichž forma často odpovídá oznamovacím větám. Žák je tak nepřímě tázán a svou odpovědí výpověď doplní, čímž ji ukončí a uzavře. Celkově bychom tento způsob kladení otázek označili za řídký. Může to být dáno tím, že tento způsob vyjadřování, kdy žák doplní několik slov (někdy jde jen o jedno slovo) neumožňuje rozvíjet komunikační schopnosti žáka, což je i jeden ze základních požadavků zmiňovaných v RVP,<sup>42</sup> a tudíž ho učitelé tak často nepoužívají. Výjimkou byla hodina analýzy skladeb, kde tento druh dotazování dominoval. Vysokému výskytu přispívá náplň hodiny, kdy žáci s učitelem analyzovali hudební party. Velmi často před těmito otázkami nebo po nich zazněla hudební ukázka, která mohla mít jednak funkci nápovědy a jednak ukázky umožňující žákům udělat si hudební představu. Samotný hudební rozbor je pro žáky velmi obtížný a tento způsob dotazování jim ve většině případů odpověď neusnadňuje (a). Jinak je tomu v humanitních předmětech, jako je český jazyk nebo kulturní dějiny, kdy takto položená otázka přímo vedla či naváděla ke správné odpovědi (b). V příkladu (b) dále můžeme vysledovat, že tyto otázky nestojí vždy osamocně, ale mohou být součástí řetězce otázek, kdy jim předchází otázka doplňovací.

- a) U: Tak to by byl? →  
U: Čili my ten akord bereme jako? →  
U: A teď zase máme? →
- b) U: Má ten referát, co především, má vám podat nějaké? →  
U: Jak se jmenuje ten boj, kdy se hádá světská moc a církevní o to, kdo bude dosazovat? ↓ Boj o? →  
U: Jaký tam je sloh? ↓ Románsko? →

---

<sup>42</sup> Schopnost umět se vyjadřovat ústní a písemnou formou je jeden z bodů klíčových kompetencí absolventa konzervatoře, více viz: [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_4\\_vlna/RVP\\_8244M01\\_Hudba\\_8244P01\\_Hudba.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_8244M01_Hudba_8244P01_Hudba.pdf)

## D) Pokyn otázkový

Školské otázky mohou být realizovány i formou pokynu. Jelikož funkčně tyto pokyny představují otázky, myšleno tedy výpovědi ověřující vědomosti žáků, nazýváme je pokyny otázkovými. Zprvu jsme přemýšleli o zavedení termínu „zjišťující“ pokyn, ale ten se ukázal jako nevhodný, neboť otázkové pokyny lze též rozdělit na zjišťovací a doplňovací, a tak by mohlo snadněji docházet k nedorozumění či záměně termínů zjišťující a zjišťovací.

Obecně pokyn chápeme jako mírnější zavazující formu příkazu sloužícího ke splnění určité výzvy. Existují různé druhy pokynů s různou mírou závaznosti. Při vymezení pojmu jsme vycházeli ze SSJČ<sup>43</sup> a z pojetí J. Svobodové (Svobodová, 1991, s. 271), která vyčlenila pokyn jako samostatnou sémantickou podskupinu výpovědi s komunikační funkcí výzvy, navíc jej chápe jako neutrální výzvu. Otázkový pokyn chápeme jako pokyn, který vyzývá žáka k odpovědi na informace, jež výpověď obsahuje.

Otázkový pokyn se vyskytuje velmi zřídka, zaznamenali jsme ho v mluvě pěti učitelů, přičemž u dvou z nich šlo pouze o jednu výpověď. Přestože u dvou učitelů byl počet výskytů vyšší, u všech můžeme vysledovat upřednostnění otázkových forem, což poukazuje na to, že se učitelé vyhýbají imperativním formám, které více zvýrazňují jejich nadřazenost nad žáky.

Většina otázkových pokynů se realizuje v imperativu druhé osoby čísla jednotného nebo množného. Častěji jde o kratší jednoduché věty, kde imperativ stojí na začátku nebo na konci výpovědi (a). Intonace bývá stoupavě-klesavá, typická pro tyto rozkazovací výpovědi. Některé pokyny se realizovaly v krátkých podřadných souvětích (b). U několika výpovědí jsme zaznamenali elipsu imperativu, jež absentuje za oslovením žáka (c). Z hlediska rozdělení těchto otázkových pokynů, funkčně však otázek, na zjišťovací nebo doplňovací můžeme označit všechny za doplňovací.

a) U: Řekněte mi tři památky románského slohu! ↓

U: Řekněte mi základní tvar, *ges, b, des, es!* ↓

U: Dynastické rody v našich zemích, ve středověku, říkejte! ↓

U: Rané Přemyslovce mi někdo vyjmenujte! ↓

b) U: A vy mi teďka zkuste říct, v jakém modu Bartók píše! ↓

U: Ty mi řekni třeba, jak začíná písnička, třeba Krásný úděl máš! ↓

---

<sup>43</sup> SSJČ (1989c, s. 242): pokyn: 2. *mírný rozkaz; vybídnutí; ponaučení, návod; směrnice, instrukce.*

c) U: ňm, Filipe, ňm, třeba písnička Pec nám spadla! ↓ (*Myšleno: „Filipe, řekni, jak třeba začíná písnička Pec nám spadla?“*)

U: Marti, druhý takt, druhá doba! ↓ (*Myšleno: „Marti, řekni, jaký akord se nachází ve druhém taktu na druhé době?“*)

#### 4.1.3.1.2 KF určení činnosti

Jde o komunikační funkci, kdy záměrem mluvčího je určit, co by měl/i adresát/i udělat nebo co by mohl/i udělat. V naší situaci může být mluvčím učitel nebo žák. V případě, kdy byl mluvčím učitel, se KF realizovala příkazem, pokynem, instrukcí, vybídnutím, pobídkou, upozorněním, radou a doporučením. V případě výpovědi žáků šlo o vybídnutí a návrh.

##### A) KF příkazu

Chápeme jako kategorickou, zavazující a naléhavou výzvu, která se vyskytuje jen zřídka. V našem vzorku se vyskytl pouze jeden příkaz, a to v situaci, kdy učitel po menší rozepři vyvolal žáka před tabulí, aby přednesl referát. Jde o krátkou jednoduchou větu se stoupavě-klesavou intonací.

U: Pojd' sem! ↓

##### B) KF pokynu

Jak bylo zmíněno výše, pokyn chápeme jako zavazující mírnější formu příkazu sloužícího ke splnění určitého úkolu. Nejčastěji se realizuje formou krátkých jednoduchých vět s intonací stoupavě-klesavou (a). Výjimkou nejsou ani jednoslovné výpovědi, jako například: *Stačí; pokračujem; nahlas; počkejte* atd. Pro pokyn je v naší práci typický imperativ v druhé osobě čísla jednotného i množného (a), indikativ první osoby čísla množného (b) a třetí osoby čísla jednotného (c). Výjimečně byl pokyn formulován slovy *prosím vás*, a tím evokoval prosbu (d). Výraz *prosím*, jak píše J. Hoffmannová, je pouze „nositelům určitého zmírnění kategorického příkazu nebo zákazu, zároveň však exponentem formální zdvořilosti a určité distance.“ (Hoffmannová, 1993, str. 76) Autorka také uvádí, že tyto případy jsou typické pro asymetrické vztahy, kdy je žadatel v nadřazené pozici.

a) U: Tak, najděte si Haydna! ↓

U: Ještě potvrď vítězství. ↓

b) U: Počkáme, až odejde, aby nás nerušila. ↓

U: Tak knížku si otevřeme. ↓

c) U: Dále pokračuje pan Novák. ↓

d) U: Tak prosím vás, Haydn. ↓

U: Prosím tě, zopakuj ještě, jaký to byl obchodník. ↓

Pokyny často vyzývaly k pokračování činnosti, k zadání, k započetí a k ukončení činnosti. Zajímavé je si všimnout, jakými způsoby a pokyny učitelé žáky vyvolávají. Jedním ze způsobů jsou zmíněné výpovědi v imperativu a v indikativu přítomnosti třetí osoby jednotného čísla (c). Výjimkou nejsou ani výpovědi s elipsou přísudku (e). Objevily se i případy, kdy byl pokyn realizován jen pomocí vlastního jména (f), které má funkci kontaktní. Formálně jde o otázku s elipsou přísudku, což naznačuje i stoupavá intonace. Žák tuto výpověď interpretoval správně, tedy jako pokyn k danému úkonu. Zbylé dvě výpovědi v ukázkách (g) mají též formu otázky, ale bez elipsy přísudku. Žáci je též správně interpretovali jako pokyn a ne jako otázku zjišťovací, viz odpovědi žáků, jejichž součástí není *ano* či *ne*, jak by otázka zjišťovací vyžadovala. Dalším způsobem, jak učitelé vyvolávali žáky, bylo užití kondicionálu (h), kdy forma výpovědi budí dojem prosby a nepůsobí na žáka jako nařízení. V posledním příkladu (i) uvádíme pokyn, který se realizoval v indikativu přítomnosti první osoby čísla jednotného, tedy ve formě, kterou bychom u pokynu neočekávali. Vzhledem ke kontextu a stoupavě-klesavé intonaci byl záměr učitele pro žáka čitelný. Tento případ byl jediný, ale stejně jako ostatní neimperativní pokyny vypovídá o pestrosti možností, jak lze tuto výzvu vyjádřit.

e) U: Takže vy dva! ↓

U: Děvčata, čtyřku! ↓

f) U: Lukáši? ↑

g) U: Jitko, už to máš? ↑

Ž: Em, *dé, é, há.* ↑

U: Lucko, víš? ↑

Ž: *Há, dis, fis.* ↓

h) U: Terezo, otázka číslo dvě, kdybyste mohla přečíst. ↓

i) U: No, a dívám se na Michala. ↓

Ž: No, já mám *dé, gé, bé.* ↓

### C) KF instrukce

Instrukce jsou velmi blízké pokynu a hranice mezi nimi není vždy zcela zřetelná. Usuzujeme tak i z toho, že ve slovnících SSČ (2005) a SSJČ (1989) jsou pokyn a instrukce považovány za synonyma.<sup>44</sup> Při vymezení jsme se nechali inspirovat D. Slančovou<sup>45</sup> a instrukci chápeme jako didaktický pokyn, tedy zavazující mírnou formu příkazu, který má poučný charakter, vztahuje se k učivu, vede k jeho nabytí, pochopení a uskutečnění. Realizuje se jak ve větách jednoduchých, tak v souvětích. V některých případech, v rámci učitelova výkladu, i ve více souvětích jdoucích za sebou. Na rozdíl od pokynů není imperativ u instrukcí tak častý. Je vyjádřen druhou nebo první osobou plurálu (a). Výjimečně jsme zaznamenali infinitiv (b). V indikativu se nejčastěji uplatňuje druhá osoba plurálu (c), v kondicionálu třetí osoba singuláru (d). V hodinách intonace zaznívá několikrát odpočítávání, jež žákům určuje tempo a dobu nástupu (e). Instrukce je vyjádřena řadovými číslovkami.

a) U: To *á, dé*, do toho nezatahujme. ↓

U: Nesmíte, máte na těžký době kvintu, na hlavní době kvintu, v předchozím taktu nesmíte mít na těžký době kvintu. ↓

b) U: V tomto případě dole psát půlový s tečkou a nahoře čtvrtky, anebo dole pište celý s tečkou. ↓

c) U: Minimálně by tam mělo být uvedeno, že třeba nezklamete, ↓ jo? ↑

U: Když ty první čtyři tóny přeložíte nahoru. ↓

d) U: Nemusí to být tak dlouhé, mělo by to být odborné, spisovné, věcné a srozumitelné. ↓

e) U: První, druhá, třetí, čtvrtá. ↓

### D) KF vybídnutí

Jak jsme již zmínili výše, vybídnutí pronesená učitelem mají v našem vzorku pouze formu výzvy. Vyučující je využívá k určování různých činností, aniž by ze strany žáků předpokládal možnost odmítnutí. Při definování termínu vycházíme z práce M. Grepla a P. Karlíka (Grepl–Karlík, 1998, s. 452), kteří uvádí, že vybídnutí vyzývá adresáta k nějaké společné činnosti, kdy lze imperativ nahradit analytickou formou s *pojď*. Tato forma v analyzovaném materiálu dominovala, a to v podobě první osoby plurálu se stoupavě-klesavou intonací (a). Funkčně

---

<sup>44</sup>SSČ (2005, s. 183): instrukce, -e ž <I> *návod 1, pokyn 2, poučení, směrnice*. SSJČ (1989a, s. 114): instrukce (expr. a hovor. inštrukce), -e ž. (zprav. mn.) (z lat.) *návod, pokyn, poučení*.

<sup>45</sup> Instrukci definuje jako „operačnou, direktívnou KF výzvového charakteru, je to jakýsi didaktický příkaz.“ (Slančová, 1999, s. 106)

bychom tato vybídnutí mohli označit za mírné pokyny sloužící k dosažení záměru mluvčího, a to k určení činnosti. Vybídnutí se objevilo i v projevu žáka, kde forma odpovídala zároveň funkci (b).

- a) U: Teď pojďme na ten rytmus chvíličku. ↓  
U: Pojďme na cvičení třeba druhé, ↓ jo? ↑  
U: Tak pojďme se podívat na pole té literatury. ↓  
U: Podívejme se třeba na Svatý Václave. ↓
- b) Ž: Pojďme dál, ono to nemá cenu se zdržovat. ↓

### E) KF pobídky

Pobídku chápeme jako pobídnutí a povzbuzení k práci, přičemž vycházíme z již zmíněných slovníků.<sup>46</sup> Nejčastěji ji vyjadřuje izolovaná částice *no*, intonovaná se zvýšeným tónem hlasu (a). V menší míře má podobu imperativu druhé osoby singuláru ve spojení s pobídkovou částicí *no*, též nejfrekventovaněji intonovanou se zvýšeným tónem hlasu či důrazem (b). Méně často byla realizována jedním příslovcem nebo citoslovcem (c). Někdy měla pobídka formu otázky, pomocí níž chtěl učitel pobídnout žáky k odpovědi (d). V posledním příkladu (e) uvádíme výpověď, jež má podobu souvětí, žáky pobízí k činnosti a zároveň může být motivující, neboť z výpovědi je patrné, že nejde o snadný úkol.

- a) U: No! ↓  
U: No? ↑
- b) U: No, tak to řekni! ↓
- c) U: Ještě! ↓  
U: Šup! ↓
- d) U: My víme, kdy, století? ↓ Kdo ví? ↑  
U: Nikdo, nikdo? ↑
- e) U: Přátelé, tohle bude bomba, jestli na to přijdete! ↓

---

<sup>46</sup>SSČ (2005, s. 277): pobídnout, dok. (čin. -dl) *povzbudivě vyzvat*.

SSJČ (1989c, s. 153): pobídnouti, dok. *vyzvat, vybídnout, povzbudit (ke konání něčeho)*.

## F) KF upozornění

Upozornění chápeme jako poukázání na něco, čeho si má adresát všimnout, na co má zaměřit svou pozornost, či vykonat/nevykonat něco, aby se případně vyhnul nebo předešel negativním následkům či důsledkům. Výpovědi měly podobu souvětí (a) i větných ekvivalentů (b). Některé byly vyjádřeny pomocí imperativu druhé osoby plurálu (a), méně často explicitní performativní formulí (c). V několika případech se upozornění realizovalo pomocí výrazu *prosím* spojeného s osobním zájmenem *vás* (d). Toto spojení v uvedeném příkladu představuje prostředek zdůraznění a vyzývá k pozornosti.<sup>47</sup>

a) U: Nezapomeňte, že příští týden píšete písemku, že píšete slohovou práci, ↓ jo? ↑

U: Nezapomeňte na ty obraty, vážený pane řediteli, obracím se na vás. ↓

b) U: Pozor na to! ↓

c) U: Nemusíte být v umění, vás upozorňuju. ↓

U: Jenom upozorňuju, tohle dávám do závorky, to předznamenání. ↓

d) U: Jo, prosím vás, celej druhej řádek je v F dur. ↓

U: Prosím vás, pak tam máme řetězec mímotonálek. ↓

## G) KF rady a doporučení

Radu a doporučení, stejně jako autoři (Grepel–Karlík, 1998, s. 459), chápeme jako významově velmi blízká slova, která není pro naše potřeby nutné od sebe oddělovat. Chápeme je jako synonyma, stejně jako ve SSČ.<sup>48</sup> Jde o nekategorické výzvy, jež nejsou pro adresáty, v našem případě jsou jimi pouze žáci, zavazující. Realizovaly se pomocí performativa (a), hodnotících výrazů v indikativu (b), kondicionálu třetí, první a druhé osoby v singuláru (c, d). V příkladu (d) má doporučení formu otázky, kdy se učitel snažil žákovi poradit, aby se vysmrkal – bude mu tak lépe rozumět. Imperativ je pro radu a doporučení používán převážně v druhé osobě plurálu (e, f). V některých případech následuje hned za otázkou (f).

a) U: Nicméně doporučuji také Hrabě Monte Christo. ↓

b) U: Když se podíváte na tyhle ty dva takty, je dobrý popsat rozdíl, ↓ jo? ↑

---

<sup>47</sup> O různých funkcích slova *prosím* pojednává J. Hoffmannová (1993). K námi řešenému případu zmiňuje, že výraz *prosím* se vyskytuje „v iniciační replice a ve výzvodové funkci; mluvčí zde vyzývá hlavně k pozornosti, spolupráci a kooperaci.“ (Hoffmannová, 1993, str. 79)

<sup>48</sup> SSČ (2005, s. 346): rada, -y ž; 1. poučení, návod k jednání, doporučení.

- c) U: A to *á* bych vzal jako průtah nahoře. ↓  
 U: No podívejte se, buď to to vysvětlím jako tóninový skok, ale možná bych to vysvětlil jako chromatickou modulaci. ↓
- d) U: Nepotřeboval by ses vysmrkat? ↓
- e) U: Nezapomeňte si odtamtud přivést nějaké pohledy. ↓  
 U: Heleďte, i vy, co nematurujete, využijte tu analýzu k tomu, abyste poznali, jak ta harmonie funguje v praxi. ↓
- f) U: V jakém je to modu? ↓ Podívejte se na poslední tón. ↓  
 U: Která jména, taková ta zvučná, máte spojena s tím obdobím vývoje po roce devatenáct set čtyřicet osm v próze, co se týká té oficiální literatury? ↓ Zavzpomínejte do svých dětských let! ↓

## H) KF návrhu

Stejně jako rada a doporučení i návrh patří k nezavazujícím výzvám, která může nebo nemusí být akceptována. Celkem jsme zaznamenali pouze dvě výpovědi, jejichž mluvčími byli žáci a jejichž návrhy byly zamítnuty. S případem, že by učitel kladl návrhy, jsme se ve zkoumaných hodinách nesetkali. Návrhy měly podobu kondicionálu první osoby plurálu.

Ž: Měli bychom si hrát! ↓

Ž: A co kdybychom si to prohodili? ↓

### 4.1.3.1.3 KF napomenutí

Komunikační funkci napomenutí chápeme jako výzvu k zastavení nežádoucí činnosti, jejímiž konateli jsou ve školním prostředí žáci. Realizovala se v podobě krátkých, někdy jednoslovných výpovědí, jež měly podobu citoslovce, příslovce nebo podstatného jména (a) se stoupavě-klesavou intonací. Napomenutí se nejčastěji realizovala formou příkazu,<sup>49</sup> a to v imperativu druhé osoby plurálu (c), někdy i pomocí formy otázky (d), což jako častý jev zmiňuje i D. Slančová (Slančová, 1999, s. 112) ve svém výzkumu komunikačních funkcí v mateřských školách.

a) U: Pšššš! ↓

<sup>49</sup> O. Müllerová (Müllerová, 1983, s. 70) se zmiňuje o KF napomenutí jako o variantě rozkazu (příkazu) a zákazu, jež se uplatňuje nejčastěji ve škole, v rodinách a při styku mládeže s dospělými. Uvádí, že může mít charakter upozornění nebo pokárání.

- U: Tiše! ↓
- b) U: Klídek! ↓
- c) U: Hele, nechte toho vy dva, vy tři! ↓
- U: Věnujte se tý muzice! ↓
- U: Hlavně se uklidněte, abychom to dokončili! ↓
- d) U: Takže už vnímáte, ↑ jo, panstvo!?! ↓

#### 4.1.3.1.4 KF prosby

Prosba, resp. žádost o něco, jak píše autoři (Grepl–Karlík, 1998, s. 457), je výzva, kdy je mluvčí v momentě promluvy závislý na adresátovi a má na realizaci obsahu osobní zájem. Prosba může být naléhavá, ale nikoli zavazující. Obvyklou vazbou pro vyjádření prosby může být slovní spojení *prosím pěkně*, které jsme identifikovali pouze v jednom případě (a), a to ještě soudě podle článku J. Hoffmannové (Hoffmannová, 1993, s. 77) v nestandardní situaci, neboť podle autorky je tento výraz užíván hlavně mluvčími s nižším sociálním statutem, v našem případě by to měli být žáci. Zbylé výpovědi (b, c) v práci považujeme za prosby, kde mluvčí z důvodu neporozumění žádají o zopakování informace. Tyto výpovědi mají formu otázek, v případě žákovských promluv je častěji užíváno modální sloveso *moci* (b), u učitelů převažují výpovědi eliptické, dotazující se přímo na slovo, kterému nerozuměli (c). Tyto učitelké prosby (c) bychom mohli částečně označit i za mírné pokyny, kdybychom je chápali jako pro žáky zavazující, což do jisté míry jsou.

- a) U: Prosím pěkně. ↓ (*Učitel prosí žákyně o podání kabelu.*)
- b) Ž: Můžete mi to někdo odpočítat? ↑
- Ž: Jakej ještě jednou? ↓
- Ž: Můžete to zopakovat? ↓
- c) U: Prosím? ↑
- U: V jakém? ↑
- U: K čemu? ↑
- U: Kdo? ↑

#### 4.1.4 KF permisivní a koncesivní (dovolení, souhlasu)

Záměrem mluvčího „je odstranit (zrušit) pro daný případ platné překážky (normy, konvence, nařízení...), které brání adresátovi vykonat (dělat) to, co si vykonat přeje (chce).“ (Grep–Karlík, 1998, s. 431) Z hlediska vztahu slov k světu jde o umožnění adresátovi přizpůsobit svět slovům. Autoři zmiňují dovolení, souhlas, koncedování, rezignaci, odmítnutí, nesouhlas a nedovolení. Z funkčního a výrazového hlediska rozlišují dovolení/souhlas (nesouhlas/nedovolení) mluvčího k tomu, aby adresát udělal to, co dělat chce, a dovolení/souhlas (nesouhlas/nedovolení) mluvčího s tím, co adresát říká, tedy s jeho názorem, stanoviskem, vyjádřením. Tento druhý typ dovolení/souhlasu ve vyučovacích hodinách dominoval. Nejčastěji vytvářel zpětnou vazbu učitele, který reagoval na odpovědi žáků.

##### 4.1.4.1 Realizace funkcí permisivního a koncesivního typu

Ve výukové komunikaci jsme zaznamenali výpovědi s KF souhlasu, přijetí, přitakání, námítky, odmítnutí a nesouhlasu. Při jejich vymezení jsme vycházeli ze zmiňovaných slovníků.

###### 4.1.4.1.1 KF souhlasu

Souhlas chápeme jako shodu v názoru na něco a svolení mluvčího k něčemu.<sup>50</sup> U žáků i učitelů jsme nejčastěji zaznamenali souhlas v podobě shody v názoru. Svolení udělovali pouze učitelé, a to v menší míře. Mělo podobu krátké jednoduché věty, kterou někdy uvozovala částice *ano* (a). Vždy následovalo po žakově dotazu.

a) Ž: Můžeme zvolit muzikál? ↑

U: Ano, můžete i zvolit obor muzikál. ↓

Nejčastější vyjádření shody v názoru v komunikaci učitelů představuje zpětná vazba. Následuje zpravidla po výpovědích s funkcí asertivní, kterými žák reaguje na školské otázky vznesené učitelem. Takovéto typy souhlasů měly různé podoby. Byly jimi jednoslovné výrazy jako: *ano, dobře, jo, přesně, taky, hm, ták*; slovní spojení: *no jasně, přesně tak, tak samozřejmě, tak jo, jo úplně přesně, to by šlo, tak bezesporu také, no opravdu* aj. Další způsob projevení souhlasu, který užívali všichni učitelé, spočíval v doslovném zopakování žakovy odpovědi (b), případně s menší obměnou či doplněním (c). Součástí těchto zopakovaných výpovědí jsou často i výrazy *ano, ale i jo, určitě, jistě*, jež se objevují jak před zopakovaným úsekem (d), tak po něm (e).

b) Ž: Alterace ↓

<sup>50</sup> SSČ (2005, s. 402): souhlasit, ned. *být zajedno, projevovat souhlas*.

SSJČ (1989d, s. 445): souhlasiti, ned. *shodovat se v názoru, přijímat cizí názor za svůj, být zajedno*.

U: Alterace. ↓

c) Ž: Nezval. ↓

U: Vítězslav Nezval. ↓

d) Ž: Rumuni. ↓

U: Ano, Rumuni. ↓

e) Ž: Tankový prapor. ↓

U: Tankový prapor, určitě. ↓

Výpovědi stály buď osamoceně, nebo na ně navazovaly jiné, s různými komunikačními funkcemi, jako je upřesnění, ověření žákovských vědomostí, doporučení nebo pochvala, jež zaznívala vedle souhlasu ze zmiňovaných funkcí nejčastěji. V případě, že je výpověď s funkcí pochvaly vyslovena před výpovědí s funkcí souhlasu (f), je pak tato funkce souhlasu oslabena, neboť souhlas již v sobě zahrnuje pochvala, jež v tomto případě představuje funkci kombinovanou, složenou z funkce souhlasu a pochvaly. Těmto kombinovaným funkcím se budeme věnovat v kapitole Kombinované KF.

f) Ž: Mimotonální sedmý stupeň. ↓

U: Výborně, výborně, mimotonální sedmý stupeň k dominantě. ↓

#### 4.1.4.1.2 KF přitakání

Chápeme jako projev souhlasu s něčím,<sup>51</sup> který mluvčí ve většině případů neočekává, nevyžaduje. Tuto funkci jsme zaznamenali především ve výpovědích žáků. Ti jimi projevují souhlas s učitelem, pro něhož jsou známkou zainteresovanosti, pochopení a aktivity žáků v hodině. Výpovědi jsou krátké, převážně jednoslovné, často mají podobu hezitačních zvuků *o*m, *o*hm (a) nebo výrazů, jako jsou: *jo, jojo, jojojo* (b), *no, aha, aha, no jasně, dobře*. Intonace bývá neukončená, tedy neklesá ani nestoupá.

a) U: Takhle se zase vracíme k tomu chorálu. ↓

Ž: om. →

U: Já se k němu dostanu pozdějc. ↓

Ž: ohm. →

---

<sup>51</sup> SŠJČ (1989c, s. 669): přitakati, dok. (k čemu, nač; v čem; komu, čemu) *projevit souhlas s něčím, kladně na něco odpovědět; přisvědčit.*

b) U: A dál je tam septakord a dvojitej průtah. ↓

Ž: Jojojo. →

#### 4.1.4.1.3 KF přijetí

Rozumíme jím vzetí na vědomí nějaké informace, se kterou souhlasíme.<sup>52</sup> V některých případech nemusí jít jen o verbální informace, ale mohou jimi být i neverbální činnosti, viz příklad (a), kde učitel reaguje na zvednutí žákovy ruky, jíž dává žák najevo, že chce být vyzkoušen. Výpovědi se vyznačují klesavou intonací, jsou jednoslovné a představují je slova jako *dobře, dobrá, nevadí*. Zmíněné výrazy následovaly za výpověďmi s funkcí asertivní, v uvedeném příkladu konkrétně za KF sdělení (b), s funkcí permissivní a koncesivní, v příkladu uvádíme námitku (c), a s funkcí expresivní a satisfaktivní, například po omluvě (d).

a) U: Neměl by se dotyčný přihlásit? ↑ *Nějaký žák se přihlásil.* Dobrá. ↓

b) Ž: Zatím, no já myslím, že přijde. ↓

U: Dobře. ↓

c) Ž: Já už se to učím. ↓

U: Dobře. ↓

d) Ž: Dobrý den, omluvte mě, že jdu pozdě, já jdu z oboru. ↓

U: Nevadí. ↓

#### 4.1.4.1.4 KF námitky

Námitku chápeme jako ohrazení se proti něčemu, někomu.<sup>53</sup> Výpovědi s touto komunikační funkcí jsme zaznamenali jak u učitelů, tak především u žáků. Ti se ohrazovali vůči některým výrokům učitele, které byly mířeny na žáka či žáky, nebo se vztahovaly k probíranému učivu. Výpovědi měly podobu souvětí (a), nejčastěji však kratších jednoduchých vět s intonací klesavou nebo stoupavě-klesavou (b). Většina výpovědí obsahovala odporovací spojku *ale*, jež sama o sobě značí nesoulad, rozpor (c). Námitka může mít i formu otázky s intonací stoupavou (d), kdy hlavním záměrem žáka není získat informaci, ale poukázat na možnou chybu učitele, která je buď prokázána, nebo vyvrácena.

---

<sup>52</sup> SSČ (2005, s. 334): přijmout, dok. *vzít (na vědomí ap.)*: přijmout zprávu; přijmout usnesení (se souhlasem); *vzít se souhlasem na vědomí, souhlasit s něčím*.

<sup>53</sup> SSČ (2005, s. 201): namítat, ned. *uvádět námitky, ohrazovat se*.

SSJČ (1989b, s. 225): namítati, ned. *uvádět jako námitku, námitky proti něčemu; ohrazovat se*.

a) Ž: Já jenom, že jsem vám odpověděl na to, na co jste se ptal. ↓

b) U: No počkej, ze Spojených států ne! ↓

Ž: No, neříkám ze všech. ↓

c) U: Ale ten sedmý stupeň bude dis, há, dé, é. ↓

Ž: Ale já jsem to psala dopředu. ↓

U: Taky, ale to je spíš kostel. ↓

d) Ž: Ale na střídavém tónu? ↑

Ž: Není hyper? ↑

U: Tak nepletu ty koncovky? ↑ Tak jsem to řekl úplně obráceně, ↓ Zdeňku, děkuju. ↓

Identifikovali jsme několik případů, kdy na námitku bylo reagováno námitkou, což označujeme jako námitkové řetězce (e). V uvedeném příkladu můžeme sledovat námitku žáka, který svou neznalost ospravedlňuje tím, že zadanou píseň neznal, a tudíž nemohl správně odpovědět. Učitel se na svou obranu též ohradil, a to slovy „*Tak to musíš říct!*“, čímž částečně vzal zpět své předešlé záporné hodnocení a kritiku na hudební schopnosti žáka.

e) U: Tak to musíš vědět! ↓

Ž: Ale já ji vůbec neznám. ↓

U: Tak to musíš říct. ↓

#### 4.1.4.1.5 KF nesouhlasu

Nesouhlas chápeme jako projev odlišného názoru,<sup>54</sup> neshodu v názoru a nesvolení mluvčího k něčemu. Nejčastěji jej užívají učitelé v situaci, kdy reagují na žákovu špatnou odpověď, výjimečně při nesvolení k nějaké činnosti. Nesouhlas je vyjadřován několika způsoby. K těm nejčastějším patří zápor. Šlo o zápornou částici *ne* nebo o výrazy vzniklé jejím dvojnásobným či trojnásobným zopakováním. V jiných případech byla záporka doplněna správnou odpovědí (a). Sloveso v záporném tvaru a stejně tak záporka se v řeči objevily na začátku (a) i na konci výpovědi (b), někdy i na obou stranách (c). Výpovědi měly často formu věty jednoduché nebo krátkého souvětí o dvou větách s intonací klesavou nebo stoupavě-klesavou.

a) U: Ne, hyperdórská. ↓

---

<sup>54</sup> SSČ (2005, s. 218): nesouhlas, -u m; *projev odlišného, opačného mínění, odpor.*

- b) U: Marie Pujmanová, ne. ↓  
 U: Tak Pujmanová to není. ↓
- c) U: Ne, v cantu firmu žádněj rytmus není. ↓

K zesílení záporu sloužilo protažení zápornky *ne* a někdy i její následné zopakování (d), případně kladení dvou záporných výpovědí, přičemž v uvedeném příkladu má druhá výpověď formu věty zvolací. Na zesílení záporu má tak vliv i intonace a síla hlasu, která je na prodloužených částicích silnější (e). Stejnou funkci jako částice *ne* mělo i slovo *no*, které stálo osamoceně nebo bylo jednou až dvakrát zopakováno (f), a hezitační zvuk *o*, který se vyskytl pouze u jednoho učitele a stál osamoceně.

- d) U: Né, ne od druhé. ↓
- e) U: No, to bych neřekl, že to jsou sekvence. ↓ To né! ↓
- f) U: No, no, no! ↓

K dalšímu způsobu vyjádření nesouhlasu patří užití kladné výpovědi, tedy bez záporu. Tvoří je správné odpovědi (g) a tvrzení vyvracející špatné odpovědi (h). Mají podobu krátkých jednoduchých vět s intonací klesavou. V případě, kdy učitel odpovídá pomocí správné odpovědi, jsou výpovědi často jednoslovné, eliptické (g). KF nesouhlasu je součástí i kombinované KF, podrobněji se k této problematice vyjadřujeme v kapitole Kombinované KF.

- g) Ž: Malá sekunda. ↓  
 U: Velká. ↓
- h) Ž: Seifert. ↑  
 U: To byl básník. ↓

#### 4.1.4.1.6 KF odmítnutí

Odmítnutí chápeme jako projev zamítnutí a nevyhovění žádosti.<sup>55</sup> Zaznamenali jsme je u žáků i učitelů. Jde o krátké jednoduché věty s klesavou intonací, kterým často předcházely výzvy.

- U: Ještě můžete přijít cucat. ↓

<sup>55</sup> SSČ (2005, s. 236): odmítnout, dok. *nevyhovět, zamítnout*: odmítnout něčí žádost.

Ž: Tak já si to nacucám jindy. ↓

#### **4.1.5 KF varovací**

Záměrem mluvčího „je způsobit, aby se adresát vystříhal takového jednání, které by mohlo mít negativní následky, spojené popř. i se sankcemi.“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 431) Z hlediska vztahu slov k světu jde o snahu zabránit přizpůsobení světa slovům. Autoři zmiňují funkci varování, výstrahy, výhrůžky. V analyzovaném materiálu jsme zaznamenali pouze varování, a to v jedné výpovědi.

##### **4.1.5.1 Realizace funkcí varovacího typu**

###### **4.1.5.1.1 KF varování**

Varování autoři definují jako snahu mluvčího „přimět adresáta k vykonání/nevykonání něčeho, co by pro něho – v případě neuposlechnutí – mohlo mít nepříjemné následky (důsledky).“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 471) Autoři též připouštějí blízkost k výzvam, jež mají direktivní funkci, ale s tím rozdílem, že varování vždy signalizuje možné negativní konsekvence nebo sankce pro adresáta. (Grepl–Karlík, 1998, s. 471) V námi zaznamenaném případě šlo o výrok učitele, který se vyjadřoval k základní neznalosti žáka, jež by bránila v žákově dalším vzdělávání na dané konzervatoři. Výpověď má podobu jednoduché věty se stoupavě-klesavou intonací, v níž je využito modální sloveso v predikátu, které dodává výpovědi význam jistotní modality (vysokou míru nutnosti, povinnosti).

U: Tak to musíš vědět! ↓

#### **4.1.6 KF expresivní a satisfaktivní**

Záměrem mluvčího „je dát adresátovi najevo kladné nebo záporné stanovisko k jeho přítomnému nebo minulému jednání (chování) nebo k stavu, v jakém se nachází.“ (Grepl–Karlík, 1998, s. 431) Vztah slov k světu je irelevantní. Autoři jako příklad zmiňují výtku, výčitku, pokárání, pochvalu, uznání, poděkování, blahopřání, kondolenci. (Grepl–Karlík, 1998, s. 431) My jsme identifikovali celkem devět KF, jsou jimi: omluva, pochvala, sebechvála, údiv, výtka, pokárání, nadšení, poděkování a přání.

#### 4.1.6.1 Realizace funkcí expresivního a satisfaktivního typu

##### 4.1.6.1.1 KF omluvy

Při vymezení pojmu vycházíme ze *Skladby češtiny* (Grepł–Karlík, 1998, s. 475) a SSSJČ.<sup>56</sup> Omluvu chápeme jako projev prominutí nebo ospravedlnění nějaké činnosti, a to s cílem dosáhnout toho, aby porušení norem, zvyklostí a jiného lidského konání nebylo považováno za neslušné, nelegitimní. Zmiňme, že autoři rozlišují ještě druhý typ omluvy, kde omluva představuje „reaktivní akt na omluvu typu (a),<sup>57</sup> jímž kompetentní mluvčí ruší to, že dané porušení norem, pravidel a zvyklostí je vnímáno jako neslušné a nelegitimní.“ (Grepł–Karlík, 1998, str. 476) Autoři sem řadí i prominutí a odpouštění, přičemž tento typ omluv doporučují chápat jako komunikační funkce deklarativní. Na základě naší definice omluvy se též přikláníme k tomuto doporučení, avšak dále se této problematice věnovat nebudeme, neboť jsme neidentifikovali žádné výpovědi, které by k těmto funkcím náležely.

Jedním ze způsobů častého vyjádření omluvy je užití lexému *pardon*, který, jak autoři uvádí (Grepł–Karlík, 1998, s. 476), bývá užíván v běžné komunikaci. Zaznamenan byl především v učitelských výpovědích (a), v momentech, kdy se učitelé přeřekli nebo uvedli špatné informace, udělali chybný zápis na tabuli nebo špatně podali žákovi vyučovací pomůcku, která spadla na zem.

a) U: Ano, páté, ↓ jo pardon, ↓ stránka třicet pět. ↓

Ž: Ne, ↓ pardon, ↓ já to chtěl jen říct. ↓

Jiný způsob vyjádření omluvy mají výpovědi, jimiž se žák omlouvá za pozdní příchod nebo za zapomenutí nějaké pomůcky. Omluvy měly podobu výpovědních forem, kde místo performativa byl užit imperativ (b).<sup>58</sup> V jiných případech byly tvořeny pouze performativem (c), jindy naopak vyjadřovaly jen uvedení důvodu a porušení normy, jako v příkladu (d), kdy žák nepočítal s návratem do školy. V poslední příkladu (e) uvádíme situaci, kdy učitel ospravedlňuje svou nerozhodnost, když od něho žáci chtějí vědět, z jaké strany sešitu si mají dělat poznámky. Výpověď je tvořena souvětím a stejně jako ostatní omluvy se vyznačuje klesavou intonací.

---

<sup>56</sup> SSSJČ (1989b, s. 552): omluva, *projev, jímž se žádá za prominutí n. ospravedlňuje něj. čin; ospravedlnění.*

<sup>57</sup> „Omluva je akt realizovaný s cílem dosáhnout toho, aby porušení norem, pravidel, zvyklostí aj. lidského jednání nebylo považováno za neslušné, nelegitimní.“ (Grepł–Karlík, 1998, str. 475)

<sup>58</sup> Autoři (Grepł–Karlík 1998, s. 475) uvádí, že omluvy jsou vyjádřeny také v podobě explicitní performativní formule, ve které po performativu následuje věta s *že*, kde je vyjádřeno porušení norem, a po ní věta s *ale*, v níž se uvádějí důvody, proč k porušení došlo. Přímou takto vyjádřenou výpovědi jsme nezaznamenali.

- b) Ž: Dobrý den, omluvte mě, že jdu pozdě, já jdu z oboru. ↓
- c) Ž: Já se omlouvám, na shledanou. ↓
- d) Ž: Pane učiteli, já nevěděla, že vůbec přijdu, tak nemám nic. ↓
- e) U: Zepředu, třeba. ↓

ŽŽ i U: *Smích.*

U: Anebo zezadu, jestli to píšete zezadu. ↓ Já momentálně zrovna nevím, na jakém principu to máte ten sešit postavený, ↓ jo? ↑

#### 4.1.6.1.2 KF pochvaly

Při vymezení pojmu vycházíme z definice D. Slančové (Slančová, 1999, s. 127), jež pochvalu chápe jako kladné hodnocení činnosti, vědomostí, vlastností a osobnosti. Už při analýze KF souhlasu jsme naznačili, že pochvala v sobě zahrnuje kladně hodnotící prvek. Poukázali jsme na to, že když pochvala stojí před souhlasem (*Výborně, ano, durová tónina.*) nebo samotný souhlas chybí (*Výborně, co dál?*), považujeme v tomto případě výpověď *výborně* za pochvalu a souhlas zároveň, tedy mluvíme o kombinované funkci, kde si jsou obě funkce rovnocenné. V případě, že pochvala následuje po souhlasu (*Ano, výborně!*), nemusí již plně zastávat funkci souhlasu a její funkcí je především pochvala. Nejčastěji byly pochvaly realizovány pomocí hodnotících slov s kladnou konotací, jako jsou slova: *výborně, správně, dobře, super, pěkné, dobrý, rád.* Jednoznačně k nejčastějším patřilo adverbium *výborně*. Šlo převážně o jednoslovné výpovědi s intonací stoupavě-klesavou nebo klesavou (a). Vyjma těchto jednoslovných pochval jsme zaznamenali ještě další. Jedna z nich se realizovala v podobě jednoduché věty, kde pochvalu vyjadřuje návrh na výbornou známku (b). V příkladu (c), ve výpovědi s elipsou slovesa, vyjadřuje pochvalu hodnotící adjektivum *pěkné*, které je umocněno adverbium *velice*. V ukázce (d) představujeme dvě výpovědi s funkcí pochvaly, které se realizují v souřadném souvětí, přičemž v druhé větě spatřujeme zintenzivnění pochvaly v samotném pochválení, které je vyjádřeno verbem *pochválit*. Téměř všechny zaznamenané pochvaly byly proneseny učiteli v rámci zpětné vazby, když se vyjadřovali k odpovědím žáků.

- a) U: Tónika, ↓ výborně, ↓ a co *á* tam dole? ↓
- U: Ano, ↓ správně, ↓ *dé, gé, há.* ↓
- U: Ano, ↓ pád říše, ↓ dobře! ↓
- b) U: Tak dobře, ↓ můžeme dát jedničku. ↓

- c) U: Velice pěkné, velice funkční. ↓  
d) U: Celkem to uměli, tak je musíme pochválit. ↓

#### 4.1.6.1.3 KF sebechvály

Sebechválu chápeme jako čin,<sup>59</sup> kdy mluvčí sám sebe před ostatními pochválí, aby zdůraznil, jak dobrý, šikovný či chytrý je. Ve společnosti je takové chování považováno spíše za negativní.<sup>60</sup> Ve výzkumném šetření jsme zaznamenali jeden případ, viz ukázka níže, kdy žák pomocí otázky vznesl námitku k postupu učitele při hudebním rozboru. Vyjádřil v ní možnost jiného řešení, které vyučující nakonec shledal za vhodnější, a žák sám sebe pochválil. Tato sebechvála byla realizována jednoslovnou výpovědí, adverbiem *hezky*, jež má samo o sobě pozitivní konotaci.

Ž1: A není to pak průtah, protože je tam pak *é* a *cis* a pak se to vrátí do toho *á*? ↑

N: *Hudební ukázka.*

U: Tak v tom případě by to byl střídavej kvartsextakord. ↓ Dominanta» →

N: *Hudební ukázka.*

U: Může to tak bejt, jo. ↓ Možná střídavej kvartsextakord by bylo nejlepší. ↓ To by šlo. ↓

Ž1: Hezky. ↓

#### 4.1.6.1.4 KF údivu

Údiv chápeme jako silné překvapení.<sup>61</sup> Výpovědi s funkcí údivu se nejvíce vyskytovaly v žákovské mluvě, ale nechyběly ani v projevech učitelů. Často měly podobu větných ekvivalentů (a), byly jimi výrazy *co, cože, jo, týbrd'o, no jo, né, ahá*. V jiných případech jimi byla slova, která žák zopakoval z předešlé výpovědi učitele, nad kterými se udivoval (b). Pro všechny zmíněné výpovědi je charakteristická stoupavá intonace, často doprovázená silnějším přízvukem. Méně často se údiv realizuje v podobě jednoduchých vět, ty buď měly podobu otázky s intonací stoupavou (c), nebo vět zvolacích s intonací stoupavě-klesavou (d). Ojediněle byl údiv vyjádřen pomocí souvětí (e) nebo formou otázky. Otázky tak patří k nejčastějšímu způsobu vyjádření údivu, kde významnou roli představuje intonace, někdy

---

<sup>59</sup> SSJČ (1989d, s. 276): sebechvála, *chvála sebe samého; samochvála*.

<sup>60</sup> SSČ (2005, s. 376): samochvála smrdí (přísluví).

<sup>61</sup> SSJČ (1989e, s. 291): údiv, -u m. (6. j. -u) *silné překvapení*.

SSČ (2005, s. 464): udivit, dok. *vzbudit údiv, překvapit*.

i přízvuk nebo záměrné natahování samohlásek (a). Tyto otázky jsou výpověďmi reaktivními, to znamená, že reagují na předchozí výpovědi a mluvčí na ně neočekává odpověď, neboť jeho hlavním záměrem je projevit údiv.

a) Ž: To jsme ještě neslyšeli! ↓

U: Neé? ↑

U: To už holky říkaly minule. ↓

Ž: Jo? ↑

b) U: Také tónika s průtahem, ale s průtahem trojitým. ↓

Ž: Trojtým? ↑

U: Váš domácí úkol, a zase minimálně dvě stě slov, tak aby to vystihovala, *Výskyt lenochů v Čechách*. ↓

Ž: Lenochů? ↑

c) U: Vy jste nedělali Hérakleita? ↑

d) U: Ne, počkat, je to tam. ↓ Vy to máte prázdný! ↓ Tak heďte, už to tam máte. ↓

e) U: Jak je možný, že tam máte hnedka sekundu? ↓ Je to zajímavý, ale bohužel to není podle pravidel. ↓

#### 4.1.6.1.5 KF výtky

Výtku chápeme jako záporné hodnocení, které upozorňuje na chybu, vadu, prohřešek.<sup>62</sup> Výtka se nejčastěji realizovala pomocí otázek, v jednom případě šlo o otázkovou formu s výrazem *proč* (a) a jednou o specifickou interogativní formu<sup>63</sup> s výrazy *jak* + částice *to* (b). Často měla podobu krátkých jednoduchých vět (c), a to jak v indikativu, tak v kondicionálu, v ukázce (c) s modálním slovesem *moc* v záporu. Ojedinele měla otázka formu souvětí (d). Učitel touto výpovědí vytýká žákům, že při odpovídání nepřemýšlí, v druhé větě použil výraz *pasivně*, jenž má ve školní výuce zápornou konotaci, neboť bývá spojován s nicneděláním, nepřemýšlením a je opakem aktivity, jež je symbolem dobrého studenta. Výrazy *pasivně posloucháte* umocňuje adverbium *jenom*, kterým učitel dává žákům najevo, že se s pasivním posloucháním nespokojí.

---

<sup>62</sup> SSJČ (1989f, s. 372): výtka, -y ž. (2. mn. -tek) *kárávé upozornění na vadu, chybu, prohřešek ap.; pokárání*. SSČ (2005, s. 524) vytknout, dok. *kárávé upozornit (na chybu ap.), předhodit*.

<sup>63</sup> Jako jednu z možností realizace výtky uvádí autoři (Grepel–Karlík, 1998, str. 474) specifické interogativní formy s *jak*, *kam*, *kým* // hov. *co za...*+ částice (*to*).

Kromě otázek měly výtky podobu konstatačních výpovědí,<sup>64</sup> a to jak v kondicionálu se stoupavě-klesavou intonací (e), kde chyba nebyla vytykána přímo, ale skrze vyslovení opačného, správného jednání, tak v indikativu s klesavou intonací (f). Mluvčími všech výtek byli učitelé.

- a) U: Proč alespoň neodděluješ ta slova? ↓
- b) U: Jak to, že jste ho nedělali? ↓
- c) U: Neměl by se dotyčný přihlásit? ↑
- d) U: Čili přátelé, myslíte u toho taky trochu, nebo jenom *o* pasivně posloucháte? ↓
- e) U: Bylo by dobrý se přihlásit. ↓
- f) U: Já že ti je strašně rozumět. ↓

#### 4.1.6.1.6 KF pokárání

Pokárání chápeme jako ostřejší, důraznější výtku.<sup>65</sup> Jednou z příčin, proč učitelé využívali tohoto záporného hodnocení, bylo neukázněné chování žáků při hodině. Výpovědi měly podobu otázek (a) s intonací stoupavou a byly vysloveny s větší intenzitou síly hlasu, stejně jako výpovědi v imperativu se stoupavě-klesavou intonací (b). Druhým důvodem, proč učitelé kárali, byla nevědomost a z ní vyplývající chyby. Často byl používán výraz *blbě*, jenž má záporný význam a ve výpovědích stál osamoceně (c).

- a) U: Mirku, chceš něco? ↑  
U: Posloucháte mě? ↑
- b) U: Věnujte se tý muzice! ↓
- c) U: Ne, blbě! ↓

V jiných případech jsme zaznamenali realizaci pokárání pomocí imperativu s intonací stoupavě-klesavou (d) nebo indikativu (e), kdy v níže uvedeném příkladu dával učitel důrazný přízvuk na slova *všechno* a *zapomněli*, čímž vznikla důraznější výtka, již chápeme jako pokárání. K nejvíce káravým výrazům patřil větný ekvivalent *hrůza děs* (f), kterým učitel vyjádřil své hodnocení k pronesenému referátu, a slovo *proboha* pronesené

---

<sup>64</sup> Myslíme tím výpovědi s konstatační komunikační výpovědní formou, což je „indikativ / kondicionál + kadence klesavá nebo stoupavě-klesavá“. (Grepl–Karlík, 1998, str. 449)

<sup>65</sup> SSJČ (1989c, s. 231): pokárati, dok. *ostře napomenout, důtklivě někomu něco vytknout*. SSČ (2005, s. 286): pokárat, dok. *ostře napomenout*: pokárat žáka za špatný prospěch.

nad špatně napsanou čárkou ve větě (g). Slova byla vyslovena s důrazným přízvukem, a to na slabice *hrů-*, která byla ještě prodloužena, a v druhém příkladu na slabice *pro-*.

d) U: Nováku, prosím tě, zapni to tady na moment! ↓

e) U: Všechno jste zapomněli, ↓ panstvo! ↓

f) U: Běž, běž, ↓ hrůza děs! ↓

g) U: Proč alespoň neodděluješ ta slova? ↓

Ž: Protože jsem si neudělal čárku. ↓

U: No jo, tak si ji udělej. ↓ *Žák píše čárku, ale špatně. Ne, proboha!* ↓

#### 4.1.6.1.7 KF nadšení

Nadšení chápeme jako pozitivní vyjádření silného zaujetí pro něco nebo někoho.<sup>66</sup> Výpovědi s komunikační funkcí nadšení jsme zaznamenali především u žáků. Často jím bylo nadšení vzniklé na základě žákova pochopení vysvětlovaného učiva (a). Realizovalo se většinou ekvivalenty: *jó, jasně; jó, takhle; a jó; ahá*. Intonace u druhého výrazu na jeho první slabice vždy stoupla, na druhé prodloužené slabice pak trochu klesla (a). V případě výrazu *a jó* intonace na slabice *jó* stoupla a na dlouhé samohláске *ó* neklesla ani nestoupla. Takto neukončenou intonaci jsme zaznamenali i u výrazu *jé* (b), kterým žák projevoval nadšení ze slohového úkolu, jenž mu byl zadán. Tyto jednoslabičné výrazy s prodlouženou samohláskou vyjadřující nadšení bývají intonačně položeny výše, než je běžná výška intonačního rejstříku mluvčího. Právě toto zvýšení polohy hlasu považujeme u těchto typů výrazů za hlavní indikaci realizace KF nadšení.

a) Ž: Jó, takhle. ↓

b) Ž: Jééé. →

U dvou výpovědí jsme zaznamenali realizaci KF nadšení prostřednictvím krátkých jednoduchých vět. V příkladu (c) uvádíme výpověď učitele, který s nadšením reaguje na žákovu poznámku, že má doma mládě užovky. Taktéž poloha hlasu učitele byla posazena výše s intonací stoupavě-klesavou. Učitel své sympatie vyjádřil i výrazem *majínká*, kdy likvidu *l* nahradil měkčí souhláskou *j* a protáhl samohlásku *í*, čímž se výraz změkčil, a působí tak expresivněji. Expresivní výraz jsme identifikovali i v žákově výpovědi (d), bylo jím slovo

<sup>66</sup> SSSJČ (1989b, s. 182): nadchnouti, ned. *uvést v nadšení, silně zaujmout; uchvátit, zanítit, zapálit, rozohnit*.

*ježišmarja*, které lze chápat i jako údiv. Intonace měla stoupavě-klesavý průběh s důrazem na slově *to*. Žák tak projevil nadšení ze své znovu objevené znalosti.

c) U: To je majínká! ↓

d) Ž: Ježišmarja, to znám! ↓

#### 4.1.6.1.8 KF poděkování

Poděkování chápeme jako projev díky.<sup>67</sup> Realizovalo se pomocí performativních sloves *děkuju* a *děkuji*. Ve všech zaznamenaných situacích byl mluvčím učitel. V první ukázce (a) děkoval žákovi za upozornění na chybu, jíž se dopustil, v druhé ukázce (b) děkoval za proběhlou hodinu.

a) U: Děkuju. ↓ Tak jsem to řekl úplně obráceně, Zdeňku. ↓

b) U: Děkuji za hodinu. ↓

#### 4.1.6.1.9 KF přání

Přání pojímáme jako projev touhy, aby se někomu dostalo něčeho dobrého, pro něj příznivého.<sup>68</sup> Celkově jsme zaznamenali pouze jednu výpověď s touto komunikační funkcí. Jde o přání, kterým učitel zakončil hodinu, v němž přál žákům hezký den. Je realizováno v indikativu druhé osoby plurálu s intonací stoupavě-klesavou. Výpověď uvozuje práci částice<sup>69</sup> *ať*.

U: Ať máte hezký den! ↓

#### 4.1.7 KF ujištění se

Záměrem mluvčího je se přesvědčit, zda předchozí výpovědi či mimojazykové skutečnosti pochopil správně. Jde o ujištění souladu slov se světem. Z hlediska struktury výstavby dialogu jde o výpovědi reaktivní, někdy zároveň i iniciační (c), a to především tehdy, když adresát s mluvčím nesouhlasí. V opačném případě adresát většinou na výpovědi nereaguje (a, b) a mluvčí reakci ani neočekává (a, b). Ve všech identifikovaných případech byl mluvčím vždy žák. Výpovědi se realizovaly v podobě krátkých jednoduchých vět (a, b) nebo větných ekvivalentů (c, d) s intonací klesavou. O stejné komunikační funkci se zmiňuje i D. Slančová (Slančová, 1999, s. 120). Její zaznamenané výpovědi mají však podobu zjišťovacích otázek

<sup>67</sup> SSČ (2005, s. 279): poděkovat, dok. *projevit díky*.

<sup>68</sup> SSSJČ (1989c, s. 519): přát, ned. *projevovat touhu, aby se někomu dostalo něčeho dobrého, pro něj příznivého, vyslovovat přání*.

<sup>69</sup> Mluvnice češtiny 2 uvádí částice práci jako podtyp částic apelových, které „slouží mluvčímu k vyjádření volného úsilí směřujícího k adresátovi a zároveň k jeho vztahu ke sdělované skutečnosti.“ (Mluvnice češtiny 2, 1986, str. 230)

se stoupavou intonací a jejími konateli jsou vždy učitelé. Tuto funkci řadí k operačním reaktivním KF.

a) U: Výborně, ↓ tak by to *bé* byla alterace. ↓ My to do toho zahrnem, ale nemusíte. ↓ To už je taková» →

Ž: To se nás netýká. ↓

U: To už je taková kvantová *nesrozumitelné*.

b) U: Jakmile se nám v mollové tónině objeví jako neharmonické sedmé stupě, ale ne snížené, tak to můžeme chápat jako mimotonální. ↓

Ž: Proto to přehodnocujeme. ↓

U: Proto bych přehodnotil to *dé*, ↓ jo? ↑ Rozumíte? ↑ Protože on kdyby chtěl zůstat v té tónině d moll, tak by nepsal *cé*, ale udělal by *cis*. ↓

c) U: Jo, prosím vás, celý druhý řádek je v E dur. ↓

Ž: Od druhé doby druhého taktu víceméně. ↓

U: Né, ne od druhé, ↓ takhle od první doby, protože první doba je společná pro obě tóniny. ↓

d) U: Cha, cha, normální septakord. ↓

N: *Učitel hraje ukázkou na hudební nástroj.*

Ž: V základním tvaru. ↓

U: Ták. ↓ A zase je tady průtah. ↓ Vidíte, tady jsou samé dvojité průtahy. ↓

#### **4.1.8 Kombinované KF**

Jak jsme již zmínili výše, kombinované funkce mají více komunikačních záměrů. V analyzovaném materiálu jsme v rámci jedné výpovědi identifikovali nejvíce dva záměry stejné důležitosti. Jeden z nich nejčastěji představovala KF permissivní a koncesivní, jež vytvářela kombinace s KF expresivní a satisfaktivní, direktivní a asertivní, a KF expresivní a satisfaktivní. Jednotlivé komunikační funkce, které vytváří kombinace, již znovu nevynecháme, jestliže je tak učiněno v předchozích kapitolách.

##### **4.1.8.1 KF permissivní a koncesivní + KF expresivní a satisfaktivní**

Kombinace těchto dvou KF se vyskytuje nejčastěji, a to konkrétně ve spojení souhlasu a pochvaly. V rámci těchto funkcí jsme zaznamenali ještě spojení nesouhlasu a pokárání.

#### 4.1.8.1.1 KF souhlasu a KF pochvaly

Tato kombinace patří k nejčastějším, v 98 % je vyjádřena výrazem *výborně*, zbývající procenta vyplňují výrazy *dobře*, *správně* a *krásně*. Tyto výrazy, jež vytváří krátké výpovědi, v sobě zahrnují kladný hodnoticí prvek i prvek schválení, který však může být oslaben výpovědí s KF souhlasu nacházející se před těmito výrazy. V případě, že výpovědi s funkcí souhlasu chybí (a) nebo stojí za zmíněnými výrazy (b), představují tyto výrazy (jednoslovné výpovědi) KF kombinovanou a plní rovnocenně funkci souhlasu i pochvaly. Výjimečně měly výpovědi formu větných ekvivalentů s hodnotícím adjektivem *výborný* (c).

- a) U: Výborně, ↓ a ještě Šárka dá. ↓
- b) U: Výborně, ↓ jo, subdominantní septakord. ↓
- c) U: Výbornej výraz! ↓

#### 4.1.8.1.2 KF nesouhlasu a KF pokárání

Tato komunikační funkce se objevila v rámci zpětné vazby, kdy učitel reagoval na odpovědi žáků. V jednom případě jde o žakovu reakci na předcházející výpověď jiného žáka (a). Tato výpověď má podobu krátké jednoduché věty s intonací stoupavě-klesavou. Jejím lexikálně-sémantickým jádrem je výraz se zápornou konotací *blbost*, v příkladu (b) *houby*. Tyto výrazy v sobě zároveň zahrnují i prvek nesouhlasu. V případě (a) jde o velmi expresivní vyjádření, které si dovolil pouze žák k žákovi, toto vyjádření nepovažujeme za vhodné pro komunikaci ve výuce, stejně tak ani výraz *houby* bychom v mluvě učitele neočekávali. V poslední ukázce je nesouhlas, vyjádřený zápornkou *ne*, zintenzivněn adverbiem *vůbec*. Pokárání se tak realizuje především pomocí stoupavě-klesavé intonace, větného přízvuku na slově *vůbec* a zvýšením síly hlasu.

- a) Ž1: To by měla na zádech. ↓ *Šum, jeden mluví přes druhého.*  
Ž2: To je blbost! ↓
- b) U: Co postavil? ↓  
ŽŽ: Klášter. ↓  
U: Ale houby! ↓
- c) Ž: Takže tyhle dva případy za sebou. ↑  
U: No to už vůbec ne! ↓

#### 4.1.8.2 KF permissivní a koncesivní + KF direktivní

V rámci této kombinace jsme zaznamenali spojení souhlasu nebo námitky se školskou otázkou a nesouhlasu s upozorněním.

##### 4.1.8.2.1 KF souhlasu a KF školských otázek doplňovacích

Výpovědi s touto kombinovanou funkcí měly vždy podobu otázky, a to doplňovací (a, b). Vyskytovaly se v řetězci otázek a odpovědí, které na sebe navazovaly. Učitel ve zvolených ukázkách nepoužil běžné výrazy souhlasu ani kladné hodnocení, ale položil další otázku, z které bylo patrné, že s předchozí výpovědí souhlasí, neboť na ni navázal. Tyto otázky mají tedy zároveň funkci souhlasu. Výpovědi byly krátké, buď jednoslovné eliptické (a), nebo v podobě jednoduché věty s klesavou intonací (b).

a) U: A to se tedy tu osudnou noc stalo co, ↓ Honzo? ↓

Ž: Vtrhla sem armáda. ↓

U: Jaká? ↓

b) U: Bylo to vždy sto procentně bezpečné? ↑

ŽŽ: Asi ne. ↓

U: Co tam bylo za veliké nebezpečí? ↓

##### 4.1.8.2.2 KF námitky a KF školských otázek doplňovacích a zjišťovacích

Tato kombinovaná KF se též realizovala v podobě otázek, a to jak v otázkách doplňovacích (a), tak zjišťovacích (b). Stejně jako předchozí kombinovaná KF (KF souhlasu a školských otázek doplňovacích) se tato funkce objevila ve vyučovacích hodinách, jež byly zaměřeny na opakování probraného učiva. Toto opakování probíhalo nejen v rámci IRF struktur, ale také v IRF rozšířených strukturách,<sup>70</sup> kdy výpovědi zároveň představovaly jak zpětnou vazbu, tak iniciaci k dalším odpovědím. V příkladu (a) bychom mohli výpověď posuzovat i jako souhlas, vzhledem však k hlasovému projevu učitele, který zněl naléhavěji a mírně vzrušeně, ve smyslu *Ale jak se tomu říká?*, jsme se přiklonili k námitce.

a) U: Co bylo výsledkem Sametové revoluce? ↓

---

<sup>70</sup> IRF struktura: (Initiation – response – feedback) zachycuje průběh komunikace při správné odpovědi žáka na otázku učitele. V případě nesprávné žákovy odpovědi dochází k rozšíření struktury IRF (iniciace, replika, zpětná vazba a reiniciace, replika, zpětná vazba), kdy učitel může opakovat otázku, nebo jiným způsobem vybízet žáka k odpovědi. (Šedřová–Švaříček–Šalamounová, 2012a, s. 46)

Ž1: Že se mohli lidé už svobodně rozhodovat » →

Ž2: I svobodné volby. ↓

U: A jak se tomu říká? ↓

b) Ž: Kostel svatého Prokopa v Třebíči. ↓

U: Kostel svatého Prokopa v Třebíči, je to úplně dobře, co říká? ↓

#### 4.1.8.2.3 KF nesouhlasu a KF upozornění

Tato kombinovaná komunikační funkce se vyskytla pouze jednou. Výrazem *pozor* učitel upozorňuje na vyjádření žáka *dé maj* a současně projevuje nesouhlas s tímto vyjádřením, neboť se v klasické harmonii nepoužívá.

U: No, pozor, *dé maj*, jsme v klasicismu! ↓

#### 4.1.8.3 KF permissivní a koncesivní + KF asertivní

Tato kombinovaná funkce se vyskytla v následujících třech spojeních, a to KF souhlasu a KF upřesnění, KF nesouhlasu a KF nápovědy a KF nesouhlasu a KF sdělení. Všechny výpovědi s touto kombinovanou funkcí byly reaktivní a představovaly zpětnou vazbu od učitele.

##### 4.1.8.3.1 KF souhlasu a KF upřesnění

Výpovědi s touto kombinovanou funkcí vyjadřovaly souhlas a zároveň doplňovaly informace. Měly podobu jak věty jednoduché (a), tak větného ekvivalentu (b). V prvním příkladu (a) učitel vyjadřuje souhlas tím, že plynule navazuje na žakovu odpověď a upřesňuje informace o autorově díle. V příkladu (b) je souhlas vyjádřen zopakováním výpovědi žáka a zároveň je součástí výpovědi, jež upřesňuje informace. Intonace byla ve všech analyzovaných případech klesavá.

a) U: A tady to máme spojeno, třeba to jméno Jana? ↑

Ž: Drdy. ↓

U: Který se tady bezesporu proslavil tou knihou *Němá barikáda*. ↓

b) U: No, ale odkud? ↓

Ž: Americký. ↓

U: Americký obchodník. ↓

#### 4.1.8.3.2 KF nesouhlasu a KF nápovědy

Tato funkce byla zaznamenána ojediněle. Výpověď měla podobu věty jednoduché s intonací klesavou. Nesouhlas je vyjádřen záporným verbem a zároveň je toto verbum součástí nápovědy, která vylučuje ze správné odpovědi všechny sousedící státy s tehdejšími Československem.

Ž: Maďaři? ↑

U: Nebyli to naši sousedi. ↓

#### 4.1.8.3.3 KF nesouhlasu a KF sdělení

Výskyt této kombinované funkce byl ojedinělý. Nesouhlas je zde vyjádřen uvedením správného roku a současně výpověď přináší další sdělení v podobě konkrétního data. Tuto funkci sdělení by bylo možné interpretovat i jako funkci upřesnění, pak by toto datum muselo být chápáno jako doplňující informace.

Ž: Dva tisíce dvanáct? ↑

U: Od roku dva tisíce nula je sedmnáctý listopad státním svátkem. ↓

#### 4.1.8.4 KF expresivní a satisfaktivní + KF asertivní

Spojení KF expresivní a satisfaktivní a KF asertivní jsme zaznamenali pouze ve dvou výpovědích u jednoho učitele. Konkrétně šlo o KF nadšení a KF sdělení.

##### 4.1.8.4.1 KF nadšení a KF sdělení

Výpovědi s touto kombinovanou funkcí se realizovaly v podobě větných ekvivalentů se stoupavě-klesavou intonací a s důrazem na první slabice ve slovech *dvojtej* a *sekundterciový*. Poloha výšky hlasu byla přitom posazena výše, což jsme vysledovali jako častý jev, jímž se realizuje KF nadšení. V obou ukázkách učitel analyzoval hudební notový záznam a sděloval žákům, jaké akordy se ve skladbě vyskytují, zároveň přitom vyjadřoval silné pozitivní zaujetí, neboť šlo o méně frekventované jevy, o čemž svědčí druhá věta v druhé ukázce.

U: Přátelé, ↓ dvojtej průtah! ↓

U: Sekundterciový, ↓ přátelé! ↓ Představte si to, jo, tak ho uvidíme v praxi konečně. ↓

#### 4.1.8.5 KF expresivní a satisfaktivní + KF interogativní

Tato kombinovaná komunikační funkce s jedním výskytem se realizovala jako spojení KF nadšení a KF interogativní.

#### 4.1.8.5.1 KF nadšení a KF otázky zjišťovací

Tuto funkci vyjadřovala výpověď v podobě věty jednoduché s elipsou verba. Šlo o otázku zjišťovací s intonací stoupavou, pomocí níž se učitel tázal na tvar hada. Jelikož z předchozího rozhovoru vyplynulo, že učitel chová k hadům sympatie, jeho otázka zazněla se silným pozitivním zaujetím. To se projevilo zvýšenou polohou výšky hlasu.

U: Jak je velká? ↓

Ž: No, ona je ještě prcek. ↓

U: To je majínká! ↓ *S nadšením říká učitel.*

Ž: Jo. ↓

U: Taková šiřatá? ↑ *S nadšením říká učitel.*

#### 4.1.9 KF humoru

Pro potřeby našeho výzkumu bylo zapotřebí definovat novou komunikační funkci, a to KF humoru, neboť námi vybraná klasifikace komunikačních funkcí od M. Grepla a P. Karlíka s humorem nepracuje a ani se nezmiňuje o jeho zařazení do žádné ze svých tříd. Jinak je tomu ve studii O. Müllerové (Müllerová, 1983, s. 91), která pracuje s KF žertu, jejímž záměrem je pobavit. My k humorným komunikačním funkcím řadíme všechny výpovědi, jež mluvčí pronáší se záměrem vyvolat ve třídě humornou situaci, a to za jakýmkoli účelem, od navození zábavné odlehčující situace, jež pomáhá narušit stereotyp a vážnost školního vyučování, až po útoky na autoritu učitele.<sup>71</sup> Vztah slov ke světu je inkongruentní. Dosažení záměru se nejčastěji projevuje smíchem adresáta či adresátů, neboť teprve jejich reakce a ne samotný záměr rozhoduje o tom, zda výpověď (či výpovědi) vyvolá humornou událost nebo ne. Domníváme se, že všechny KF humoru se odehrávají v hravém rámci,<sup>72</sup> v němž mohou mít výpovědi různé podoby (formy), jako například podobu sdělení, oznámení, pokynu, otázky atd. Mimo tento rámec nabývají výpovědi jiných komunikačních funkcí než KF humoru.

##### 4.1.9.1 Realizace KF humoru

KF humoru se realizovala jak ve výpovědích žáků, tak učitelů. V případě, že jimi byli žáci, jejich výpovědi nejčastěji reagovaly na učitelovu otázku (a) a měly podobu jednoduchých vět

---

<sup>71</sup> Humorné situace mohou vyvolávat i výpovědi s jinými KF, tento humor je však nezáměrný. O humoru pojednáme více v samostatné kapitole zabývající se humorem.

<sup>72</sup> Hravý rámec je signalizován vysláním signálu, že to, co je řečeno, není řečeno vážně. Dochází tak ke snížení zodpovědnosti za to, co bylo řečeno, není to bráno vážně. (Šedřová, 2013, s. 20)

nebo větných ekvivalentů s intonací stoupavě-klesavou nebo klesavou. V jiných případech šlo o humorné sekvence, kdy se střídaly repliky učitele a žáků (b). V uvedeném příkladu nastává zvrát, kdy žákova výpověď v rámci pobavení kolektivu „*Vy máte dluhy, jo?*“ zaútočila na autoritu učitele, což vyučující již vnímal mimo hravý rámeček. Svůj postoj dal najevo následným pokáráním. Žákova zmíněná výpověď měla formu otázky v podobě věty jednoduché. Sekvenci uzavírá výpověď žáka, jenž reaguje na první repliku učitele, kterou na základě vzniklé situace zpochybňuje. Tím se konverzace navrátila zpět do hravého rámce. V situacích, kdy byl mluvčím pouze učitel, se setkáváme s delšími replikami o několika výpovědích (c, d, e). V případě (e) byla vyprávěna celá humorná příhoda, pomocí níž chtěl učitel odlehčit výuku a ponechat žákům chvíli na odpočinek. V ukázce (c) se snaží učitel navodit příjemnou atmosféru humorným vtipkováním již v úvodu hodiny, než začne zkoušet. Výpovědi měly podobu oznámení, otázky i pokynu. Výpověď (d) je pronášena ze stejných důvodů jako předchozí výpověď a realizovala se pomocí dvou souvětí, která měla podobu sdělení.

a) U: A jak jí pojmenoval? ↓ Na Pražském hradě! ↓

Ž: Podle mě. ↓

ŽŽ: *Smích.*

b) U: To bych rád nahrál, že nosím a platím vlastní internet, abych mohl učit. ↓

ŽŽ: *Smích.*

Ž1: Mohli bychom dostat záznam z této hodiny? ↑

ŽŽ: *Smích.*

*Je spuštěn videozáznam.*

U: Nechce to pryč, dokud nezaplatím. ↓ *Učitel komentuje nežádoucí reklamu na monitoru.*

*Je spuštěn videozáznam.*

Ž2: Vy máte dluhy, jo? ↓

U: Věnujte se tý muzice! ↓ *Zní hudba.*

Ž3: Já bych tedy řekl, že s tím placeným internetem je to trošku jinak, jo! ↓

ŽŽ: *Veliký smích.*

- c) U: Takže dneska máme hodinu šestnáctou, takže budem slavit. ↓ To je výročí, že jo, ↑ šestnáctka. ↓ Takže každý, kdo vyhrál, půjde něco koupit, ↓ že jo? ↑

ŽŽ: *Smích.*

- d) U: Počkáme, až odejde, aby nás nerušila. ↓ Protože my jsme placený od hodiny, nám nic neuteče. ↓ Kdybych byl placený od noty, tak tady zpíváme a hrajeme až do konce. ↓

ŽŽ: *Smích.*

- e) U: Můj kamarád, ten se díval na internet a netušil, ale to jsem vám už možná vykládala, že tady pracuju, a říkal mi: „Jsem se také chtěl přihlásit tady na tu konzervatoř toho Ježka.“ A já mu říkám: „Hm.“ „Na klavírní oddělení.“ A já říkám: „Hm.“ „Ale tam mají tak těžké přijímací zkoušky, co to tam chtějí, toto bych vůbec nezahrál.“ A já říkám: „Hm.“ ↓

ŽŽ a U: *Smích celé třídy.*

## 4.2 Frekvence komunikačních funkcí výpovědi

Tato kapitola je věnována frekvencím komunikačních funkcí. Celkový přehled se všemi údaji uvádíme v tabulce č. 17 – Komplexní tabulka KF, kterou přikládáme do příloh.<sup>73</sup>

### 4.2.1 Frekvence komunikačních funkcí výpovědi v rámci jednotlivých tříd a druhů KF

V této podkapitole se budeme podrobněji věnovat frekvenci komunikačních funkcí v rámci jednotlivých tříd KF i jejich druhů. Zaměříme se na komunikaci učitele i žáka a porovnáme výsledky v jednotlivých předmětech, a to i v rámci hudebních a nehudebních předmětů. Jednotlivé třídy komunikačních funkcí budeme uvádět postupně na základě celkového počtu výpovědí v dané třídě, a to od nejfrekventovanějších.

Celkem jsme zaznamenali 3 365 komunikačních funkcí výpovědi v rámci 49 druhů KF. Z toho 2 596 výpovědí uskutečnili učitelé a 769 výpovědí žáci.

#### 4.2.1.1 Frekvence KF asertivního typu

Nejvyšší počet komunikačních záměrů jsme zaznamenali u komunikační funkce asertivní, s celkovou četností 1 799, což je více než polovina všech výpovědí (53,49 %).<sup>74</sup> Z toho 1250 výpovědí patří učitelům, tj. 69,48 % KF asertivní, a 549 výpovědí žákům, tj. 30,5 %.

---

<sup>73</sup> Chtěli bychom upozornit, že tato tabulka nezaznamenává komunikační záměry realizované pomocí zvuků a hudby.

<sup>74</sup> Údaje v procentech zaokrouhlujeme na dvě desetinná místa.

Z celkového pohledu tak učitelské výpovědi s funkcí asertivní představují 37,15 % všech výpovědí a u žáků je to 16,32 %. V rámci žákovské verbální komunikace tvoří výpovědi s funkcí asertivní 71,39 %. Ve vyučovacích hodinách se funkce asertivní průměrně vyskytla u 55,65 % výpovědí a ve všech předmětech patřila k nejméně frekventovanější. Rozdíl výpovědí v hudebních a nehudebních předmětech čítal 66 výpovědí, v hudebních předmětech bylo identifikováno 933 výpovědí a v nehudebních předmětech 866 výpovědí. Tento nepatrný rozdíl nepovažujeme za tak důležitý, abychom mu dále věnovali větší pozornost. Funkce asertivní se realizovala ve funkcích sdělení, nápovědy a upřesnění.

**Tabulka č. 5 – KF asertivní**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>ASERTIVNÍ</b>																						
sdělení	117	110	195	52	96	58	133	62	64	148	265	4	183	39	144	76	<b>1197</b>	<b>549</b>	541	282	656	267
nápověda	19	0	2	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>27</b>	<b>0</b>	27	0	0	0
upřesnění	8	0	0	0	1	0	7	0	0	0	1	0	0	0	9	0	<b>26</b>	<b>0</b>	16	0	10	0

#### 4.2.1.1.1 Frekvence KF sdělení

Komunikační funkce sdělení s celkovým počtem 1 746 výskytů, viz tabulka č. 5, je nejméně frekventovaná KF nejen v rámci asertivní třídy, ale z celého výzkumného vzorku. Představuje tak 97,05 % výpovědí z třídy funkce asertivní a 51,89 % ze všech výpovědí. Přičemž 1 197 výpovědí patří učitelům a 549 výpovědí žákům. Oba tyto údaje patří též k nejméně početným v rámci učitelských i žákovských výpovědí, které představují u učitelů 46,11 % ze všech jejich výpovědí, a u žáků, jak jsme již zmínili výše, 71,39 %. Z výsledků vyplývá, že učitelé i žáci nejčastěji komunikují se záměrem sdělovat informace. U učitelů jde především o výklad učiva, u žáků jsou to často výpovědi související s odpovídáním na učitelovy dotazy týkající se nejčastěji obsahu učiva.

Prvenství v počtu výpovědí u komunikační funkce sdělení najdeme v sedmi hodinách u výpovědí žáků a v sedmi hodinách u výpovědí učitelů. Výjimkou byla hodina kontrapunktu, která byla věnována výkladu, a tak žáci měli častěji potřebu se ptát na věci, které jim byly během výkladu nesrozumitelné a nepochopitelné. Proto v této hodině v žákovské komunikaci dominovala funkce interogativní. Druhou výjimkou byla hodina literatury, která byla věnována opakování, a tak v učitelské komunikaci funkci sdělení o pouhou jednu výpověď převýšily školské otázky doplňovací. Při srovnání počtu výpovědí v hudebních a nehudebních předmětech neshledáváme žádné markantní rozdíly, kterým by bylo zapotřebí věnovat větší pozornost. Můžeme konstatovat, že sdělení učitelů v hudebních předmětech bylo o 115 výpovědí bohatší, což lze vysvětlit detailními výklady v hodinách kontrapunktu a harmonie.

#### **4.2.1.1.2 Frekvence KF nápovědy**

Celkem jsme zaznamenali 27 výpovědí s funkcí nápovědy (tj. 1,5 % výpovědí z třídy asertivní funkce a 0,8 % ze všech výpovědí), a to pouze ve třech vyučovacích hodinách u tří učitelů. Všichni tito učitelé vyučovali nehudební předměty. Nejvíce výpovědí jsme zaznamenali v hodině literatury, jež byla celá vedena v duchu opakování, formou otázek a odpovědí, což poskytovalo více možností k realizaci této komunikační funkce. V hudebních předmětech, přestože učitelé též kladli otázky, verbální výpovědi s funkcí nápovědy nepoužili ani jednou.

#### **4.2.1.1.3 Frekvence KF upřesnění**

Celkem jsme identifikovali 26 výpovědí s funkcí upřesnění (tj. 1,44 % výpovědí z třídy asertivní funkce a 0,77 % ze všech výpovědí). Celkově se vyskytly v pěti vyučovacích hodinách. Rozdíl v počtu výskytů v hudebních a nehudebních předmětech nebyl nijak významný, čítal 6 výpovědí, přičemž v hudebních předmětech bylo zaznamenáno 10 výpovědí, z toho 9 bylo identifikováno pouze v jedné hodině, a v nehudebních předmětech 16 výpovědí, jež se vyskytly především ve dvou hodinách s počtem 8 a 7. V ostatních hodinách to bylo po jedné výpovědi. U všech hodin, které měly vyšší počet výpovědí s funkcí upřesnění, byl zjištěn i vysoký počet výpovědí s funkcí školských otázek doplňovacích. Z toho vyplývá, že učitelé, kteří kladli během vyučování více otázek, museli vícekrát zhodnotit žakovu odpověď, a tudíž častěji vznikla příležitost k upřesnění výpovědi.

#### **4.2.1.2 Frekvence KF direktivního typu**

Druhou celkově nejvíce zastoupenou komunikační funkcí ve výuce je funkce direktivní. Celkem jsme zaznamenali 753 výpovědí, což je 22,38 % veškeré verbální komunikace. Tato funkce je specifická především pro komunikaci učitelů. Ve výzkumném vzorku obsahuje 738 učitelských a 15 žakovských výpovědí, tj. 98 % a 1,99 % všech direktivních funkcí. Z pohledu veškeré komunikace pak učitelské výpovědi s funkcí direktivní představují 21,93 %, což je druhý nejvyšší údaj po funkci asertivní, a žakovské výpovědi 0,46 %, což je jeden z nejnižších údajů. Vzhledem k tomu, s jakým záměrem se KF direktivní realizuje a k postavení žáků vůči učitelům, jsme identifikovali v žakovských výpovědích pouze prosby, návrhy, pobídku a jeden pokyn určený jinému žákovi. Podobně jako u asertivní funkce, tak i u direktivní funkce není nijak patrný rozdíl z hlediska celkového počtu výpovědí mezi hudebními a nehudebními předměty. V hudebních předmětech jsme zaznamenali 364 verbálních výpovědí a v nehudebních předmětech o 25 výpovědí více, tedy 389. Direktivní třídu funkcí jsme pro náš

výzkum rozdělili na čtyři hlavní funkce, kterým se budeme dále postupně věnovat. Jsou to KF ověření žákovských vědomostí, KF určení činnosti, KF prosby a KF napomenutí.

**Tabulka č. 6 – KF direktivní**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>DIREKTIVNÍ</b>																						
ověření ž. vědomostí																						
ŠO zjišťovací	2	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	7	0	0	0
ŠO doplňovací	118	0	10	0	22	0	60	0	23	0	2	0	22	0	54	0	311	0	210	0	101	0
pokyn otázkový	0	0	1	0	0	0	8	0	15	0	0	0	6	0	1	0	31	0	9	0	22	0
záměrně neukončené výpovědi	2	0	0	0	4	0	5	0	0	0	0	0	3	0	21	0	35	0	11	0	24	0
<b>určení činnosti</b>																						
příkaz	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
pokyn	8	0	5	0	17	0	12	0	53	0	3	0	10	1	17	0	125	1	42	0	83	1
instrukce	0	0	1	0	28	0	1	0	32	0	8	0	3	0	4	0	77	0	30	0	47	0
vybídnutí	4	0	2	0	0	0	0	0	3	0	6	0	7	0	6	1	28	1	6	0	22	1
pobídka	3	0	2	0	0	0	5	0	4	1	1	0	1	0	6	0	22	1	10	0	12	1
upozornění	1	0	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6	0	15	0	7	0	8	0
rada a doporučení	7	0	6	0	8	0	2	0	0	0	4	0	4	0	15	0	46	0	23	0	23	0
návrh	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	2	0	1	0
prosba	3	1	1	1	5	1	3	0	3	2	1	2	3	0	1	2	20	9	12	3	8	6
napomenutí	0	0	12	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	3	0	20	0	16	0	4	0

#### 4.2.1.2.1 Frekvence KF ověření žákovských vědomostí

KF ověření žákovských vědomostí je ze všech direktivních funkcí nejfrekventovanější, s počtem 384 výpovědí, tj. 50,99 % všech výpovědí s funkcí direktivní. Vzhledem k záměru této funkce žákovské výpovědi absentovaly, neboť ověřování získaných vědomostí žáků je standardně v kompetenci učitele. Tato funkce tak představuje druhý nejčastější typ výpovědí v komunikaci učitelů, a to ve 14,79 %. V rámci veškeré komunikace je to 11,41 %. U této KF se nejčastěji realizovaly školské otázky doplňovací s počtem 311 (tj. 80,99 % všech výpovědí KF ověření žákovských vědomostí) a představují tak nejčastější způsob pokládání učitelských dotazů. Jejich výskyt se v jednotlivých hodinách značně lišil. Nejvyšší počty měly hodiny věnované opakování učiva, byla jimi hodina literatury se 118 výpověďmi a hodina Kulturních dějin 1 s 60 výpověďmi. Naopak nejnižší počty se objevily v hodinách, kde převládá výklad učiva. Nejméně jich bylo zaznamenáno v hodině kontrapunktu, šlo o pouhé dvě výpovědi. To vysvětluje i fakt, že v rámci nehudebních předmětů se vyskytlo o 109 školských otázek doplňovacích více nežli v předmětech hudebních. Tento vysoký rozdíl tak zapříčinil, že nehudební předměty měly celkově frekventovanější počet výpovědí v rámci celé KF ověření žákovských vědomostí, a to 237, což je o 90 výpovědí více nežli v hudebních předmětech, tedy s počtem 147.

Ostatní typy školských otázek, které ověřují žákovské vědomosti, nebyly tak frekventované, viz tabulka č. 6. Záměrně neukončené výpovědi představují 9,11 % výpovědí KF ověření

žakovských vědomostí a pochází z 60 % z jedné hodiny analýzy skladeb.<sup>75</sup> V 8,07 % volili učitelé pokyn otázkový a 1,8 % výpovědí tvořily školské otázky zjišťovací, jež se realizovaly pouze v nehudebních předmětech, a to ve třech ze čtyř.

#### 4.2.1.2.2 Frekvence KF určení činnosti

KF určení činnosti je v rámci direktivní třídy druhou nejpočetnější komunikační funkcí. Čítá celkem 320 výpovědí, což představuje 9,5 % veškeré verbální komunikace a 42,5 % všech direktivních výpovědí. Z toho 314 výpovědí, tj. 98,43 %, patří učitelům a 6 výpovědí, tj. 1,86 %, žákům. I pro tuto funkci je tedy typické, že jejími realizátory jsou především učitelé. Výjimkou byl jeden pokyn a jedno pobídnutí od žáka určené jinému žákovi a tři výpovědi ve funkci návrhu. Celkový počet výpovědí s komunikační funkcí určení činnosti převažuje v hudebních předmětech, a to s počtem 199, což je o 78 výpovědí méně nežli v nehudebních předmětech s počtem 121 výpovědí. Tento rozdíl nejvíce umocňuje KF pokynu, jež se realizovala s převahou 41 výpovědí v hudebních předmětech. Nejvyššího počtu dosáhla v hodině intonace s množstvím 53 výpovědí, tj. 42,4 % všech výpovědí s KF pokynu. Tato hodina se vyznačovala velkou aktivitou učitele i žáků, častým střídáním činností, což od učitele vyžadovalo více pokynů a instrukcí. Ty v této hodině též dosahují nejvyššího počtu 32 výpovědí, tj. 41,56 % všech výpovědí s KF instrukce. Ke dvěma hlavním nejpočetnějším funkcím KF určení činnosti patří KF pokynu i KF instrukce. Nejfrekventovanější je KF pokynu, jež má celkem 126 výpovědí, tj. 39,38 % všech KF určení činnosti, přičemž jedna výpověď patří žákovi a 125 výpovědí učitelům. Pokyny tak tvoří 4,8 % veškeré učiteléské komunikace a jsou učiteli čtvrtou nejčastěji používanou KF napříč všemi třídami. Nejméně pokynů a stejně tak i ostatních KF určení činnosti bylo zaznamenáno v hodinách zaměřených na výklad učiva, kde je pro tyto funkce vymezen malý prostor. Druhou již zmiňovanou nejfrekventovanější funkcí, s počtem 77 výpovědí, tj. 24,06 % všech KF určení činnosti, je komunikační funkce instrukce. Vyjma zmíněné hodiny intonace najdeme vysoký počet výpovědí s touto komunikační funkcí i ve výuce českého jazyka, a to s počtem 28 výpovědí, což je 36,36 % všech KF instrukce. Obě zmíněné hodiny se vyznačují pestrou činností a aktivitou žáků, které byly velmi často realizovány prostřednictvím KF instrukce. Třetí nejčastěji uskutečněné výpovědi v rámci KF určení činnosti mají funkci rady a doporučení, s počtem 46 výpovědí, tj. 14,36 %, a realizovaly se pouze v komunikaci učitelů. Na učiteléské rady a doporučení tak připadá 1,77 % všech učiteléských výpovědí. Nejvyšší počet výpovědí s četností 15, tj. 32,06 %, jsme zaznamenali

---

<sup>75</sup> K záměrně neukončeným výpovědím v hodině analýzy jsme se detailněji věnovali v předchozí kapitole na straně 69.

v hodině analýzy, kdy žáci maturitního ročníku analyzovali skladbu a učitel jim dával rady a doporučení, jak při rozboru postupovat, na co zaměřit pozornost, čeho se vyvarovat nebo k jaké variantě se přiklonit, když se nabízelo více řešení. S počtem 29 výpovědí, tj. 9,06 % KF určení činnosti, se v 28 výpovědích učitelů a jedné výpovědi žáka realizovala KF vybídnutí. Je charakteristická především pro komunikaci v hudebních předmětech, kde se vyskytlo celkem 23 výpovědí, což představuje 79,31 % všech KF vybídnutí. Učitelé hudebních předmětů tak raději volili mírnější, opisnou formu pokynu s výrazem *pojďme* před pokynem jako takovým v imperativu druhé osoby. Nejméně frekventovanou KF byl příkaz, jenž se realizoval pouze v jedné výpovědi za situace, kdy byl učitel velmi rozčilen nad nekázní žáka. Můžeme tak konstatovat, že příkazy v komunikaci na vybraných konzervatořích se běžně nevyskytují, pouze ve výjimečných situacích.

#### **4.2.1.2.3 Frekvence KF prosby**

Celkem jsme zaznamenali 29 výpovědí s funkcí prosby, což představuje 3,85 % všech direktivních funkcí a 0,86 % veškeré verbální komunikace. Šlo o 20 učitelských a 9 žakovských výpovědí, tj. 68,97 % a 31,03 % KF prosby. Většina z nich vznikla na základě požadavku k opětovnému zopakování části výpovědi, která byla pro adresáta nesrozumitelná. Výjimečně žádali učitelé o pomoc s technikou nebo žáci o uvolnění z hodiny. Celkový rozdíl mezi výpověďmi v hudebních a nehudebních předmětech je minimální, jde o jednu výpověď.

#### **4.2.1.2.4 Frekvence KF napomenutí**

KF napomenutí je v rámci direktivní třídy nejméně frekventovanou komunikační funkcí, viz tabulka č. 6. Představuje 20 výpovědí, tj. 2,66 % KF direktivní a 0,59 % všech verbálních výpovědí. Možnost napomínat je především v kompetenci učitelů, a tak standardně mluvčími všech výpovědí s KF napomenutí byli učitelé. Napomínání představovalo 0,77 % učitelské komunikace. Nejvíce se napomínalo v nehudebních předmětech, s četností 16 výpovědí, tj. 80 % KF napomenutí. Tuto značnou převahu způsobilo 12 výpovědí v hodině kulturních dějin, která patřila k nejrůšnějším, kdy se žáci chovali neukázněně a bez dovolení se mezi sebou bavili.

#### **4.2.1.3 Frekvence KF permissivního a koncesivního typu**

Celkově třetí nejfrekventovanější třídu utváří komunikační funkce permissivní a koncesivní s počtem 415 výpovědí, což činí 12,33 % všech výpovědí. Z toho 336 výpovědí, tj. 80,96 %, patří učitelům a 79 výpovědí, tj. 19,04 %, žákům. V učitelské komunikaci tak představuje tato

funkce 12,94 %, což ji řadí na třetí pozici nejčastěji realizovaných učitelských záměrů. V žakovské komunikaci je na druhé pozici a představuje 10,27 %. Rozdíl v celkovém součtu KF permissivní a koncesivní v hudebních a nehudebních předmětech je minimální, čítá 7 výpovědí. V hudebních předmětech jsme zaznamenali 204 výpovědí a v nehudebních 211 výpovědí. Nejvyšší počet výpovědí s KF permissivní a koncesivní, a to 76, má hodina literatury, v níž se celou hodinu opakovalo a která má i nejvíce výpovědí s funkcí ověření žakovských vědomostí. O dvě výpovědi méně, tedy 74, má hodina intonace. Její výskyt však nelze vysvětlit na základě počtu výpovědí s komunikační funkcí ověření žakovských vědomostí, neboť je nízký, jde pouze o 38 výpovědí. Jelikož jde o hudební předmět, učitel využíval ke komunikaci i hudbu, která v této hodině, mimo jiné, mohla plnit i funkci školských otázek.<sup>76</sup> Celkem jsme jich zaznamenali 80. Učitel zahrál úryvek, žák odpověděl a učitel buď pokračoval dál, čímž dal najevo svůj souhlas, nebo verbálně odpověděl. Počet výpovědí KF ověření žakovských vědomostí s výpověďmi KF permissivní a koncesivní nemůže být stejný, jednak KF permissivní a koncesivní reagují i na výpovědi s jinými funkcemi, jednak někdy učitelé otázku vícekrát zopakovali nebo na jednu otázku odpovědělo více žáků, čímž se zvýšil i počet výpovědí v rámci zpětné vazby. Nejméně KF permissivní a koncesivní, s počtem 26, má hodina kontrapunktu věnovaná výkladu učiva, jež má zároveň i nejméně KF ověření žakovských vědomostí, a to dvě. Výpovědi KF permissivní a koncesivní v této hodině tak nejčastěji reagovaly na funkci interogativní.

KF permissivní a koncesivní se realizovala prostřednictvím komunikační funkce souhlasu, nesouhlasu, námitky, odmítnutí, přitakání, dovolení a přijetí. Funkcím, jejichž počet je menší než pět výpovědí a nejsou ničím specifické, se dále podrobněji věnovat nebudeme. Jde o KF přijetí, dovolení a odmítnutí, viz tabulka č. 7.

**Tabulka č. 7 – KF permissivní a koncesivní**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>PERMISSIVNÍ A KONCESIVNÍ</b>																						
souhlas	53	0	18	5	28	4	33	2	51	1	8	3	24	1	36	5	<b>251</b>	<b>21</b>	132	11	119	10
nesouhlas	20	0	5	3	4	0	10	0	8	2	2	0	5	0	9	0	<b>63</b>	<b>5</b>	39	3	24	2
námitka	0	3	2	4	0	1	3	1	2	5	0	4	1	5	1	4	<b>9</b>	<b>27</b>	5	9	4	18
odmítnutí	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	<b>2</b>	<b>3</b>	1	0	1	3
přitakání	0	0	0	5	2	3	0	0	1	0	0	8	0	0	2	7	<b>5</b>	<b>23</b>	2	8	3	15
dovolení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	0	0	1	0
přijetí	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	<b>5</b>	<b>0</b>	1	0	4	0

<sup>76</sup> Této problematice se věnujeme v kapitole *Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích*.

#### **4.2.1.3.1 Frekvence KF souhlasu**

Souhlas patří k nejfrekventovanější komunikační funkci v třídě permissivní a koncesivní, a to především díky výpovědím učitelů. Celkem čítá 272 výpovědí, tj. 65,54 % KF permissivních a koncesivních. Z toho 251 výpovědí náleží učitelům, tj. 92,28 %, a 21 výpovědím žákům, tj. 7,7 %. Souhlas v učitelské komunikaci představuje 9,6 % a je třetím nejčastěji realizovaným učitelským záměrem. Ve všech vyučovacích hodinách, jež jsme podrobili analýze, byla výrazně dominantní KF souhlasu. Nejvíce jimi učitelé reagovali na odpovědi žáků, které, jak můžeme z výsledků vypočítat, byly v 81,62 % případů správné. V žákovské komunikaci vyjadřuje souhlas 2,73 % a je šestým nejčastějším žákovským záměrem.

#### **4.2.1.3.2 Frekvence KF nesouhlasu**

Druhou celkově nejpočetnější komunikační funkcí v rámci permissivní a koncesivní třídy byla komunikační funkce nesouhlasu, s četností 68 výpovědí, tj. 16,39 % KF permissivních a koncesivních. Z toho 63 výpovědí náleželo učitelům, tj. 92,65 %, a 5 výpovědí, tj. 7,35 %, patřilo žákům. V učitelské komunikaci tak nesouhlas představuje pouze 2,62 % všech učitelských výpovědí. Jak jsme zmínili výše, v našem vzorku převažuje především pozitivní evaluace, pouze v 18,36 % označil učitel žakovu odpověď jako chybnou.<sup>77</sup>

#### **4.2.1.3.3 Frekvence KF námitky a KF přitakání**

KF námitky je z pohledu celkového počtu výpovědí v třídě permissivních a koncesivních funkcí na třetím místě, s četností 36 výpovědí, tj. 8,67 %. Tato funkce, stejně tak jako KF přitakání, s četností 28 výpovědí, což je 6,75 %, se realizovala především v komunikaci žáků. KF námitky byla pronesena ze 75 % žáky, čemuž odpovídá 27 výpovědí, a představuje v komunikaci žáků v rámci třídy permissivní a koncesivní nejfrekventovanější komunikační funkci. Z hlediska veškeré žákovské komunikace připadá na KF námitky 3,39 % a je třetím nejpoužívanějším žákovským záměrem v komunikaci. Žáci ho používali k ospravedlnění sebe, své neznalosti či někoho jiného a k upozornění učitele na chybu. KF námitky je v žákovské komunikaci zastoupena v každé hodině, dvojnásobný počet najdeme v hudebních předmětech, jde o 18 výpovědí. Učitelé využívali námitky jen zřídka. Celkem jsme zaznamenali 9 výpovědí, tj. 25 % KF námitky, a to 5 výpovědí v nehudebních předmětech a 4 výpovědi v hudebních předmětech. Používali ji k ospravedlnění svých jednání či k upozornění na nepřesnosti v odpovědích žáků. Druhou nejfrekventovanější KF v komunikaci žáků uvnitř třídy permissivní

---

<sup>77</sup> Autoři K. Šedřová, R. Švaříček, Z. Makovská a J. Zounek (2011) ve své studii ze základních škol uvádí 17 % negativní evaluace. Podobné výsledky předkládá i výzkum L. Hrdiny z roku 1998, který píše o 18,6 %.

a koncesivní je výše zmíněná KF přitakání. Z 82,14 % ji utváří 23 výpovědí žáků, které mají pětkrát vyšší výskyt v hudebních předmětech a jejichž četnost dosahuje 15 výpovědí. Učitelé ve výuce přitakávají výjimečně, zaznamenali jsme pouze 5 výpovědí. KF přitakání mluvčí nejčastěji reagovali na výpovědi s funkcí sdělení, čímž dávali najevo svou pozornost, pochopení a souhlas.

#### 4.2.1.4 Frekvence KF interogativního typu

KF interogativní představuje celkově čtvrtou nejpočetnější komunikační třídu funkcí, a to s počtem 175 výpovědí, tj. 5,2 % veškeré verbální komunikace. Přičemž 60 % vytváří učitelská komunikace, což představuje 105 výpovědí, a 40 % žakovská komunikace, s počtem 70 výpovědí. Otázky učitelů s interogativní funkcí tak tvoří čtvrtý nejčastěji uskutečňovaný záměr vyučujících a představují 4,04 % veškeré jejich komunikace. U žáků zaujímají 9,10 % veškeré jejich komunikace a jsou třetím nejčastěji se vyskytujícím záměrem. Rozdíl v komunikaci v hudebních a nehudebních předmětech čítá celkem 31 výpovědí. S celkovým počtem dominují výpovědi v hudebních předmětech s četností 103, na nehudební předměty připadá 72 výpovědí. Zmíněný rozdíl zapříčinily otázky žáků, jejichž počet je v hudebních předmětech 2,3krát vyšší. V rámci interogativní funkce rozlišujeme dva hlavní typy otázek, a to otázky zjišťovací a doplňovací.

**Tabulka č. 8 – KF interogativní**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>INTEROGATIVNÍ</b>																						
ot. zjišťovací	4	0	7	1	9	8	5	5	14	5	10	11	8	3	9	15	<b>66</b>	<b>48</b>	25	14	41	34
ot. doplňovací	2	1	10	1	14	4	0	1	9	3	0	3	3	2	1	7	<b>39</b>	<b>22</b>	26	7	13	15

##### 4.2.1.4.1 Frekvence KF otázek zjišťovacích

V rámci třídy interogativní patřily otázky zjišťovací k nejfrekventovanějším, viz tabulka č. 8. Celkem se jich uskutečnilo 114, tj. 65,14 % KF interogativní. Z toho 66 otázek realizovali učitelé, tj. 57,89 %, a 48 otázek žáci, tj. 42,11 %. Zároveň počet 48 zjišťovacích otázek představuje v komunikaci žáků druhou nejvyšší četnost v rámci jednotlivých komunikačních funkcí po KF sdělení. Značnou převahu zjišťovacích otázek najdeme v hudebních předmětech, kde představují 62,12 % všech učitelských zjišťovacích otázek, s počtem 41 výpovědí, a 70 % všech žakovských zjišťovacích otázek, s četností 34. Šlo o otázky týkající se organizačních věcí i o dotazy vztahující se k probíranému učivu. Celkově nejvyšší počet otázek zjišťovacích, a to 32, jsme zaznamenali v hodině analýzy, která zahrnovala jak otázky organizační, tak vztahující se k rozboru hudebního díla.

#### 4.2.1.4.2 Frekvence KF otázek doplňovacích

Otázky doplňovací představují 61 výpovědí, tj. 34,86 % KF interogativní. Z toho 39 jich pronesli učitelé, tj. 63,93 %, a 22 žáci, tj. 36,07 %. Nejvíce doplňovacích otázek, tj. 61,54 % všech učitelských doplňovacích otázek, položili učitelé v hodině českého jazyka, kdy byli žáci dotazováni na mimoškolní aktivity, a v hodině kulturních dějin, kdy žáci měli sdělovat své pocity a dojmy z uměleckých děl. To vysvětluje dvojnásobný počet otázek doplňovacích, tj. 26, v nehudebních předmětech oproti jejich počtu v hudebních předmětech, s počtem 13. Naopak počet doplňovacích otázek v žákovské komunikaci převažuje v hudebních předmětech, kde jde o 15 výpovědí, tj. 68,18 % všech žákovských otázek doplňovacích, z toho 7 se jich uskutečnilo v jedné hodině analýzy a jejich obsah se vztahoval k pochopení a k porozumění učiva. V nehudebních předmětech šlo o 7 výpovědí, tj. 31,81 %.

#### 4.2.1.5 Frekvence KF expresivního a satisfaktivního typu

Komunikační funkce expresivní a satisfaktivní tvoří s celkovým počtem 117 výpovědí 3,48 % veškeré komunikace. Představuje tak celkově pátou nejfrekventovanější komunikační třídu. Učitelských výpovědí jsme zaznamenali 83, tj. 70,94 % KF expresivních a satisfaktivních, a žákovských 34, tj. 29,06 %. V učitelské komunikaci představuje tato funkce 3,19 % všech učitelských výpovědí, a jde tak o pátý nejčastější záměr, který učitelé realizovali. V žákovské komunikaci je to celkově čtvrtý nejčastější záměr a tvoří 4,42 % všech žákovských výpovědí. Při srovnání počtu výpovědí v hudebních a nehudebních předmětech zjišťujeme, že 63,25 %, tj. 74 výpovědí s KF expresivní a satisfaktivní, se objevuje v nehudebních předmětech. Na hudební předměty tak připadá 43 výpovědí, tj. 36,75 %. Převaha výpovědí v nehudebních předmětech je zapříčiněna vysokým výskytem KF pochvaly v hodinách českého jazyka a kulturních dějin a KF pokárání, která se uskutečnila též v hodině kulturních dějin, což zároveň vysvětluje celkově nejvyšší výskyt KF expresivní a satisfaktivní v této hodině, s počtem 29 výpovědí.

**Tabulka č. 9 – KF expresivní a satisfaktivní**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ</b>																						
pochvala	4	0	0	0	12	0	10	0	7	0	2	1	1	0	1	0	<b>37</b>	<b>1</b>	26	0	11	1
nadšení	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	<b>1</b>	<b>7</b>	1	3	0	4
údiv	0	2	3	5	4	2	0	2	0	2	1	3	0	0	0	1	<b>8</b>	<b>17</b>	7	11	1	6
poděkování	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	<b>3</b>	<b>0</b>	1	0	2	0
přání	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
omluva	0	0	1	1	1	0	0	1	1	3	1	1	0	1	0	1	<b>4</b>	<b>8</b>	2	2	2	6
výtka	1	0	1	0	1	0	5	0	4	0	0	0	1	0	0	0	<b>13</b>	<b>0</b>	8	0	5	0
pokárání	0	0	1	0	0	0	11	0	2	0	1	0	1	0	0	0	<b>16</b>	<b>0</b>	12	0	4	0
samochvála	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	<b>0</b>	<b>1</b>	0	0	0	1

#### **4.2.1.5.1 Frekvence KF pochvaly**

KF pochvaly, s celkovým počtem 38 výpovědí, tj. 32,48 % všech KF expresivních a satisfaktivních, je nejfrekventovanější funkcí této třídy, viz tabulka č. 9. Vyjma jedné výpovědi byla realizována učiteli, kteří pozitivně hodnotili žákovské odpovědi nebo činy. Jak jsme uvedli výše, dělo se tak se značnou převahou v nehudebních předmětech. Neznamená to však, že by učitelé vyučující hudební předměty nechválili, neboť u kombinované funkce pochvaly a souhlasu jsme zaznamenali značnou převahu v hudebních předmětech, šlo především o dvě hodiny, a to hodinu intonace a analýzy, s celkovou četností 23. Můžeme tak říci, že počet pochval, z komplexního pohledu, je v hudebních i nehudebních předmětech vyrovnaný.

#### **4.2.1.5.2 Frekvence KF údivu**

Celkově druhou nejfrekventovanější funkcí v rámci expresivní a satisfaktivní třídy je údiv, s četností 25, tj. 21,36 % všech KF expresivních a satisfaktivních. Tato funkce se realizovala především ve výpovědích žáků. Šlo o 17 výpovědí, tj. 68 %. Vyjma hodiny harmonie se vyskytla v každé hodině, nejčastěji v počtu dvou výpovědí na hodinu. Nejvíce žákovských údivů bylo zaznamenáno v hodině Kulturních dějin 3 (KDE 3), což zapříčinila neplánovaná debata o hadech. Žákovské údivy se vztahovaly např. k zadanému úkolu, jež měl žák vykonat, nebo k různým sdělením učitele, která se týkala obsahu učiva nebo něco komentovala. Učitelské výpovědi s KF údivu tvoří 32 %, čemuž odpovídá 8 uskutečněných komunikačních záměrů. Byly realizovány pouze ve třech hodinách, nejvíce v Kulturních dějinách 3, s četností 3, kde se učitel podívoval nad dosud neprobraným učivem v jiném předmětu, a v hodině českého jazyka, s četností 4, kde se učitel podívoval nad informacemi vztahujícími se k filmu, o němž žák referoval. Z výše uvedených informací vyplývá, že výskyt KF údivu je v nehudebních předmětech vyšší, a to jak ve výpovědích žáků, s četností 7, tak i učitelů, s četností 11. V hudebních předmětech šlo o jednu výpověď učitele a 6 výpovědí žáků.

#### **4.2.1.5.3 Frekvence KF pokárání**

Celkem jsme zaznamenali 16 výpovědí s KF pokárání, tj. 13,66 % všech KF expresivních a satisfaktivních. Jde o třetí nejfrekventovanější funkci v rámci této třídy a realizovala se pouze v mluvě učitelů, ve které představuje 0,62 %. Nejvíce KF pokárání se uskutečnilo v hodině Kulturních dějin 1 (KDE 1), s počtem 11 výpovědí, tj. 68,75 % všech KF pokárání. Důvodem byla nekázeň žáků v hodině a nedostatečná připravenost žáka na referát. Naopak ve třech hodinách jsme nezaznamenali žádné pokárání, a to v hodinách českého jazyka, kontrapunktu a

analýzy skladeb. V ostatních čtyřech hodinách to bylo převážně po jedné výpovědi s KF pokárání, jež byla reakcí učitele na nekázeň žáků. V nehudebních předmětech se tak uskutečnilo 12 výpovědí, tj. 75 %, a v hudebních předmětech 4 výpovědi, tj. 25 %.

#### **4.2.1.5.4 Frekvence KF výtky**

Čtvrtou nejfrekventovanější komunikační funkcí v rámci třídy expresivní a satisfaktivní je KF výtky, s celkovým počtem 13 výpovědí, tj. 11,11 % všech KF expresivních a satisfaktivních. Byla realizována pouze v učitelské komunikaci a představuje v ní 0,5 % komunikace. Nejvyšší počty této funkce jsme zaznamenali v hodinách kulturních dějin, s četností 5, a v hodině intonace, s četností 4. Výtky byly pronášeny k jednotlivým žákům i k celé třídě. Nejčastěji se vztahovaly k momentální situaci, ke které měl učitel výtku. Mezi hudebními a nehudebními předměty činil rozdíl tři výpovědi, kdy v hudebních předmětech se uskutečnilo 5 výpovědí s KF výtky a v nehudebních předmětech 8 výpovědí.

#### **4.2.1.5.5 Frekvence KF omluvy**

Pátou celkově nejfrekventovanější funkcí v rámci expresivní a satisfaktivní třídy je omluva, s četností 12, tj. 10,25 % všech KF expresivních a satisfaktivních. Tato funkce se realizovala především ve výpovědích žáků. Šlo o 8 výpovědí, tj. 66,67 % KF omluvy a 1,04 % veškeré žákovské komunikace. V učitelské komunikaci se uskutečnily 4 výpovědi KF omluvy, tj. 33,33 %. Učitelé se nejčastěji omlouvali za chybu, kterou udělali, zatímco žáci za zapomenutí pomůcek a úkolů, za odchod z vyučování nebo pozdní příchod, výjimečně za vyrušování. Rozdíl v počtu výpovědí v hudebních a nehudebních předmětech činil dvě výpovědi, považujeme je tedy za zanedbatelný.

#### **4.2.1.5.6 Frekvence KF nadšení**

Celkem jsme zaznamenali 8 výpovědí s KF nadšení, tj. 6,84 % KF expresivních a satisfaktivních. Z toho jedna výpověď byla uskutečněna učiteli a sedm výpovědí žáky. Jde tedy o funkci, jež se realizuje především v komunikaci žáků, v níž představuje 0,91 %. Rozdíl mezi hudebními a nehudebními předměty je zanedbatelný, v mluvě žáků i učitelů činil jednu výpověď. Žáci nejčastěji projevovali nadšení z pochopení probíraného učiva a ze zadaných úkolů, které pro ně byly zajímavé.

#### 4.2.1.5.7 Frekvence KF poděkování, KF sebechvály a KF přání

Všechny tři funkce patří k nejméně početným. KF poděkování se realizovala ve třech výpovědích, jež všechny uskutečnili učitelé. Ti děkovali za poskytnutí pomoci, za upozornění na chybu nebo za práci a aktivitu žáků v hodině.

KF přání i KF sebechvály se vyskytly ojediněle. KF přání vyjádřil učitel v hodině českého jazyka, kdy na závěr popřál žákům hezký den. KF sebechvály byla uskutečněna žákem v hodině analýzy, kdy žák sám sebe chválil za upozornění na chybu, kterou by jinak učitel přehlédl.

#### 4.2.1.6 Frekvence KF humoru

Celkem jsme zaznamenali 51 výpovědí s funkcí humoru, tj. 1,52 % veškeré komunikace. Byla zaznamenána téměř v každé hodině, vyjma hodiny literatury a Kulturních dějin 3. Nejvíce výpovědí s funkcí humoru, a to jak v komunikaci žáků, tak i učitelů, bylo uskutečněno v hodině českého jazyka, s četností 6 žakovských výpovědí a 22 učitelských výpovědí, viz tabulka č. 10. Tento vysoký počet byl zapříčiněn vyprávěním vtipné historky. V jiných hodinách šlo spíše o jednotlivé výpovědi, jejichž záměrem bylo vyvolat humornou situaci. Učitelům patřilo celkem 35 výpovědí, tj. 68,63 %, a žákům 16, tj. 31,37 %.

Tabulka č. 10 – KF humoru

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
HUMORU	0	0	0	0	22	6	0	3	7	0	0	1	4	5	2	1	35	16	22	9	13	7

#### 4.2.1.7 Frekvence KF permissivní a koncesivní + KF expresivní a satisfaktivní

Tato kombinovaná funkce se realizovala celkem ve 32 výpovědích, tj. 0,95 % veškeré komunikace, a to v rámci KF nesouhlasu + pokárání, s četností 3, a KF souhlasu a pochvaly, s četností 29, tj. 90,63 %. Tato nejfrekventovanější KF se vyskytla pouze v řeči učitelů a nejvyšší četnosti dosáhla v hodinách intonace a analýzy, tj. 11 a 12 výpovědí, což způsobuje značnou převahu výpovědí s touto funkcí v hudebních předmětech, viz tabulka č. 13.

#### 4.2.1.8 Frekvence KF varování a KF ujištění se

KF varování se uskutečnila celkem v 5 výpovědích, které pronesli učitelé, a představuje tak 0,15 % veškeré komunikace a 0,58 % učitelské komunikace. Rozdíl v četnosti výpovědí v hudebních a nehudebních předmětech činil pouze jednu výpověď, viz tabulka č. 11.

KF ujištění se byla uskutečněna též pětkrát, ale pouze v komunikaci žáků, kde představuje 0,65 %. Realizovala se pouze v hudebních předmětech, především v hodině analýzy, s četností

4 výpovědí, viz tabulka č. 12. Domníváme se, že je to způsobeno náročností předmětu, ve kterém výsledky z hudebních rozborů nemusí být hned všem srozumitelné.

**Tabulka č. 11 – KF varování**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>VAROVÁNÍ</b>																						
varování	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	5	0	2	0	3	0

**Tabulka č. 12 – KF ujištění se**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>UJIŠTĚNÍ SE</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	5	0	0	0	0	5

Ostatní KF, jde o většinu kombinovaných funkcí, se realizovaly v malém množství (do 5 výpovědí, viz tabulka č. 13) a neshledali jsme nic podstatného, co by si žádalo jejich detailnější popis a rozbor. Patří sem třídy: KF expresivní a satisfaktivní + KF asertivní, s četností 2; KF expresivní a satisfaktivní + KF interogativní, s četností 1; KF permissivní a koncesivní + KF asertivní, s četností 5; a KF permissivní a koncesivní + KF direktivní, s četností 5. Všech 13 výpovědí pronesli učitelé a 69,23 % výpovědí zaznělo v hudebních předmětech.

**Tabulka č. 13 – KF kombinované**

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>PERMISSIVNÍ A KONCESIVNÍ+ EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ</b>																						
souhlas + pochvala	3	0	0	0	2	0	0	0	11	0	0	0	1	0	12	0	29	0	5	0	24	0
nesouhlas + pokárání	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0	0
<b>EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ + ASERTIVNÍ</b>																						
nadšení + sdělení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0
<b>EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ + INTEROGATIVNÍ</b>																						
nadšení + ot. zjišťovací	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
<b>PERMISSIVNÍ A KONCESIVNÍ + ASERTIVNÍ</b>																						
nesouhlas + sdělení	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
nesouhlas + nápořádání	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
souhlas + upřesnění	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	2	0	1	0
<b>PERMISSIVNÍ A KONCESIVNÍ + DIREKTIVNÍ</b>																						
souhlas + ŠO doplňovací	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
nesouhlas + upozornění	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
námítka + ŠO doplňovací	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
námítka + ŠO zjišťovací	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
celkem	9	0	1	1	288	0	333	0	11	0	0	0	1	0	16	0	44	1	16	1	28	0
	505		369		378		410		492		361		354		496		3365		1662		1703	

#### 4.2.2 Frekvence KF v komunikaci učitelů a žáků

Celkem jsme zaznamenali 3 365 komunikačních funkcí výpovědi v rámci 49 druhů KF (viz přílohy, tabulka č. 17). Z toho 2 596 výpovědí uskutečnili učitelé a 769 výpovědí žáci. To znamená, že 77,14 % verbální komunikace připadá na učitele a zbylých 22,86 % na žáky.<sup>78</sup>

<sup>78</sup> K. Šedřová, R. Švaříček a Z. Šalamounová (Šedřová–Švaříček–Šalamounová, 2012a, s. 48) se zaměřili ve svém výzkumu, který proběhl na druhém stupni základních škol, na počty slov. Došli k závěru, že žáci se na komunikaci podíleli ve 24 % a učitelé v 76 %.

Nejčastěji, a to v 53,49 %, byly pronášeny výpovědi s funkcí asertivní, ve 22,37 % výpovědi s funkcí direktivní a v 12,33 % výpovědi s funkcí permisivní a koncesivní. V rámci jednotlivých druhů byla nejfrekventovanější KF sdělení, s četností 1 746, tj. 51,89 % všech výpovědí, školské otázky doplňovací, s četností 311, tj. 9,24 %, a KF souhlasu, s četností 272, tj. 8,08 %.

#### **4.2.3 Frekvence KF v komunikaci učitelů**

Jak jsme zmínili výše, učitelé uskutečnili 2 596 výpovědí, což znamená, že komunikovali v 77,14 %. V učitelské komunikaci zaujímaly prvenství výpovědi s funkcí asertivní, a to v 48,15 %, výpovědi s funkcí direktivní ve 28,42 % a výpovědi s funkcí permisivní a koncesivní v 12,94 %. V rámci jednotlivých druhů se realizovala v 46,11 % KF sdělení, v 11,98 % školské otázky doplňovací a v 9,68 % KF souhlasu. Celkem 28 komunikačních funkcí, tj. 58,33 %, se realizovalo pouze ve výpovědích učitelů. V průměru na hodinu připadá 324 učitelských výpovědí. Nejnižší počet 288 výpovědí jsme zaznamenali v hodině českého jazyka, což lze vysvětlit samostatnou prací žáků v závěru hodiny, a nejvyšší počet 386 výpovědí v hodině literatury, která byla věnována opakování a výkladu nového učiva.

#### **4.2.4 Frekvence KF v komunikaci žáků**

U žakovských výpovědí jsme zaznamenali 769 komunikačních funkcí, což představuje 22,86 % všech komunikačních funkcí, tedy všech výpovědí. V komunikaci žáků jsme vyhodnotili též jako nejčastější komunikační funkci asertivní, jež se realizovala v 71,39 % žakovských promluv, a to jako sdělení. Další nejčastěji pronesené výpovědi žáků měly funkci permisivní a koncesivní, jež představuje 10,27 % veškeré žakovské komunikace, a interogativní s 9,10 %. Z hlediska jednotlivých druhů se nejvíce vyskytovala zmíněná KF sdělení, následovaly otázky zjišťovací v 6,24 % a KF námitky v 3,51 %. Komunikační funkce, které se realizovaly pouze v komunikaci žáků, představují 6,25 % všech KF, a jsou jimi: KF návrhu, KF sebechvály a KF ujištění se. V průměru připadá na jednu hodinu 96 žakovských výpovědí, přičemž nejnižší počet výpovědí (42) se uskutečnil v hodině kontrapunktu a nejvyšší počet výpovědí (173) byl dosažen v hodině intonace, kdy výpovědi měly velmi často podobu několika slov.

#### **4.2.5 Frekvence výpovědí z pohledu hudebních a nehudebních předmětů**

V případě, že předměty rozdělíme na hudební a nehudební, zjistíme, že rozdíl v celkovém počtu výpovědí u učitelů i žáků je v obou skupinách zanedbatelný. Učitelé vyučující hudebně-odborné předměty pronesli za čtyři vyučovací jednotky 1 299 výpovědí, což bylo o dvě výpovědi více, než uskutečnili učitelé nehudebních předmětů. V komunikaci žáků činil rozdíl 39 výpovědí, a to s počty 404 výpovědí v hudebně-odborných předmětech a s 365 výpověďmi v nehudebních

předmětech. Z toho vyplývá, že verbální komunikace v hudebních i nehudebních předmětech je po stránce celkového množství výpovědí velmi podobná, a to jak u komunikace učitelů, tak i žáků.

#### **4.2.6 Frekvence výpovědí v rámci jednotlivých předmětů**

V rámci osmi vyučovacích hodin jsme zaznamenali celkem 3365 výpovědí s různými KF. V průměru tak připadá na jednu vyučovací jednotku 420,62 výpovědí. Nejbohatší, co do počtu komunikačních funkcí, byla hodina literatury, s celkovou četností 505 výpovědí. Jak jsme uvedli výše, ve zmíněné hodině se intenzivně opakovalo a poté se probíralo nové učivo. Z této skutečnosti vyplývá, že v této hodině bylo proneseno nejvíce školských otázek doplňovacích, které vznesl učitel, a nejvíce výpovědí s permissivní a koncesivní funkcí, když učitel reagoval na odpovědi žáků. Ty měly nejčastěji funkci asertivní, jež měla v porovnání s jinými předměty též vysoké zastoupení. V hodině Kulturních dějin 3 převažoval výklad učitele, což se odráží ve vysokém počtu výpovědí s komunikační funkcí sdělení, s celkovou četností 369 KF. V této hodině žáci často vyrušovali, povídali si, proto zde najdeme i nejvyšší četnost KF napomenutí. Výklad a monolog učitele převažoval i v hodině kontrapunktu, s celkovým počtem 361 KF, to vysvětluje nejvyšší počet KF sdělení v rámci celého výzkumného vzorku. KF asertivní tak představuje 74,79 % všech výpovědí.

Druhou celkovou nejvyšší četnost výpovědí, s počtem 496, jsme zaznamenali v hodině analýzy skladeb. Tato hodina je co do pestrosti druhů KF ze všech hodin nejbohatší, obsahuje 31 různých druhů KF. Stejně jako u všech zkoumaných hodin i zde dominují výpovědi s funkcí asertivní. Tato hodina byla zaměřena na rozbor hudebního díla, jenž u žáků vyvolával plno otázek. To je důvodem nejvyšší četnosti žákovských výpovědí s KF interogativní v rámci celého vzorku. Stejný stupeň výskytu mají i výpovědi s KF rady a doporučení, které učitel žákům při analýze poskytoval, a výpovědi s kombinovanou KF pochvaly a souhlasu, pomocí nichž učitel vyjadřoval kladné stanovisko ke správným odpovědím.

Třetí nejvyšší počet výpovědí, tj. 492, má hodina intonace, kde se procvičovaly nabyté vědomosti a dovednosti a kde žáci plnili úkoly pomocí učebnice. To má za následek, že dominantní verbální funkcí je v této hodině KF direktivní, zejména pokyn a instrukce, namísto KF asertivní, jež v mluvě učitelů obvykle převažuje. V této hodině jsou to především žákovské výpovědi, jež tvoří 69,81 % KF asertivní, což bylo způsobeno odpověďmi žáků na zadané otázky a úkoly. Ty správné učitel odměňoval pochvalou, která má v této hodině ve srovnání s ostatními hodinami nejvyšší výskyt.

Když zaměříme pozornost na procentuální zastoupení všech výpovědí učitelů a žáků v rámci jednotlivých hodin, zjistíme, že nejvíce aktivní po stránce verbální komunikace byli žáci v hodině intonace, kde jejich výpovědi představují 35,16 % verbální komunikace v hodině. Velmi dialogická je též hodina analýzy, kde žákovské výpovědi představují 26,41 % verbální komunikace v hodině. Naopak nejmenší procentuální zastoupení žákovských výpovědí v hodině se vyskytlo ve výše zmíněné hodině kontrapunktu s 11,63 %, v níž dominuje monolog přednášejícího, a v hodině harmonie s 16,38 %. V hodině českého jazyka, v porovnání s ostatními předměty, byla dominantní funkce interogativní a funkce humoru, a to především v komunikaci učitele. Hodina Kulturních dějin 1 obsahuje nejvíce KF expresivních a satisfaktivních, v rámci nichž má nejvyšší četnost KF pochvaly (nepočítaje kombinované KF souhlasu + KF pochvaly), ale i KF pokárání a KF výtky.

## 5 Humorné situace ve výukové komunikaci na konzervatořích

### 5.1 Podoby humorných situací ve výukové komunikaci na konzervatořích

V této části práce nás zajímají takové situace, které jsou vnímány jako humorné a jsou provázeny smíchem. Jak jsme zmínili v teoretické části, humor lze zkoumat z různých hledisek. Vzhledem k tomu, že při výzkumu nám bylo dovoleno pořizovat pouze audiozáznam, zaměřili jsme svou pozornost na verbální a hudební aktivity.

Zjistili jsme, že ve zkoumaném materiálu jsou humorné situace vyvolávány třemi odlišnými způsoby. První představují nonverbální projevy,<sup>79</sup> kterými se podrobně zabývat nebudeme, neboť nemáme k dispozici videozáznamy z hodin, abychom mohli situace správně popsat a analyzovat. Druhým způsobem je verbální slovní projev – řeč. Třetí možnost představují různé zvuky, hudební mikrostruktury, makrostruktury, instrumentální hry, zpěvy či jiné činnosti spojené s hudební aktivitou.

Humorné situace dále třídíme na základě těchto vybraných kritérií:

1. podle producenta humoru; jímž byl učitel, žák nebo žáci;
2. podle stupně záměrnosti; rozlišujeme humor záměrný, tedy uskutečněný producentem vědomě a chtěně, a nezáměrný, jenž nebyl producentem zamýšlen;
3. podle stupně útočnosti; rozlišujeme humor útočný a neútočný, přičemž útočný humor chápeme jako urážlivé, snižující, výsměšné vtípkování, které napadá jedince nebo autoritu učitele;<sup>80</sup>
4. podle souvislosti k obsahu učiva; rozlišujeme humor, jenž se vztahuje k obsahu učiva a jenž se k obsahu učiva nevztahuje;
5. podle příjemce humoru; což je ten, kdo se humorné situaci směje.

---

<sup>79</sup> T. Svatoš (Svatoš, 2006, s. 47) k nim řadí mimiku, gestiku, zrakový kontakt, haptiku, proxemiku, posturologii, motorickou aktivitu, manipulaci s předměty, A. Nelešovská (Nelešovská, 2002, s. 48) navíc ještě uvádí úpravu zevnějšku a životního prostředí a P. Chejnová (Chejnová, 2010, s. 111) chronemiku a paralingvální prostředky. Z přímých pozorování ve třídě a z několikrát vyposlechnutých nahrávek jsme si vědomi pouze tří situací, kdy byl humor zapříčiněn nonverbální komunikací. První humornou situaci vyvolala grimasa učitele, druhou pohyby učitele představující žákovu hru na klavír a třetí žákovy tepláky, v nichž přišel pozdě na výuku.

<sup>80</sup> Při určování, zda jde o humor útočný, či nikoli, vycházíme nejen z výpovědi producenta, ale když je to možné, posuzujeme i zpětnou reakci adresáta, na jejíž základě situaci vyhodnocujeme.

K. Šeďová považuje humor za formu útoku, kdy „tvůrce humoru vždy adresuje objektu svého žertu dávku agrese, byť je tato agrese zjemněna a maskována hravou a nezávaznou formou, kterou na sebe humorné incidenty berou“ (Šeďová, 2013, s. 164)

V následujících odstavcích se budeme snažit humorné situace klasifikovat, popsat a postihnout u nich to, co určuje jejich komičnost. Uvědomujeme si, že půjde o náš subjektivní výklad, byť opírající se o všechna dostupná data, a tak nebude možné u některých případů s jistotou objektivně postihnout příčinu humoru.

### **5.1.1 Humorné situace způsobené verbálním slovním projevem – řečí**

K nejčastějším způsobům, které vyvolávají humorné situace na konzervatořích, patří verbální slovní projev. Ve většině případů jde o krátké repliky,<sup>81</sup> které jsou utvářeny jednou až dvěma výpověďmi. Pouze u tří případů jsme zaznamenali delší repliky, kdy učitel vyprávěl vtíp nebo humornou příhodu. V jiných případech je v humorném duchu veden celý dialog (tedy několik replik za sebou) mezi učitelem a žáky. Producenti humoru byli jak učitelé, tak žáci, proto v základním dělení rozlišujeme učitelské a žákovské repliky. V rámci každé této skupiny dále vydělujeme humor záměrný a nezáměrný, přičemž u žákovských záměrných replik dělíme humor na útočný a neútočný, v ostatních případech šlo vždy o humor neútočný. Záměrný a nezáměrný humor dělíme podle toho, zda souvisí či nesouvisí s obsahem učiva, a dále podle příjemce humoru.

#### **5.1.1.1 Humorné repliky učitelů**

V rámci replik učitelů jsme na základě výše zmíněných kritérií vymezili čtyři hlavní podskupiny. Ty jsou dále děleny podle toho, kdo se replikám smál.

##### **5.1.1.1.1 Humorné záměrné repliky učitelů vztahující se k obsahu učiva**

#### **Žáci jako příjemci humoru**

Do této skupiny řadíme repliky učitelů, kteří se záměrně snažili vyvolat humornou situaci, jež souvisela s probíraným učivem. Cíl tohoto vtípkování spatřujeme ve snaze o odlehčení situace a k navození příjemné atmosféry ve třídě mezi učitelem a žáky. Z 97 % jsme toto vtípkování zaznamenali u učitelů hudebně-odborných předmětů, především v hodinách intonace, harmonie a analýzy, tedy v hodinách, které jsou pro žáky náročné, zbylá tři procenta se vyskytovala v předmětech všeobecných.

---

<sup>81</sup> Repliku chápeme jako „základní jednotku členění (segmentace) dialogického textu; jako souvislý úsek textu, který pronese jeden z účastníků rozhovoru, aniž by ho vystřídal nebo přerušil mluvčí jiný.“ (Müllerová–Hoffmannová, 1994, s. 21) Repliky mohou být různě dlouhé, od jedné až dvou výpovědí, až po celé příběhy vyprávění.

Tento typ učitelského humoru je zaměřen především na žáka – viz níže (a) – a žáky (b).<sup>82</sup> Učitel humorně upozorňuje žáka na chybu (c), někdy až tak, že si z něho neútočným způsobem dělá legraci (d), hodnotí výkon nebo práci žáka (e), snaží se odlehčit různé situace, které jsou pro žáky nepříjemné, jako například vyvolání ke zkoušení (a) nebo k přiznání se k zcela špatnému výsledku práce (f). V uvedeném příkladu učitel svým vtipkováním jednak upoutává pozornost na sebe a jednak dává najevo, že situace není tak závažná. Předmětem učitelského humoru jsou i vtipná pojmenování různých činností (g), jevů, předmětů. Téměř všechny repliky byly tvořeny jednou nebo dvěma krátkými výpověďmi.

- a) U: Alice, jestli by získala do památníčku známčičku, takže.
- b) U: Ano, oba hlasy. Kdo to bude mít, ozvěte se mi, nejlépe na mobil, já za vámi přijdu.
- c) U: Vejš, Mařenko! *Cvičení intonoval chlapec.*
- d) U: No, hasiči nepříjedu, kamaráde, nepříjedu, nepříjedu. *Žák zpíval „hoří“ v rozsahu kvinty místo kvarty, která zní v sirénách požárnických aut.*
- e) U: Ale už byste mohl normálně doprovázet u táboráku a hodně syrového buřtu.
- f) U: Kdo měl špatně posledních pět? *Žáci měli za úkol zapsat do not pět krátkých hudebních ukázek.*
- g) U: Karlíčkovy obměny, stránka třicet osum.

#### **5.1.1.1.2 Humorné záměrné repliky učitelů nevztahující se k obsahu učiva**

Do této skupiny řadíme repliky, které učitel záměrně pronesl, aby žáky rozveselil. Stejně jako u předešlé skupiny spatřujeme hlavní funkci v navozování harmonických vztahů a příjemné atmosféry ve třídě. Taktéž můžeme tvrdit, že vyjma dvou případů, tj. 5,56 %, pochází všechny repliky z hudebně-odborných hodin, a to především z hodin analýzy skladeb, harmonie a intonace. Může to být dáno tím, že se učitelé snaží tyto náročné předměty žákům zpříjemnit, a zároveň se můžeme domnívat, že učitelé hudebně-odborných předmětů, jakožto vystudovaní umělci, jsou kreativnější nežli jejich kolegové, neboť, jak píše A. Koestler (Koestler, 1965, s. 27), humor a umění patří spolu s vědou k hlavním projevům kreativity. V rámci terminologie

---

<sup>82</sup> O taxonomii humoru středoškolských učitelů se pokusil J. W. Neuliep (in Mareš–Křivohlavý, 1996, s. 167), jenž rozlišuje pět hlavních skupin, v rámci kterých vyděluje 20 kategorií. Odlišuje humor zaměřený na učitele, humor zaměřený na žáka, neadresný humor, vnější zdroje humoru a nonverbální humor. Humorné repliky v případě nejednoznačnosti v textu podtrháváme.

K. Šed'ové bychom zařadili všechny záměrné repliky, jež učitelé pronesli, a to bez ohledu na vztah k obsahu učiva, do kategorie „vtipný učitel“.

Záměrným replikám učitele, jež se nevztahovaly k obsahu učiva, se téměř vždy smáli všichni žáci, vyjma jednoho případu, kde se s žáky smál i učitel (a). Iniciátorem humoru byla učitelka, která žákům vysvětlovala, jak napsat žádost o získání prostor k provozu kadeřnictví. Návodnými otázkami se jim snažila napovědět, jak žádost více posílit, aby byla úspěšná. V poslední otázce se odklonila od učebního tématu a zavtipkovala směrem k děvčatům ohledně plateb, které by v kosmetickém salonu a kavárně zaplatila. Žákyně humor rozpoznaly a též humorně zareagovaly, že by účet následně předložily k proplacení manželovi či přítelovi, což rozveselilo všechny žáky i učitele. Humor zde tedy nezpůsobuje jedna replika, ale sekvence,<sup>83</sup> která je pronášena v rámci humorného rámce.<sup>84</sup> Žákovské repliky bychom v tomto případě klasifikovali též jako záměrné nevztahující se k obsahu učiva.

### **Učitel a žáci jako příjemci humoru**

a) U: Na kafe, ano, no, výborně, hm. Správně, no a potom přineseme účet komu?

Ž1: Manželovi!

Ž2: Přítelovi!

U a ŽŽ: *Smích.*

### **Žáci jako příjemci humoru**

Humorné repliky učitelů mají různé podoby. Nejdelsí učitelské repliky představují vtipy nebo humorné příhody, které o sobě učitelé vyprávěli. Často se tak dělo i v interakci se žáky (a).

a) Ž: Kolik jim je?

U: Šest, čtyři, a ty nejmladší bude teď rok a ta se narodila v půl druhý a to byly nervy, protože já už v pět dirigoval Rybovku. Já jsem na tom porodním sále byl v saku, s taktovkou.

ŽŽ: *Smích.*

Podnětem k humornému vyprávění se stávaly i žákovské chyby, které v učiteli evokovaly vzpomínku na jiné obdobné humorné situace. V konkrétním příkladu (b) učitel reaguje

---

<sup>83</sup> Sekvenci chápeme jako „vyšší jednotky dialogického textu, do kterých se seskupují repliky; jsou to několikačlenné výměny replik mezi partnery, v nichž na sebe účastníci komunikace vzájemně reagují“ (Müllerová–Hoffmannová, 1994, s. 23)

<sup>84</sup> O humorných sekvencích a dialozích budeme pojednávat později v samostatné podkapitole.

na nesprávně zodpovězenou otázku, v níž se ptá na tóninu *Polky g moll*, kde odpověď je již obsažena v názvu polky. Špatná odpověď žáka přivádí učitele k vtipu o violistech a odkazuje tak na podobný žert s Čajkovského pátou symfonií.<sup>85</sup>

b) U: Jezus mankote! Heleďte, já mám knížku vtipů o violistech a tam je přijímací test do orchestru a tam jsou otázky pro ty violisty, jo. Třeba, kdo napsal Čajkovského pátou symfonií?

ŽŽ: *Smích.*

Předmětem vtipkování se stává i samotná práce učitelů (c), kdy s něčím projevují spokojenost či nespokojenost. V menším počtu situací je humor zaměřen na žáky. V tomto případě se učitelé snaží vyvolat humornou situaci tím, že se do ní snaží zapojit i žáky (d, e). Obvykle k tomu používají formu otázky, jež sama o sobě vyžaduje reakci žáka. V příkladu (e) si učitel přátelsky dobírá žákyni, když si jako objekt svého žertu vybírá její láhev, kterou má před sebou na lavici. Žákyně mu však odpovídá mimo humorný rámec, ale učitel ve vtipkování pokračuje a klade další otázku, která žáky rozesměje. Učitel tak dosáhne svého záměru rozveselit třídu i žákyni. Humor o alkoholu, který je ve škole a mladistvým zakázán, jsme zaznamenali pouze ve dvou případech, a to u téhož učitele.

c) U: To bych rád nahrál, že nosím a platím vlastní internet, abych mohl učit.

ŽŽ: *Smích.*

U: Protože my jsme placený od hodiny, nám nic neuteče. Kdybych byl placený od noty, tak tady zpíváme a hrajeme až do konce.

ŽŽ: *Smích.*

d) U: Takže dneska máme hodinu šestnáctou, takže budem slavit. To je výročí, že jo, šestnáctka. Takže každý, kdo vyhrál, půjde něco koupit, že jo?

ŽŽ: *Smích.*

e) U: Tak vítejte zpět, tak Martinko, co jste nám to přinesla k pití?

Ž: To je voda jenom.

U: Rum?

---

<sup>85</sup> To, že jde o vtipy o violistech, není náhodou, takových mezi hudebníky existuje mnoho. Mohli bychom je připodobnit k vtipům o blondýnách, které často popisují jejich hloupost a neschopnost. Zdrojem humoru mezi muzikanty je řada stereotypů, jako například, že na violu hraje ten, kdo neumí hrát na housle.

ŽŽ: *Smích.*

### **5.1.1.1.3 Humorné nezáměrné repliky učitelů vztahující se k obsahu učiva**

Humorné nezáměrné repliky učitelů, které se vztahují k obsahu učiva, představují nejpočetnější skupinu v rámci učitelských replik, jež vyvolávají ve třídě humorné situace. Řadíme sem takové repliky, které, aniž by učitel záměrně chtěl, vyvolaly humorné situace a zároveň měly souvislost s probíraným učivem. Jelikož ve většině času vyučovacích hodin se učitelé věnují výkladu, je jejich počet téměř šestkrát vyšší nežli počet nezáměrných replik, jež s obsahem učiva nesouvisí. Jejich výskyt byl zaznamenán jak v hudebně-odborných předmětech, tak i v předmětech všeobecných. Celkově jsme tuto skupinu replik rozdělili do čtyř podskupin podle toho, kdo je vnímal jako humorné. Snažili jsme se tak zmapovat, jakým replikám se kdo směje. Jsou jimi: učitel jako příjemce humoru, žáci jako příjemci humoru, žák jako příjemce humoru a učitel a žáci jako příjemci humoru.

#### **Učitel jako příjemce humoru**

Celkem v šesti případech jsme zaznamenali smích učitele, který následoval po jím pronesené replice. To znamená, že z nějakého důvodu ji považoval za humornou. V příkladu uvádíme ukázkou, kdy učitele pravděpodobně rozesmál jeho další předložený návrh týkající se způsobu vypracování zadaného úkolu. Šlo však o tak složité hudební provedení, a to o polyfonní kompozici, že by ho většina žáků nedokázala zrealizovat, a proto úkol vzápětí odvolal.

U: Ne, a jako jestli to zvládnete i v polyfonii. *Smích učitele.*

#### **Žáci jako příjemci humoru**

Nezáměrné repliky učitelů vyvolávají nejčastěji humor u více žáků současně. Jelikož v rámci této podskupiny máme velké množství případů, snažili jsme se je dále klasifikovat na základě jejich obsahu. Všechny humorné situace lze rozdělit do následujících kategorií. První kategorie, jež patří k nejpočetnějším, představuje učitelské repliky, které opravují chyby žáků (a, b). Samy o sobě nejsou humorné, ale vyvolávají humor u žáků, neboť upozorňují na chybu nebo na nepochopení žáka. Předmětem humoru je tedy žák, jenž chyboval. V terminologii K. Šedřové (Šedřová, 2013, s. 87) bychom takového žáka našli pod označením „komický žák“.

a) U: No, no tak dobře, čili jako že dokážeme bojovat i proti přesile, a co jsme zahájili v Evropě?

Ž: Revoluci.

U: Reformaci.

ŽŽ: *Smích.*

b) Ž: Dé maj, možná.

U: No pozor, dé maj, jsme v klasicismu.

ŽŽ: *Smích.*

V druhé kategorii se stává předmětem humoru učitel, jenž v rámci nepřiměřené reakce na chybu nebo rozčilení ztrácí sebekontrolu. V příkladu (c) uvádíme repliku učitele, který nepřiměřeně reagoval na chybu žáka, což se projevilo jak v intonaci a na síle hlasu, tak ve výběru lexikálních jednotek.

c) Ž: Protože jsem si neudělal čárku.

U: No jo, tak si ji udělej. *Žák píše čárku, ale špatně.* Ne, proboha!

ŽŽ: *Smích.*

Třetí kategorii představují humorné situace, kdy předmětem humoru je učitel, jenž si neví rady, pochybil, spletl se. Komické situace tak spočívají v inkongruenci mezi jednáním učitele a společenskými požadavky kladenými na jeho roli. Žáci od učitele očekávají vždy plynulý projev, v případě (d) jsme však svědky pomoci ze strany žáka, který napovídá učiteli slovo „řádek“, na které si v dané chvíli nemůže vzpomenout. Kromě situací, kdy žáci radí bezradným učitelům, se setkáváme častěji s „popletenými“ a „chybujícími“ učiteli, kteří se stávají předmětem žákovského smíchu. Pro příklad uvádíme ukázkou (e), kde se učitel spletl, když místo „v levý ruce“ znovu řekl „v pravý ruce“. V tomto případě komičnost posiluje i obsah a vyznění repliky, ve které učitel dává možnost výběru, ale možná je jen jedna varianta. „Popletené, chybné i bezradné“ učitele najdeme u K. Šed'ové (Šed'ová, 2013, s. 73) pod zastřešujícím termínem „komický učitel“.

d) U: Výborně, tak si hned Bety zapapuje<sup>86</sup> tu první, jak bych to řekl, jak bych to řekl?

Ž: Cvičení.

U: Ne, to nechci celý.

Ž: Řádek.

U: Jo, řádek.

ŽŽ: *Smích.*

---

<sup>86</sup> *Zapapovat, papovat* znamená interpretovat rytmičky zápis pomocí slabiky *pa*.

e) U: Anebo neměním. Bud' melodie v pravý ruce, nebo melodie v pravý ruce.

ŽŽ: *Smích.*

Repliky, jež jsou humorné na základě učitelovy volby lexikálních jednotek, řadíme do čtvrté kategorie. Je jich velmi malé množství. Jde především o slangové<sup>87</sup> a nespisovné výrazy (f), které žáky rozesmívají. Slova *hrozně drsnej* byla pro žáky překvapující slyšet z úst učitele, u něhož by takové vyjádření neočekávali, natož při charakteristice zmenšeného akordu.

f) U: Zmenšeňák je hrozně drsnej.

ŽŽ: *Smích.*

Do páté kategorie zahrnujeme všechny repliky, v nichž učitel po žácích něco žádá (g) nebo o nich něco předpokládá (h). Tyto žádosti jsou však v danou chvíli žáky vnímány jako těžko splnitelné, někdy až nedostižné. Zdrojem komična je tedy inkongruence mezi požadavkem učitele a myšlenými možnostmi žáků. V ukázce (g) učitel českého jazyka zadává žákům napsat žádost, zdůrazňuje však, že chce „hezkou žádost“. Protože jde o nové učivo a žáci budou psát svou žádost poprvé, přijde jim tento požadavek komický. Co se týká zmíněného učitelského předpokládání, jde nejčastěji o předpoklady znalostí a vědomostí žáků získaných v jiných předmětech, na které učitel během výkladu odkazuje (h). Humornou se stává situace pro žáky tehdy, když jsou tyto předpoklady zcela mylné. V tomto případě má svou roli i předmět harmonie, jenž je žáky považován za nejobtížnější, těžko naučitelný. Často se tak stává, že očekávání určitých vědomostí z toho předmětu je samo o sobě pro některé žáky komické.

g) U: To znamená napsat takovou hezkou žádost, jo?

ŽŽ: *Smích.*

h) U: ...ale podkročím ji na kvintu a dostanu se v tom rozvodném tónu na tu sextu, až je to vlastně opuštěný střídavý tón. To znáte z harmonie, harmonický tóny.

ŽŽ: *Smích*

Do poslední kategorie řadíme repliky, kdy učitel z pohledu žáků humorně interpretuje historické události (ch), vykládá učivo, přednáší. Domníváme se, že humor u žáků vyvolává způsob přednesu učitele, jeho nadměrné zapálení a nadšení, které je v projevu slyšet, nikoli

---

<sup>87</sup> Slang chápeme jako „svébytnou součást národního jazyka, jež má podobu nespisovné vrstvy speciálních pojmenování realizované v běžném (nejčastěji v polooficiálním a neoficiálním) jazykovém styku lidí vázaných stejným pracovním prostředím nebo stejnou sférou zájmů a sloužící jednak specifickým potřebám jazykové komunity, jednak jako prostředek vyjádření příslušností k prostředí či k zájmové sféře.“ (Hubáček, 1988, s. 8)

pouze samotný obsah replik. Žákům tak může připadat „herecký výkon učitele“ místy až komický.

ch) U: A víte co, za prvé, když člověk zpívá a je v houfu, tak se míň bojí, a za druhé, ten zpěv, ten má přímo magickou sílu na toho nepřítele, takže postupně se stávalo, že úplně stačilo, aby začali zpívat a k bitvě nedošlo, protože křížáci to otočili a byli pryč.

ŽŽ: *Smích.*

### **Žák jako příjemce humoru**

Situací, kdy nezáměrná replika učitele vyvolala smích u jednoho žáka, je jen malé množství. Celkem jde o šest případů, ve kterých jsme klasifikovali tři různé příčiny žákova smíchu. V případě (a) šlo o projev žákovy radosti, když mu učitel odsouhlasil správné řešení.

a) Ž: Tak to nevadí?

U: Nevadí.

Ž: *Smích.* Dobře.

V druhém případě (b) jde o škodolibý smích jednoho žáka, který se směje druhému žákovi na základě komentáře učitele. V uvedeném příkladu žák začíná hrát na rozladěnou kytaru, učitel se zasměje<sup>88</sup> a zakročí tím, že žádá žáka o kytaru, kterou následně naladí. Replika „ale pučte mi to“ vyvolává smích u jiného žáka, který, jak vyplývá z výzkumného materiálu, žáka s kytarou upozorňoval na to, že má nástroj rozladěný, a nabídl mu pomoc s laděním. Nevěřičně byl však odmítnut. Když pak jeho slova potvrdil i učitel, zareagoval na to posměchem. V tomto případě byla učitelská replika příčinou vzniku humorné situace, ale předmětem humoru byl žák, nikoli sám učitel.

b) U: No, ale zahrajte nejdřív, ať je slyšet, co se děje.

Ž1: *Hraje na kytaru.*

U: *Smích, ale pučte mi to!*

Ž2: *Smích.*

V posledním případě je předmětem humoru učitel, kterému se posmívá žák. Pro ilustraci uvádíme příklad (c), ve kterém se učitel zakoktal a jeden z žáků na tuto situaci zareagoval

---

<sup>88</sup> Této humorné situaci se budeme více věnovat v kapitole Humorné situace způsobené zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností.

smíchem. Tyto případy jsou výjimečné, žáci častěji na přeřeknutí a zakoktávání učitelů smíchem nereagují.

- c) U: No, výborně. Tady se dostáváme k tomu, nebo samozřejmě víte, že člověk musí umět vyjmenovat, co kdo napsal, ale *nesrozumitelné* ...něco jako víc, pokud si z toho odnesete nějaké další dojmy, ze kterých pak budete čerpat, tak to je to poslání, to že se naučíte telefonní seznam, to to to to, to je trošku málo.

Ž: *Smích.*

### **Učitel a žáci jako příjemci humoru**

Situace, které vznikly z nezáměrných učitelských replik a současně byly humorné jak pro učitele, tak pro žáky, jsou výjimečné. Zaznamenali jsme pouze dva případy. V prvním (a) humor vyvolává nejen obsah repliky, kde učitel slovem „třeba“ dává najevo, že mu nezáleží na tom, kam si žáci budou psát své poznámky, ale především zvuková stránka a způsob učitelova přednesu, který rozesmál nejen žáky, ale i samotného učitele.

- a) Ž: Máme to napsat zepředu nebo zezadu?

U: Zepředu, třeba.

ŽŽ i U: *Smích.*

V druhém případě (b) můžeme mluvit o možnosti dvojznačného výkladu repliky učitele „Chovejte mě má matičko“, který se tak stal předmětem humoru. Tato výpověď v prvním významu pojmenovává píseň, jež začíná malou septimou a slouží žákům jako pomůcka při určování intervalů, v druhém ji lze chápat jako výrok učitele, jenž žádá, aby ho matka pochovala. Obě možnosti interpretace si uvědomili žáci i učitel, což vedlo ke společnému smíchu.

- b) Ž: Velká septima.

U: Malá septima jste chtěl říct!

Ž: Jo, malá, Chovejte mě má matičko.

U: Chovejte mě má matičko.

ŽŽ a U: *Smích.*

#### 5.1.1.1.4 Humorné nezáměrné repliky učitelů nevztahující se k obsahu učiva

Tato podskupina nezáměrných replik, jejichž obsah se nevztahuje k učivu, patří k nejméně početným. Rozlišujeme v ní situace, kdy se replikám učitele směje sám učitel, žák, žáci nebo společně učitel s žáky.

##### Učitel jako příjemce humoru

Šlo vždy o repliky, jež byly adresovány žákovi nebo žákům a v nichž učitel reagoval na žakovské dotazy (a) nebo komentáře (b). V příkladu (a) učitel zodpovídá dotaz ohledně zkoušení při maturitní zkoušce. Domníváme se, že příčina jeho veselí je ve způsobu formulace jeho odpovědi a v následovném uvědomění si, jak bylo možné na dotaz jednoduše odpovědět. Jinak je tomu u příkladu (b), kde učitel reaguje na komentáře žáků, kteří mu sdělují, z jaké strany sešitu si píše poznámky. Učitel je za to chváli, ale vzápětí jej situace rozveselí, neboť by ji očekával spíše u mladších dětí na základní škole a ne u téměř dospělých lidí.<sup>89</sup>

- a) U: No, já vás zase nechám mluvit, když budete mluvit chytře, tak vás nechám, a když budete mluvit hloupě, tak se vás začnu ptát. *Smích učitele.*
- b) U: Je dobře, že se umíte orientovat ve svých poznámkách, jo, to je fajn. *Smích učitele.*

##### Žák jako příjemce humoru

Repliky zmíněného typu, které vyvolaly humor u jednoho žáka, jsme zaznamenali pouze v jednom případě (a). Šlo o situaci, kdy žák nebyl dobře připraven (tento žák nastoupil do školy později a teprve se doučoval, co zmeškal) a jeho spolužáci přemlouvali učitele, aby žáka neznámkoval a vyvolal ho příští hodinu. Domníváme se, že žáka pobavila daná situace, kdy se učitel dohaduje s žáky o tom, jak a kdy by měl známkovat. V úvahu přichází i učitelský přednes samotné repliky, v níž je slyšet mírné rozčílení a protiútok. Tato chování jsou v rozporu s očekávanou rolí učitele.

- a) Ž1: Tak ho neznámkujte!

U: Já ho neznámkuju, já jsem mu dal známku nějakou?

Ž2: *Smích.*

---

<sup>89</sup> Uvědomujeme si, že snaha určit to, co připadá učitelům (dále i žákům) vtipné, nelze objektivně stanovit bez rozhovorů s danými osobami nad konkrétními situacemi.

## Učitel a žáci jako příjemci humoru

V rámci této skupiny jsme identifikovali pouze dva případy. U příkladu (a) se domníváme, že humor vyvolala dvojznačná možnost výkladu u slov „čtveřice šikovná“, které žáci přiřadili sexuální podtext. V příkladu (b) jde o komentář „udiveného“ učitele k technice, kterou se mu nedaří ovládat, neboť reaguje zcela obráceně, než vyžaduje logika, což může být pro žáky i učitele příčinou ke společnému smíchu.

- a) U: Já vám teď rozdám papír na Sergeje Prokofjeva, nevím, jestli všichni dostali, když tak si ofoťte. Víte, není čas. Tady byla taková čtveřice šikovná, Petra, Marek, Petr, Lucka.

ŽŽ a U: *Smích.*

- b) U: Při harmonický analýze je dobrý vidět před sebou tu melodii, protože se můžete o ni opřít. Ehe, typický zápis dzezového skladatele. Zajímavý, čím víc mačkám plus, tím je to menší.

U a ŽŽ: *Smích.*

## Žáci jako příjemci humoru

V této skupině jsme zaznamenali několik odlišných situací vyvolávajících smích u žáků. Jde o nepřiměřené reakce učitele, jeho způsob vyjadřování a volby lexikálních prostředků. V první ukázce (a) se žáci smějí replice učitele, jenž ne zcela vhodným způsobem okomentoval žákovo kýchnutí a v náznaku poznamenal, že všechny nakazí. Komično zde způsobila nepřiměřená reakce a způsob vyjádření učitele.

- a) U: Teď si kejchl a budeme to.

ŽŽ: *Smích.*

V ukázce (b) vyvolalo komiku slovo „sakra“, kterým učitel vyjádřil pocity nelibosti a naštvanosti. Jde o slovo, které bychom mohli označit za nadávku, a takovéto výrazy jsou považovány ve školním prostředí za nevhodné. O to více vyvolávají humor u žáků, když je užijí učitelé, kteří by měli svým slovním vystupováním jít příkladem.

- b) U: Ale já jsem si to zkoušel před tím uložit. *Učitel pracuje s počítačem.* Nebo jsem si to nezkusil uložit a udělám to teď. Uložit obrázek. Jo, ale vy to tam vidíte (*na interaktivní tabuli*), sakra práce.

ŽŽ: *Smích.*

V poslední ukázce přál učitel žákům krásný víkend (c). Na této replice a situaci není samo o sobě nic humorného. Můžeme se pouze domnívat, že žákům se zdálo přání komické, neboť mají přes víkend tolik práce, že nemají čas si ho „užívat“, nebo mohli reagovat na třetí větu z repliky o předpovědi počasí, která se pravděpodobně nevyplní. Hlavní příčiny vyvolaného humoru nelze v tomto případě bez rozhovoru s žáky objektivně zjistit.

c) U: Mějte se hezky, užijte víkendu, má být hezký počasí.

ŽŽ: *Smích.*

### **5.1.1.2 Humorné repliky žáků**

Humorné repliky žáků jsme celkově roztřídili do šesti hlavních podskupin. U žakovských replik navíc rozlišujeme v rámci záměrných replik repliky útočné a neútočné. Nezáměrné repliky jsme všechny klasifikovali jako neútočné, neboť předpokládáme, že nelze provádět útok bez záměru.

#### **5.1.1.2.1 Humorné záměrné a útočné repliky žáků vztahující se k obsahu učiva**

Celkový počet replik, jež útočí na autoritu učitele, je malý. Nejčastěji šlo repliky vztahující se k obsahu učiva.

#### **Žáci jako příjemci humoru**

Ve všech případech, kdy se replice žáka zasmála celá třída, šlo o reakce žáka na učitelovu otázku týkající se probíraného učiva. Zajímavé je, že všechny útočné repliky tohoto typu pocházejí z hodin vyučovaných jedním a tím samym učitelem. Ten se nám jevil jako velmi přísný, občas až agresivní, což může vyvolávat konflikty a negativní klima ve třídě. K. Šed'ová (Šed'ová, 2012b, s. 63) zmiňuje, že někdy humor obsahuje motiv hostility či agrese a že frustrace, napětí a hostilita mezi učiteli a žáky prostě existují a jejich vyjádření prostřednictvím humoru je přijatelnější než jejich vybití v přímém, vážně míněném střetu.

V uvedeném příkladu se žák snaží vtipně reagovat na dotaz učitele a pobavit tak ostatní. Reakce učitele jasně naznačuje, že mu takové jednání vtipné nepřipadá a snaží se vyvolaný ruch ve třídě uklidnit. Tyto žakovské repliky bychom mohli označit za nevhodné, protože narušují učitelům výklad.

U: Nejdřív v tom raném období středověku, jak se to jmenovalo, to obydlí?

Ž: *Zzemnice.*

U: Zemnice, podzemnice, ano, potom dál?

Ž: Nadzemí.

ŽŽ: *Smích.*

U: Konec frašek v Čechách. Tak, dál.

#### **5.1.1.2.2 Humorné záměrné a útočné repliky žáků nevztahující se k obsahu učiva**

##### **Žák jako příjemce humoru**

Nejvíce útočné jsou repliky, v nichž jsou žáci na učitele drzí. V uvedeném příkladu žákyně nevhodně reaguje na repliku rozčileného učitele. Jde o boj o moc, kdy se žák snaží ukázat, že trest v podobě referátu ho nijak nevyvede z míry, že to pro něho není žádný trest, že učitel s ním nic nezmůže a nemá nad ním žádnou moc. Tato replika však vzbuzuje humor pouze u jednoho žáka, ostatní ji jako humornou nevnímají. Z jejich reakce, jak je patrné z ukázky, je patrný nesouhlas a odsouzení.

U: Ne, nemělas, mělas vydržet, taky to bude asi referát navíc!

Ž1: Jo, tak jo.

Ž2: *Smích.*

Ž3: Neprud'!

Ž4: Jsi blbá!

Ž3: Mlč, Báro!

##### **Žáci jako příjemci humoru**

Situaci tohoto typu jsme zaznamenali pouze v jednom případě. Šlo o výpověď žáka, který reagoval na předešlé vtipné repliky učitele, jenž si v humorném duchu postěžoval, že musí platit za internet, který používá ve výuce, místo toho, aby jej platila škola. Žák využil situace v momentě, kdy internet přestal fungovat, a navázal na poznámky učitele, jehož úhrady za internet zpochybnil, čímž o něm nepřímo prohlásil, že má dluhy. Zaútočil tak na autoritu učitele a dosáhl hlavního cíle momentálního převzetí moci a pobavení celé třídy.

Ž: Já bych tedy řekl, že s tím placeným internetem je to trošku jinak, jo!

ŽŽ: *Veliký smích.*

#### **5.1.1.2.3 Humorné záměrné a neútočné repliky žáků vztahující se k obsahu učiva**

Záměrné neútočné repliky žáků, které se vztahují k obsahu učiva, vytváří humorné situace, jež jsou vnímány učiteli i žáky pozitivně a vytváří tak harmonické prostředí. V rámci terminologie K. Šed'ové bychom tento humor zařadili do skupiny „vtipný žák“. Autorka však

uvádí, že se tato skupina v její studii de facto nevyskytuje. Zaznamenala pouze žákovské vtipy zaměřené na učitele, které ho měly zesměšnit.

### **Žáci jako příjemci humoru**

Jako příklad uvádíme repliku žáka vyskytující se v průběhu dialogu s učitelem. Žák se snaží reagovat na humor učitele tak, aby byl též vtipný nebo vtipnější. Vidíme tak boj o mocenskou převahu, neboť ten, kdo je iniciátorem záměrných vtipů, „ovládá a definuje situaci“. (Šedřová, 2013, s. 84)

U: Ale už byste mohl normálně doprovázet u táboráku a hodně syrového buřta.

ŽŽ: *Smích.*

Ž: Nebo do domova důchodců.

ŽŽ: *Smích.*

U: Ke konci života, ale to už odpadne všechen stud a člověk hraje jako Pán Bůh.

Ž: Nebo to alespoň tak slyší.

ŽŽ: *Smích.*

#### **5.1.1.2.4 Humorné záměrné a neútočné repliky žáků nevztahující se k obsahu učiva**

Záměrné neútočné repliky, které se nevztahují k obsahu učiva, byly iniciovány žáky poměrně častěji než ty, které se k obsahu učiva vztahovaly. Převážně se týkaly organizačních záležitostí a jejich producentem byl „vtipný žák“. Všechny repliky jsme rozdělili do čtyř skupin podle příjemce humoru.

#### **Učitel jako příjemce humoru**

Situaci, kdy žákovská replika pobavila samotného učitele, jsme zaznamenali pouze v jednom případě. Šlo o prohlášení o ukončení hodiny, jenž žák doplnil o slova „tímto“, která se mu pravděpodobně vybavila v souvislosti s jinými prohlášeními. Učitel jeho slova přijal a doplnil jimi své prohlášení. Vzniklou situaci vnímal jako humornou.

U: Naše první setkání můžeme pro tuto chvíli ukončit.

Ž: Tímto.

U: Ano, tímto. *Smích.*

## Učitel a žáci jako příjemci humoru

Repliky, jež současně vyvolaly humor u učitelů i žáků, byly zcela neútočné, přátelské, vtipné a vzbuzovaly příjemnou atmosféru ve třídě, při níž se utvářely užší vztahy mezi učiteli a žáky. Tento typ replik jsme zaznamenali jak v hudebních, tak v nehudebních předmětech. V uvedené ukázce učitel zprvu představil žákům výzkumnici jako inspektorku. Místo obav z inspekce však jeden z žáků vtipně zareagoval a navrhl častější kontroly tohoto typu. Žák tak správně pochopil učitelem vytvořený humorný rámec.

U: Mladá inspektorka, že jo?

Ž: Musíte ji vodit častěji, pane učiteli.

ŽŽ a U: *Smích.*

## Žák jako příjemce humoru

Záměrné, neútočné repliky žáků, které vyvolaly humor u jednoho spolužáka, se realizovaly v rámci dialogu mezi dvěma žáky, což z hlediska školních pravidel můžeme označit za nelegální komunikaci. Repliky tedy nejsou určené pro celou třídu, ale mají pobavit pouze adresáta. Uvádíme ukázkou, v níž učitel vyzývá žáky, aby si sedli tak, aby viděli na projektor. Žák (Ž1) si stěžuje, že i přesto, že si poposedl a ve výhledu mu nic nebrání, stále nevidí. Druhý žák (Ž2) mu radí, aby si vzal své dioptrické brýle, které má před sebou na lavici.

U: Nevadí, najděte si úhel, ať dobře vidíte. *Učitel zapíná projektor.*

Ž1: Stejně nevidím.

Ž2: Já možná, vem si ty brejle, co tady máš, vid'?

Ž1: *Smích.*

## Žáci jako příjemci humoru

Záměrným neútočným replikám se nejčastěji smějí žáci. Zaznamenali jsme různé situace, které byly pro žáky humorné. Jedna z nich vycházela z možnosti dvojznačného výkladu, kdy v ukázce (a) učitel žádá dva žáky o pomoc s přemístěním pianina, přičemž jeden z žáků vyslovuje zpochybnění nad pokynem učitele a úmyslně mu tak vkládá jiný význam související se sexuální orientací. K této interpretaci nás vede způsob a intonace, s kterou žák výpověď pronesl – budila údiv a nelibost.

- a) U: Dobrý den, dneska jsme změnili učebnici, já bych ještě potřeboval, kdyby, e, Rost' o, pojd' třeba s kým, s Petrem, pojd'te vy dva!

Ž: S Petrem? ↑

ŽŽ: *Smích.*

Humor vyvolala i situace, v níž učitel žádal studenta o tužku (b) a on místo splnění žádosti promluvil na učitele anglicky. Zde může způsobovat komiku jednak užití anglického jazyka, jednak český překlad výroku „Yes, I have“.<sup>90</sup> Objevily se i situace, kdy se zdrojem humoru stalo upozornění, že je hodina nahrávána. Například v ukázce (c), kdy učitel vtipkoval o alkoholu. Inkongruence tedy spočívá nejen v tom, že učitel zvolil nevhodné téma a překročil tak hranice vymezené školním řádem, ale zároveň se nechal při takovém jednání nahrát.

b) U: Tužku?

Ž: Yes, I have.

ŽŽ: *Smích.*

c) U: Ale zalejvá to alkoholem.

Ž: Už se to nahrává?

ŽŽ: *Smích.*

#### **5.1.1.2.5 Humorné nezáměrné repliky žáků vztahující se k obsahu učiva**

Humorné nezáměrné repliky žáků, jež se vztahují k obsahu učiva, jsou nejčastěji vyskytující se příčinou humoru ve třídě. Objektem humoru je zde často žák, v terminologii K. Šed'ové bychom tohoto žáka označili jako „komického žáka“. Zdrojem žákovské komiky jsou tak nejčastěji různé chyby, přeřeknutí, omyly nebo nesmyslné dotazy.

#### **Učitel jako příjemce humoru**

Očekávali bychom, že předmětem učitelského humoru mohou být výroky, v nichž žáci na základě ne zcela správně osvojeného učiva pochybí, a zároveň na základě této chyby vznikne inkongruence. To znamená, že žákova výpověď bude nejen verbálně chybná, ale též vyzní komicky. Takový případ jsme však zaznamenali jen jednou.

Repliky, jež byly humorné pouze pro učitele, můžeme rozdělit do třech základních skupin. První skupina představuje verbálně chybné odpovědi, kdy zdrojem učitelova humoru byla chybná odpověď žáka. V případě (a) z předešlého kontextu vyplývá, že žák slovy *další odrážka* myslí další mimotonální dominantu, což byla mylná odpověď. Tyto případy se vyskytly zřídka,

---

<sup>90</sup> Český překlad: "Ano, já mám."

někdy se spolu s chybou podílela na komičnosti i momentální situace, jež mohla v učiteli vyvolat pocit, že se nachází v sázkové kanceláři (b).

a) U: Výborně, výborně, zkuste se podívat dál.

Ž: Další odrážka.

U: Další odrážka, *smích*, no, no, no.

b) Ž1: Lydický.

U: Jeden tip je lydický.

Ž2: Frygický.

U: Frygický druhý, *smích* a já dávám třetí, mixolydický. A to je správně, on to tady dokonce přiznává.

Druhou skupinu tvoří repliky, na něž učitel reaguje posměchem a následně svým povýšeným komentářem dává najevo, že to, co žák umí, není nic těžkého, viz příklad (c). Komické pro učitele může být i to, že se žák chlubí dovedností, kterou učitel považuje u hráčů na bicí nástroje za samozřejmou.

c) Ž: Mně spíš vyhovuje čtyři ku třem na bicí.

U: *Smích*. Čtyři ku třem na bicí, no to není nic těžkého.

Poslední nejpočetnější skupinu utváří repliky, kde zdrojem humoru není chyba, ale jiné různé příčiny. Jednou z nich je způsob žákova vyjádření a jeho volby lexikálních prostředků (d). V jiných případech jsou zdrojem komična žákovy repliky, v nichž se projevují jeho vědomosti či jeho povědomí vztahující se k probíranému učivu (e).

d) U: Jakou máte představu o hudbě, která byla skládána, vlastně pod takovým určitým tlakem režimu?

Ž: Spíše si myslím, že byla upjatá.

U: Jak to myslíte upjatá?

Ž: Žádný velký odvaz.

U: *Smích*, jo, to máte pravdu.

e) U: Jojo, je to zvyk. Tak, a tím končíme s americkou hudbou. A teď si napište ruská hudba dvacátého století.

Ž: Ty mají za sebou takový dlouhý jména šilený.

U: *Smích.*

### **Učitel a žáci jako příjemci humoru**

V této skupině jsme identifikovali několik různých příčin vyvolávajících humor. Jednou z nich bylo samotné jazykové vyjádření, například umělé vytváření nových slov, jejichž znění i způsob tvorby byl komický (a), nebo různá přehnutí, která postrádala význam či tím dostala význam jiný, což v dané situaci působilo komicky (b). V ukázce (b) žákyně mylně nazvala kontrapunkt „stejnosemerným“ místo „stejným“. Výraz „stejnosemerný“ mají všichni spojený s fyzikou a elektrickým proudem. Takovéto spojení fyziky a hudby vyvolává inkongruenci a stává se tak komické. V některých případech není komický obsah repliky, ale spíše způsob jejího přednesu, na kterém se podílí zejména intonace a barva hlasu.

a) Ž: No, tak já nevím, jestli je to koncert, ale hrají dnes, zítra, pozítří, popozítří, popopozítří.

U a ŽŽ: *Smích.*

b) Ž: Vadí, když jsem napsala stejnosemerný?

U: Ne.

U a ŽŽ: *Smích.*

V příkladu (c) utváří komiku především obsah žakovské repliky. Učitel sděluje žákyni, že její výkon nebude moci třída podpořit zpěvem, neboť si vybrala píseň, kterou nikdo nezná. Žákyně na tuto výpověď reaguje na základě předcházející situace, kdy ji ostatní doprovázeli zpěvem, ale jelikož její hra nebyla plynulá, nedošlo vždy k souhře, a sděluje, že nyní se jí bude dařit lépe, protože ji nebude nikdo rušit. Rozpor spočívá v tom, že chybující žákyně napomíná ty, co pracovali správně, nevyjímaje učitele, a v podstatě na ně svaluje svůj předešlý neúspěch.

c) U: Tak, Gabčo, můžete. Zase si nezaspíváme, protože my to neumíme.

Ž: Alespoň mi do toho nebudete skákat.

U a ŽŽ: *Smích.*

### **Žáci jako příjemci humoru**

Nejčastěji se nezáměrným neútočným replikám žáka smáli sami žáci, a to v situacích, kdy žák chybně nebo nesmyslně odpověděl učiteli na otázku. Ten však tyto odpovědi jako humorné nevnímal (a). Ze strany smějících se žáků může jít o vcelku dobromyslné zasmání nebo

o posměch nad neznalostí či hloupostí, jež žák projevil. Podobné je to i s některými dotazy, kdy se žák ptá na něco, co je většinou srozumitelné (b), ať už z důvodu, že nedával pozor, nebo něco nepochopil.

a) U: Kdo napsal Leningradskou symfonii?

Ž: Nějaký Rus?

ŽŽ: *Smích.*

U: Vy jste hanbáři, teda.

b) Ž: Proč kvůli zpěvu?

ŽŽ: *Smích.*

K dalším zdrojům komična patří volba lexika, šlo především o slangové a hanlivé výrazy, které by žáci neměli ve výuce používat. Činí-li tak, vzniká inkongruence mezi tím, co dělají a co je od nich ve škole očekáváno, tím máme na mysli kultivovaný přednes bez hanlivých slov. V uvedené ukázce (c) žák použil slangový výraz „kvintáč“, záhy si však uvědomil nevhodnost tohoto vyjádření a svou odpověď opravil.<sup>91</sup>

c) U: No?

Ž: Kvintáč, kvintsextakord.

ŽŽ: *Smích.*

Humorné situace u žáků vyvolávaly i repliky, v jejichž obsahu mohli žáci najít sexuální podtext či motiv, jako v příkladu (d), kdy se žák ptá, na jakou kupičku má dát lístek, z něhož plní zadání. Jeho výrok „Tady jsou použité?“ evokuje u žáků odkaz k prezervativům, což vzbudí ve třídě smích. Neobvyklým zdrojem humoru byla v jedné hodině učitelem vytvořená speciální situace, v níž žáci předstírali, že jsou reportéři. Tato situace byla pro žáky komická, a hra na reportéra tak dodávala komiku i replikám, jejichž obsah nikterak humorný nebyl (e).

d) Ž: Tady jsou použité?

---

<sup>91</sup> Zde bychom chtěli upozornit na to, že ne všechny hudební slangismy v hudebních předmětech jsou vnímány jako nevhodné nebo směšné výrazy. Řada z nich se stává běžnou součástí komunikace v hodině. Například uvádíme slangové slovo „mimotonálky“, kterým je označován sled mimotonálních akordů.

U: No, to taky, ale když dělám furt sledy mimotonálek, tak to vede k čemu?

Výskyt hudebních slangových výrazů je ve výukové komunikaci specifický pro hudebně-odborné předměty. Celkem jsme zaznamenali devět hudebních slangismů, z toho osm jich pronesli učitelé. Hudebním slangem jsme se detailněji zabývali v uvedených pracích, viz (Hádková, 2009, 2011, 2013, 2015).

ŽŽ: *Smích.*

e) Ž1: Takže vám děkuji za pozornost.

ŽŽ: *Smích.*

Ž2: Co si myslíš o testování kosmetiky na zvířatech?

ŽŽ: *Smích.*

#### **5.1.1.2.6 Humorné nezáměrné repliky žáků nevztahující se k obsahu učiva**

Příčinou humorných situací je podobně jako u replik, jež souvisejí s obsahem učiva, často „komický žák“, který chybuje, neví, něco neumí, odpovídá nesmyslně, s tím rozdílem, že obsah replik se nejčastěji vztahuje k organizačním záležitostem. Počet zaznamenaných replik je malý a komično vyvolávaly pouze u žáků.

#### **Žáci jako příjemci humoru**

Téměř ve všech případech bychom mohli smích žáků chápat jako posměšný, jehož předmětem je „komický žák“. Častou příčinou je jeho neschopnost (a) nebo bezradnost (b).

a) U: Můžeš to klidně zapískat, mně to nevadí.

Ž: Já neumím pískat.

ŽŽ: *Smích.*

b) Ž: Když já nevím, kterej chci zpívat.

ŽŽ: *Smích.*

Komické vyznění měly i některé omluvy (c), kdy například žák uvedl, že s sebou nic nemá, neboť ani nepředpokládal, že půjde do školy. Další skupinu představují repliky, pomocí nichž se žák snaží převzít kontrolu nad ostatními žáky, a vystupuje tak v roli učitele (d), což působí v jistých situacích na žáky komicky. „Hru na učitele“ často ztvárňuje „komický žák“, čímž se zvětšuje rozpor, a vyvolává tak větší smích (e).

c) Ž: Pane učiteli, já nevěděla, že vůbec dnes přijdu, tak nemám nic.

ŽŽ: *Smích.*

d) Ž: Poslouchejte!

ŽŽ: *Smích.*

e) U: Ne, nesmějte se!

Ž: Jo, nesmějte se!

ŽŽ: *Smích.*

### 5.1.1.3 Humorné dialogy mezi učiteli a žáky

V předešlých podkapitolách jsme se věnovali především jednotlivým humorným replikám, které jsme se snažili na základě vytyčených kritérií zařadit a popsat. V několika případech jsou tyto repliky součástí delších dialogů, které mezi sebou v humorném duchu vede učitel a žáci. Iniciátory těchto dialogů bývají často učitelé, ti je někdy usměrňují a také uzavírají. Jak jsme již zmínili výše, můžeme v tomto dialogu sledovat boj o mocenskou převahu, tedy o to, kdo bude vtipnější a bude vládnout dané situaci. V uvedené ukázce nakonec vítězí učitel a uzavírá tak hodinu. Tyto dialogy slouží k odlehčení výuky a jsou zařazovány právě na konec hodin. Někdy jde o krátké sekvence, kdy iniciátorem je učitel a žáci mu v humorném duchu odpovídají. Zaznamenali jsme i případy, kdy se učitel pokoušel o vtip, ale žáci se nesmáli ani nikterak nereagovali.

U: Ale už byste mohl normálně doprovázet u táboráku a hodně syrového buřta.

ŽŽ: *Smích.*

Ž1: Nebo do domova důchodců.

ŽŽ: *Smích.*

U: Ke konci života, ale to už odpadne všechn stud a člověk hraje jako Pán Bůh.

Ž2: Nebo to alespoň tak slyší.

ŽŽ: *Smích.*

Ž1: A co chudáci my střízliví, co slyšíme všechno?

U: Tak si dáte *nesrozumitelné*.

Ž1: Ale to pak ty ruce neposlouchaj vůbec.

Ž3: Jé, vono se to vlastně nahrává.

ŽŽ: *Smích.*

U: Nezapomínejme na to!

Ž2: Tam bude, že nás nabádáte k alkoholu.

U: To bude naše poslední hodina, když nás nezakázala inspekce.

ŽŽ: *Smích.*

### **5.1.2 Humorné situace způsobené zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností**

Do této skupiny řadíme všechny humorné situace, které byly zapříčiněny zvukem nebo hudební aktivitou, a to jak instrumentální, tak vokální. Při klasifikaci postupujeme podle výše zmíněných kritérií, základem je rozdělení podle producenta humoru. Vydělujeme tak tři hlavní skupiny: humor vyvolaný učitelem, humor vyvolaný žákem nebo skupinou žáků a humor vyvolaný učitelem a žáky. V rámci těchto skupin rozlišujeme humor záměrný a nezáměrný a všímáme si, zda má či nemá souvislost s obsahem učiva. Všechny humorné situace tohoto typu se vyskytly v rámci hudebně-odborných předmětů, konkrétně šlo o hodiny harmonie, intonace, kde je hudební nástroj nezbytnou pomůckou při výuce.

#### **5.1.2.1 Humor vyvolaný učitelem**

Humor, jehož producentem byl učitel, se vždy vztahoval k probíranému učivu. Nejčastěji byl vyvolán hrou učitele na klávesové nástroje a v jednom případě jeho zpěvem. Identifikovali jsme jak humor záměrný, tak i nezáměrný.

##### **5.1.2.1.1 Záměrný humor učitelů vztahující se k obsahu učiva**

Učitelé hudebních předmětů využívali ke vtípkování nejen slova, ale když to situace nabízela, i svou instrumentální hru. Velmi často šlo o ukázky různých harmonických problémů, které učitel dokázal vtípně zpracovat svou improvizací, při které například parodoval známé melodie. Inkongruence spočívá v úpravě skladby, která měla oproti očekávanému znění jiný charakter. Navíc samotné znění hudby působí komicky, což bývá způsobeno její nezvyklou úpravou či parodizováním rytmu, harmonie či melodie jiných známých uměleckých děl. Příjemci tohoto typu humoru byli žáci, kteří tyto situace vnímali jako humorné.

U: A to je úplně nejvíce, to je jen přesouvání hezkých motivů.

U ∩ UP: Hraje ukázkou na klávesy, přičemž paroduje píseň.

ŽŽ: *Smích.*

##### **5.1.2.1.2 Nezáměrný humor učitelů vztahující se k obsahu učiva**

Humor, jejž nezáměrně vyvolala hra učitele, se vyskytl pouze ojediněle. Šlo o situaci, kdy žáci vyjmenovávali písně a určovali, v jakém jsou taktu, přičemž v úvahu přicházely dvě možnosti, a to takt dvoučtvrt'ový na dvě doby, nebo takt tříčtvrt'ový na tři doby. První žák u zvolené písně

správně určil takt tříčtvrťový, ve kterém se tato píseň nejčastěji zpívá, druhý žák upozornil i na méně známou variantu ve dvoudobém metru. Učitel tuto informaci přijal s nadšením a názorně obě varianty zahrál na piano. Žáky to rozesmálo, neboť všechny možné odpovědi, z nichž první žák mohl vybírat, byly správné.

U: Už se ten Tálinský rybník nahání?

Ž1: Tři.

U: Ano.

Ž2: Mně se to vybavilo ve dvoudobém taktu.

U: A jaká písnička?

Ž2: Už se ten Tálinský rybník.

U: Krásně!

U ∩ UP: Hraje ukázkou písničky na dvě doby a poté na tři doby.

ŽŽ: *Smích.*

### 5.1.2.2 Humor vyvolaný žákem nebo skupinou žáků

Hudební projevy žáků, které byly příčinou humorných situací, nebyly tak obvyklé. Tímto způsobem vyvolaný humor jsme zaznamenali pouze v rámci jedné situace, jež s probíraným učivem nesouvisela. Naopak nezáměrný humor se vždy k obsahu učiva vztahoval.

#### 5.1.2.2.1 Nezáměrný humor žáků vztahující se k obsahu učiva

Humor, jenž nevznikl cíleně, byl důsledkem falešného zpěvu nebo hry na kytaru. Jeho producentem byl tedy „komický žák“, jehož chybě se nejčastěji smáli ostatní žáci (a). Podobnou situaci jsme zaznamenali i v případě duetu dvou žáků, kteří neintonovali čistě, a vzbudili tak u ostatních žáků zábavu. Falešná hra z důvodu rozladěné kytary (b) rozesmála učitele, nešlo však o posměch. Pravděpodobně si představil situaci, že by žáka nezastavil a nechal ho pokračovat ve zpěvu s ostatními žáky.

a) Ž: Ho-ří. ↑

ŽŽ: *Smích.*

b) U: No, ale zahrajte nejdřív, ať je slyšet, co se děje.

Ž ∩ UP: Hraje na rozladěnou kytaru.

U: *Smích*, ale pučte mi to!

V jednom případě byl zdrojem humoru vlastní zpěv žáka (c), když učiteli zpíval svůj vymyšlený příklad. Zde můžeme jen stěží předvídat, co žáka rozesmálo, neboť intonoval správně. Mohlo jít o projev nejistoty, zda zpívá správné tóny, neboť následně se na to učitele ptá.

c) Ž: Já tady mám příklad.

U: Ano?

Ž: Dú-va-dú-va-dú-va-dú. *Smích.* Je to tak?

#### **5.1.2.2.2 Záměrný humor žáků nevztahující se k obsahu učiva**

Se záměrným humorem, který vyvolala zvuková aktivita žáka, jsme se setkali pouze dvakrát, a to v rámci jedné situace. Cílem této aktivity bylo zahnat nudu. K. Šed'ová (Šed'ová, 2013, s. 91) podobný typ humoru nazývá termínem „blbiny“, přičemž zmiňuje, že producentem i objektem humoru je celá skupina žáků. V níže uvedeném příkladu je producentem pouze jeden žák, jenž spontánně začal hrát na háček od lavice, což vyvolalo veliký smích, a následně se k němu přidávali ostatní žáci, kteří se snažili tohoto vtipu využít a vtáhnout do něj pomocí otázek, které by s výukou částečně souvisely, i učitele. Žákům se podařilo udělat z hry na háček intonační cvičení nejen pro ně samotné, ale i pro učitele, který na tuto hru přistoupil a sám vyzval žáka, aby ještě zahrál. Situace se stala opět komickou, když žáci našli jiný háček a rozezněli ho. I poté učitel žáky nenapomenul a využil toho k prospěchu výuky. Nápaditost a tvořivost umělecky zaměřené mládeže odráží poslední uvedená replika žáka, kterého tato situace přivedla k vtipnému nápadu složit koncert pro háčky od stolu.

U: To je konec. Tak připomněli jsme si muziku a teď už ale pojd'te to prozkoumat.

*Na monitoru je notový záznam, který se bude analyzovat.*

Ž1: Hraje na háček od stolku.

ŽŽ: *Smích.*

Ž1: *Hraje na háček od stolku.*

Ž2: Co je to za tón?

Ž3: Tam jich je hodně.

U ∩ UP: *Učitel se snaží zahrát na piano přeznívající tóny z rozezněného háčku. »*  
(*Nejprve se zmylí, pak již tóny identifikuje správně.*)

U: Ještě!

Ž1: *Hraje na háček od stolku.*

U: Kterej tam převažuje?

ŽŽ: *Zpívají tón, který převažuje.*

U: Es.

Ž1: *Hraje na háček od stolku.*

U: Géčko.

Ž4: A pak je tady ještě tady ten háček.

Ž4: *Hraje na jiný háček od stolku.*

ŽŽ: *Smích.*

U: *Zahraje znějící tóny, no bude to něco takového.*

Ž3: *Koncert pro háčky, něco složíme.*

### **5.1.2.3 Humor vyvolaný učitelem a žáky**

Jde o situace, kdy producenty humoru byli žáci i učitel. Byly to momenty, kdy spolu všichni dohromady interpretovali písně. Jeden žák hrál na kytaru, ostatní zpívali. Komické situace vznikaly, když se hra z různých důvodů rozpadla, když se někde stala chyba. Například hra se přerušila velmi brzy, nebo mezi kytaristou a zpěváky byla nesouhra, která postupně vedla k rozpadu a přerušení hry. Tento zdroj komična bychom mohli označit jako „komická třída“, neboť jednou z hlavních příčin je neúspěch, chyba celé třídy. Smích zde nehraje roli posměchu, ale vyjadřuje pozitivně laděnou zábavu.

U: Pšt. Tak, je to vaše, předehra a jedeme.

U a ŽŽ a Ž: *Žáci zpívají s učitelem a jeden žák hraje na kytaru.* *Po chvíli se souhra přerušuje.*

U a ŽŽ: *Smích.*

## **5.2 Frekvence humorných situací ve výukové komunikaci na konzervatořích**

Z celkového vzorku, který čítá 26 vyučovacích hodin, jsme zaznamenali 175 humorných situací vyvolaných verbálním nebo zvukovým projevem.<sup>92</sup> Ve třech hodinách humor absentoval. Na jednu hodinu tak průměrně připadlo sedm humorných situací. Nejvíce komických situací bylo vyvoláno v jedné hodině harmonie, s počtem 33, ve dvou hodinách českého jazyka, s četností 25 a 16, a v hodině intonace, s počtem 14. Ve zmíněných hodinách značně dominoval humor nezáměrný i záměrný. Nezáměrný humor představuje 70,38 % (tj. 123 humorných situací) všeho humoru a u žáků i učitelů převažuje nad humorem záměrným. Ten tvoří zbylých 29,62 % (tj. 52 humorných situací), jehož producenty byli hlavně učitelé, i když s rozdílem pouhých šesti záměrů. Vyjma pěti situací, jejímiž tvůrci humoru byli žáci, byl humor na konzervatořích z 97,14 % neútočný a ze 72,57 % se vztahoval k obsahu učiva, což bylo zapříčiněno vysokým počtem nezáměrného humoru, jenž se nejfrekventovaněji objevoval v souvislosti s probíraným učivem. Humorné situace, jejichž obsah s učivem nesouvisí, tvoří ve výukové komunikaci 27,43 % a výrazně se na nich jak u žáků, tak u učitelů podílí humor záměrný. Přestože bychom očekávali, že aktéry záměrně směšných situací budou především žáci, byly tyto role téměř vyrovnané, v 56 % jimi byli učitelé a v 54 % žáci. Nejčastějšími příjemci humoru byli žáci, u kterých komika vyvolala smích ve 142 případech, tj. v 81,14 %.<sup>93</sup>

Při popisování humorných situací jsme vycházeli ze základního rozdělení na humor vyvolaný zvukovými či hudebními projevy, při nichž je podstatná složka melodie, intonace, rytmu a barvy nástroje nebo hlasu, a na humor zapříčiněný slovními řečovými projevy, kde důležitou roli má volba jazykových prostředků, obsah replik a situace, během níž humor vzniká. Při následném uvádění dat budeme postupovat na základě tohoto rozdělení.

### **5.2.1 Humorné situace zapříčiněné verbálním řečovým projevem**

Humorné situace zapříčiněné verbálním řečovým projevem tvoří 91,17 % veškerého humoru a celkem tak činí 162 učitelských a žakovských replik.

#### **5.2.1.1 Repliky učitelů**

Celkem jsme zaznamenali 76 učitelských replik, které představují 46,91 % všech učitelských a žakovských replik, jež vyvolaly komickou situaci. To znamená, že žáci se na vzniku

---

<sup>92</sup> Celkový počet všech humorných situací je 178, z toho 3 představují nonverbální humor, tj. 1,69 % veškerého humoru.

<sup>93</sup> Údaje zahrnují i případy, v nichž se žáci smějí s učitelem. Tyto situace představují 14 případů.

komických situací podíleli o něco více než učitelé. Nejčastěji byly repliky učitelů zdrojem nezáměrného humoru, a to v 65,79 %. Tento nezáměrný humor se v 82 % vztahoval k probíranému učivu a nejčastěji vyvolal smích u žáků, a to v 66 % případů. Sám sebe učitel rozesmál v 18,18 % případů, tj. v 8 replikách, a 14 % připadlo na smějíciho se žáka, čemuž odpovídá 7 replik. Učitelé oproti žákům vyvolávali záměrný humor častěji, čímž nejen upevňovali moc ve svých rukou, ale zároveň nastolovali přátelské a kooperativní klima. Záměrně způsobený humor se vyskytl ve 26 replikách, tj. v 34,21 %, a jeho obsahem bylo jak učivo, v 41,15 %, tak jiná témata, v 53,86 %. Z uvedených dat je patrné, že učitelé si dokáží zavtipkovat nejen k obsahu učiva. Především v hudebně-odborných předmětech učitelé bavili žáky svými historkami ze života nebo jinými komickými výroky, které jsme popsali výše. Pro přehlednější orientaci uvádíme tabulku č. 14 – Frekvence učitelských replik.

**Tabulka č. 14 – Frekvence učitelských replik**

				směje se	četnost	celkem	celkem	celkem
repliky učitele	nezáměrný humor	neútočný	k obsahu	ŽŽ	29	41	50	76
				U	6			
				Ž	6			
		mimo obsah	ŽŽ	4	9			
			U ^ ŽŽ	2				
			U	2				
	záměrný humor	neútočný	k obsahu	ŽŽ	12	12	26	
				mimo obsah	ŽŽ	13		
			U ^ ŽŽ		1			

### 5.2.1.2 Repliky žáků

Celkový počet humorných žakovských replik je 86 a představuje tak 53,07 % všech humorných učitelských a žakovských replik. Humorné situace vyvolané žakovskými replikami jsou ze 75,58 % nezáměrné, neútočné, a tvoří tak tři čtvrtiny všech žakovských replik, což je poměrově více než u nezáměrných replik učitelů, které tvoří skoro dvě třetiny všech učitelských výpovědí. Na vysokém počtu žakovských nezáměrných replik se značně podílela jedna z hodin českého jazyka, během níž jsme zaznamenali 22 případů, což představuje 33,85 % veškerého nezáměrného žakovského humoru. Nepočítaje tuto hodinu, průměrně by pak vycházelo 1,7 replik vyvolávajících nezáměrný humor na jednu hodinu. Podobná situace nastala i u nezáměrného humoru učitele v hodině harmonie. Žakovský nezáměrný humor se v 87,69 %, tj. v 57 replikách, týkal obsahu probíraného učiva, kdy zdrojem smíchu byla chyba nebo neschopnost žáka, nesmyslné dotazy, výpovědi s dvojznačným výkladem nebo nevhodná volba

lexika. Pouze 8 replik zapřičiňujících nezáměrný humor se vztahovalo k jiným, často organizačním záležitostem. Tyto repliky představují 12,31 % nezáměrného žakovského humoru.

V případě záměrného žakovského humoru jsme zaznamenali celkem 21 replik, jež tvoří 24,41 % veškerého žakovského humoru. V rámci žakovského záměrného humoru rozlišujeme humor na útočný a neútočný. Útočný humor se objevil pouze v 5 replikách, tj. v 23,81 %, a vyjma jednoho případu se vztahoval k obsahu učiva, kdy žáci nevhodně, někdy až drze, reagovali na slova učitele. Jejich cílem bylo vyvolat humor pomocí útoku na autoritu učitele. Zbylých 76,19 % připadá na záměrný, neútočný humor, který se realizoval prostřednictvím 13 replik, jejichž obsah se v 81,25 % k učivu nevztahoval. Tento typ humoru byl ve většině případů učiteli vstřícně přijímán. V 68,75 % vyvolal smích u žakovských skupin. Počty uvedených replik uvádíme v tabulce č. 15 – Frekvence žakovských replik.

**Tabulka č. 15 – Frekvence žakovských replik**

				směje se	četnost	celkem	celkem	celkem	celkem	
repliky žáka	nezáměrný humor	neútočný	k obsahu učiva	U	11	57	65	65	86	
				U ^ ŽŽ	8					
				ŽŽ	38					
		mimo obsah učiva	ŽŽ	8	8					
	záměrný humor	útočný	k obsahu učiva	ŽŽ	4	4	5	21		
				mimo obsah učiva	ŽŽ	1				1
		neútočný	k obsahu učiva	ŽŽ	3	3	16			
				mimo obsah učiva	U ^ ŽŽ	2				13
					ŽŽ	6				
					Ž	4				
U	1									

### **5.2.2 Humorné situace způsobené zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností**

Tento typ humoru jsme celkem zaznamenali ve 13 případech a tvoří tak 7,3 % všech humorných situací. Producenty byli učitelé, žáci a učitelé s žáky současně. Počty hudebních a zvukových projevů, jakožto zdroje komična, byly ve všech třech skupinách téměř vyrovnané. Nejvícekrát, s celkovým počtem 5 projevů, což je pouze o jeden projev více než ve zbylých skupinách, vyvolali humor jednotliví žáci. Podílejí se tak na 38,46 % všech humorných hudebních

a zvukových projevů. Pro přehled uvádíme data v tabulce č. 16 – Humor zapříčiněný zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností. U žáků, jakožto producentů, dominoval v počtu výskytů humor nezáměrný, jenž měl souvislost s probíraným učivem a realizoval se v 60 % žakovských projevů. Jeho předmětem byl „komický žák“. Zbýlých 40 % zahrnuje humor záměrný, jenž s učivem zprvu nikterak nesouvisel, pouze sloužil k zahnání nudy, kterou žák momentálně pociťoval. Naopak učitelé v 75 % vtípkovali záměrně a vždy k obsahu probíraného učiva. Jako prostředek jim vždy sloužil hudební nástroj, a to i v případě nezáměrného humoru, který se vyskytl ojediněle a tvoří 25 % učitelského humoru. Poslední skupina, kde iniciátory humoru jsou učitelé a žáci současně, představuje pouze nezáměrný humor vztahující se k obsahu učiva. Jde o situace, při kterých se všichni účastníci hudební interpretace, která končí nezdarem, a stává se tak humornou nejen pro žáky, ale i pro učitele. Stejně tak jako skupina učitelských projevů, tak i tato skupina tvoří 30,77 % všech humorných hudebních a zvukových projevů.

**Tabulka č. 16 – Humor zapříčiněný zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností**

				směje se	četnost	celkem	celkem	celkem
Projevy žáka	nezáměrný humor	neútočný	k obsahu učiva	U	1	3	5	13
				Ž	1			
				ŽŽ	1			
	záměrný humor	neútočný	mimo obsah	ŽŽ	2	2		
Projevy učitele	nezáměrný humor	neútočný	k obsahu učiva	ŽŽ	1	1	4	
	záměrný humor	neútočný	k obsahu učiva	ŽŽ	3	3		
Projevy učitele a žáků	nezáměrný humor	neútočný	k obsahu učiva	ŽŽ	2	4	4	
				U ^ ŽŽ	2			

### 5.2.3 Čemu se smějí učitelé

Učitelé se smáli ve 12 % všech humorných situací a tyto situace byly vyvolány nezáměrnými replikami žáků nebo učitelů. Předmětem humoru byl žák nebo žáci, výjimečně jím byla chyba nebo neúspěch učitele. Často šlo o výroky žáků, které byly v dané situaci pro učitele humorné, někdy jím byla žakova nevědomost, nepřesné nebo neobratné vyjádření či způsob žakovy komunikace. S výjimkou jedné situace bychom humor učitelů nepovažovali za posměšný nebo útočně namířený proti žákům.

#### **5.2.4 Čemu se smějí učitelé s žáky**

Učitelé a žáci se spolu smáli v 8 % všech humorných situací. Nejčastěji byl předmětem humoru „komický žák“, který něco popletl nebo se vyjádřil tak, že v dané chvíli to působilo komicky, například existovala možnost dvojí interpretace žákova výroku. Společný humor byl také výsledkem záměrných vtipů učitele a žáků, kteří na sebe často vtipně reagovali. Jejich humor byl neútočný, nezesměšňující a jeho předmětem nebyli učitelé ani žáci. V rámci společné interpretace písň působilo jako zdroj humoru kolektivní pochybení, které vedlo k přerušení společné činnosti a k následnému společnému smíchu.

#### **5.2.5 Čemu se smějí žáci**

Příjemci humorných situací jsou nejčastěji žáci, a to v 68,57 %. Předmětem humoru je často „komický žák“, který se spletl, přeřekl, je bezradný nebo pokládá nesmyslné dotazy. Smích se nevyhýbá ani „komickému učiteli“, který ztratí sebekontrolu, když se rozčílí, udělá chybu či projeví svou bezradnost. Posmívání se nezdarům učitelů není tak časté, jako úsměvy žáků nad záměrnými vtipy učitelů, které jsou humorné a přátelské, stejně tak jako humor od „vtipného žáka“, jemuž se často spolu s žáky smějí i učitelé. Repliky žáků, které útočily na autoritu učitele, dokázaly vyvolat smích pouze u ostatních žáků. Můžeme je označit za převážně drzé a nevhodné. Spolu se žakovskými „blbinami“, jimiž žáci zahánějí nudu, tvoří nepatrnou část výzkumného vzorku.

## 6 Hudební komunikace ve výukové komunikaci na konzervatořích

Na základě předchozích výzkumů, kterým jsme se věnovali v předešlých kapitolách, jsme vysledovali, že v hudebně-odborných předmětech se uplatňuje nejen verbální komunikace, ale také komunikace hudební. Obě zmíněné komunikace se uskutečňují ve škole a slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, což znamená, že v obou případech jde o komunikaci pedagogickou. J. Fukač (Fukač, 1991, s. 99) zmiňuje, že v hudební výchově se specificky prolíná hudební komunikace s komunikací pedagogickou, neboť k přípravě žáka k jeho osvojování hudby je nutný styk s konkrétními hudebními syntagmaty, s nimiž je ve styku při vyučovacím procesu i učitel, čímž dochází mezi oběma činiteli jak k hudební, tak k pedagogické komunikaci.

Výskyt a důležitost hudební komunikace se v jednotlivých předmětech liší. „Při vyučování zpěvu, hry na hudební nástroje, sluchových a intonačních dovedností apod. hraje učitelův verbální výklad spíše doplňující roli, neboť zkušenost je primárně předávána tak, že žák napodobuje učitelovo konání, že učitel využívá taktilní komunikace (např. opravou žákovských pohybů při zvedání nástrojové hry.“ (Fukač, 1991, s. 101)

Na základě výskytu a důležitosti hudební komunikace můžeme hudebně-odborné předměty rozdělit do dvou skupin.

Do první skupiny řadíme předmět dějiny hudby a dějiny klavírní literatury, které se po stránce způsobu komunikace nijak zásadně neliší od všeobecně vzdělávacích předmětů, které jsme zkoumali. Uplatňuje se v nich především verbální komunikace, která je v průměru jednou za vyučovací hodinu doplněna hudební ukázkou, jež představuje veškerou hudební komunikaci v těchto předmětech. Dále je v nich kladen důraz na faktografické znalosti, často v nich převažuje výklad učitele, při němž si studenti zapisují poznámky.

Druhou skupinu tvoří předměty kontrapunkt, analýza skladeb, intonace a harmonie, jejichž specifikum spatřujeme ve způsobu komunikace, při níž je využíváno tónů, které jsou produkovány nejčastěji učitelem, jenž hraje na hudební nástroj. Tyto předměty patří k nejobtížnějším, neboť úspěšnost žáka nezávisí jen na zapamatování určitých informací, ale na vyšších kognitivních procesech,<sup>94</sup> jako je porozumění, aplikace, analýza, hodnocení

---

<sup>94</sup> Pojem vyšší kognitivní procesy přejímáme z publikace *Komunikace ve školní třídě* (Šed'ová–Švaříček–Šalamounová, 2012a, s. 60), kde autoři rozdělují kognitivní procesy podle náročnosti na nižší, kam řadí proces zapamatovat, a vyšší, kam řadí procesy porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit.

a tvořivost.<sup>95</sup> V hodinách intonace žáci určují intervaly, které jim byly zahrány, to znamená, že tóny nejprve sluchově analyzují a poté je na základě faktických znalostí identifikují nebo zapisují do not. Sluchová analýza se také uplatňuje v případě intonování hudebních či rytmických úryvků nebo při rozboru skladeb. Ten může být zaměřen na formu skladby, nejčastěji se s ním žáci setkávají v hodinách hudebních forem, nebo na harmonickou složku skladby a potom mluvíme o harmonickém rozboru, jenž se obvykle vyskytuje v hodinách harmonie či v hodinách analýzy skladeb, kde je součástí komplexního rozboru díla. Tvořivost je nejnáročnější kognitivní proces, neboť v sobě zahrnuje všechny ostatní procesy. Je charakteristická pro hodiny kontrapunktu, kde se žáci učí psát vícehlasé úryvky, nebo pro hodiny harmonie, kde žáci vytváří harmonické doprovody či melodizují basovou linku, cantus firmus. Můžeme tedy tvrdit, že vyjma výkladových částí hodin, kdy komunikuje převážně učitel, jsou žáci aktivní. V hodinách intonace a hudební analýzy to lze vyzorovat i z vysoké frekvence počtu komunikačních struktur, viz tabulka č. 4 – Frekvence komunikačních struktur, strana 49.

## **6.1 Hudební komunikace v jednotlivých hudebně-odborných předmětech**

Výskyt hudební komunikace, tedy situací, v nichž učitel nejčastěji komunikuje pomocí hudebního nástroje, se v jednotlivých předmětech liší. Četnost jejího výskytu lze vyčíst z tabulky č. 4 – Frekvence komunikačních struktur na straně 49, kde oranžová barva znázorňuje některé struktury s hudební komunikací.<sup>96</sup>

V následujících odstavcích ukážeme, v jaké podobě se hudební komunikace v jednotlivých předmětech vyskytuje a jak spoluexistuje s komunikací verbální. Zaměříme se také na komunikační funkce hudebních výpovědí, které se v jednotlivých předmětech vyskytly. K práci využíváme poznatky a upravenou klasifikaci KF z kapitoly *Komunikační (ilokuční) funkce výpovědi ve výukové komunikaci na konzervatořích*.<sup>97</sup>

### **6.1.1 Hudební komunikace v hodinách intonace**

Nejen na základě výzkumu komunikačních struktur jsme zjistili, že v hodinách intonace má hudební komunikace dominantní postavení a, jak zmiňuje J. Fukač (Fukač, 1991, s. 101),

---

<sup>95</sup> Škálu kognitivních procesů přejímáme z článku *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie*, jehož autoři jsou Petr Byčkovský a Jiří Kotásek. (Byčkovský–Kotásek, 2004, s. 236–238)

<sup>96</sup> Zde bychom chtěli upozornit, že oranžová barva označuje pouze hudební komunikaci, v níž se uplatňoval hudební nástroj. V případě, kdy žák nebo žáci zpívali bez doprovodu nástroje, je grafický zápis stejný jako u verbální komunikace a je označen barvou bílou.

<sup>97</sup> Při určování komunikačních funkcí hudebních výpovědí nebereme v úvahu kritérium vztah slov k světu, neboť to nelze, ale zásadní je pro nás záměr, který produktor vyjadřuje v hudebních výpovědích.

verbální výklad učitele má v tomto předmětu spíše doplňující roli. Na ukázkou uvádíme příklad intonačního cvičení, kterému bylo ve čtyřech zkoumaných hodinách věnováno minimálně čtvrt hodiny. Jde o sluchovou analýzu mikrostruktur (intervalů), které učitel hraje na piano a žák je poté analyzuje a slovně pojmenovává. Podobných cvičení na stejném principu se v těchto hodinách uplatňuje velké množství. Z ukázky je patrné, jak se hudební komunikace učitele střídá s verbální komunikací jednotlivých žáků a jak jedna plynule navazuje na druhou.

a) U: Tak, pojďme na to!

U  $\cap$  UP: Hraje dvojjzvuk.

Ž1: Čistá kvinta. ↓

U  $\cap$  UP: Hraje dvojjzvuk.

Ž2: Malá sexta. ↓

U  $\cap$  UP: Hraje dvojjzvuk.

Ž3: Malá septima. ↓

U  $\cap$  UP: Hraje dvojjzvuk.

Ž4: Velká sexta. ↓

Vypozorovali jsme, že zmíněné hudební výpovědi mají své komunikační funkce. V hodinách intonace hudební výpovědi nejčastěji ověřují žákovské vědomosti, funkčně tedy jde o školské otázky neboli KF ověření žákovských vědomostí (a). Celkem jsme jich napočítali více než 80. Vyjma první uvedené hudební výpovědi v příkladu (a) bychom o ostatních hudebních výpovědích mohli hovořit jako o kombinovaných komunikačních funkcích, neboť kromě funkce školských otázek nesou i KF souhlasu. Tím, že učitel pokračuje v hraní dalšího hudebního úryvku, dává žákovi najevo, že s jeho odpovědí souhlasí a že je správná. To znamená, že hudební výpověď představuje jak zpětnou vazbu pro jednoho žáka, tak iniciační repliku pro jiného žáka.

V případě, že byla žákova odpověď chybná, učitel projevil nesouhlas buď verbální výpovědí (b), nebo pomocí výpovědi hudební (c), kdy buď znovu zopakoval danou hudební mikrostrukturu, nebo ji zahrál rozloženě (tón po tónu), čímž žáka jednak upozornil na chybnou odpověď a jednak mu tím úkol ulehčil. Hudební výpověď v příkladu (c) tak vyjadřuje KF nesouhlasu i KF nápovědy.

b) U  $\cap$  UP: *Hraje dvojjzvuk ve staccatu v krajních polohách.*

Ž: Velká tercie? ↑

U: Malá. ↓

c) U ∩ UP: *Hraje dvojjzvuk.*

Ž: To bude velká tercie. ↓

U ∩ UP: *Hraje rozloženě dvojjzvuk.*

Ž: Jo, malá tercie. ↓

Producenty hudebních výpovědí jsou nejen učitelé, ale i žáci. V příkladu (d) jde o situaci, kdy učitel prostřednictvím verbální výpovědi zadává žákovi úkol, jehož náplní je zazpívat třetí, první a pátý stupeň od určitého tónu, a žák jej pomocí intonování plní. Uvedená hudební výpověď je KF asertivního typu, konkrétně jde o KF sdělení.

d) U: Ano, teď dáme tři, jedna, pět.

Ž: Ná, ná, ná. *Žák zpívá na slabiku ná.*

Ve výuce nastávají i situace, kdy učitel a žák komunikují mezi sebou pouze prostřednictvím hudby. V příkladu (e) uvádíme situaci, kdy žák intonuje z notového zápisu a učitel hraje vzápětí zaintonovaný tón na piano, čímž dává žákovi najevo, že jeho interpretace je správná. Učitelova hudební výpověď tak představuje KF souhlasu a žákova hudební výpověď KF sdělení. V případě chyby reagoval učitel slovním vyjádřením. Podobný způsob vyjádření souhlasu jsme zaznamenali i u verbální komunikace, kdy učitel vyjadřoval souhlas tak, že správnou odpověď zopakoval po žákovi (viz str. 79, příklad b).

e) Ž: Ná. *Žák zpívá z not na slabiku ná.*

U ∩ UP: *Hraje zapsaný tón.*

Ž: Ná. *Žák zpívá z not na slabiku ná.*

U ∩ UP: *Hraje zapsaný tón.*

### 6.1.2 Hudební komunikace v hodinách analýzy skladeb

Hlavní náplní hodin analýzy skladeb je rozbor hudebního výtvaru. Verbální výpovědi o hudebních syntagmatech, tedy metatexty, mají v těchto hodinách, stejně tak i v hodinách kontrastu a harmonie, především poznávací a didaktickou funkci. Jednou z typických situací pro tyto předměty je, že učitel i žáci mají před sebou notový záznam a společně provádí analýzu skladby.

V ukázce (a) klade učitel žákům otázky a následně, ještě dříve než zcela domluví, konkrétní analyzovanou substrukturu zahraje na piano a poté vzápětí znovu opakuje otázku. V rámci jedné repliky jsou tak na sebe plynule navázány tři výpovědi – verbální, hudební a verbální. Hudební výpověď má zde stejnou komunikační funkci jako výpovědi verbální, a to funkci školské otázky (tedy KF ověření žákovských vědomostí) patřící k funkcím direktivního typu, neboť kdybychom hudební objekt nahradili verbální komunikací, to znamená, že by učitel dané tóny pouze vyjmenoval a nezahrál, byla by tato pojmenování součástí verbální výpovědi s KF direktivního typu. V uvedeném případě pomáhá hudební výpověď vytvořit nejen sluchové představy analyzované substruktury, ale plní i komunikační funkci nápovědy, neboť pro některé žáky může být jednodušší se rychleji zorientovat ve zvukovém dění nežli v notovém záznamu.

a) U: Co by to bylo za funkci, ↓tyhle ty dvě noty? ↓Tyhle ty všechny tóny »

U ∩ UP: *Hudební ukázka.* »

U: Vyjadřují jakou funkci?

Ž: A moll.

V některých situacích, například z důvodu časové tísně, se ujímají rozboru sami učitelé a komunikace má podobu monologu, v němž verbální a hudební výpovědi na sebe plynule navazují, a vytváří tak dojem jednolitého celku (b). Komunikační funkce hudebních výpovědí je v tomto případě shodná s komunikační funkcí verbálních výpovědí, jde o KF sdělení. Hudební objekty doplňují verbální informace, a dotváří tak žákovi komplexní představu o analyzované globální substruktuře.

b) U: Čili tohle byla dominanta. → »

U ∩ UP: *Hraje hudební ukázku.* »

U: Teď je tónika. → »

U ∩ UP: *Hraje hudební ukázku.* »

U: C dur. ↓ »

U ∩ UP: *Hraje hudební ukázku.*

### 6.1.3 Hudební komunikace v hodinách kontrapunktu

V hodinách kontrapunktu se žáci učí základním skladebním polyfonním technikám, a to jednak prostřednictvím výkladu učitele a jednak vlastním vypracováváním jednodušších cvičení. V ukázce uvádíme situaci, kdy učitel představuje jedno z možných řešení právě takového

cvičení (a). Nejprve danou možnost slovně pojmenuje a poté ji zahraje, nebo ji nejprve zahraje a poté okomentuje (b). To znamená, že jednu a tu samou věc sděluje pomocí dvou různých kódů. V příkladu (c) můžeme opět pozorovat, jak hudební výpověď doplňuje výpověď verbální, přičemž hlavní informace je nesena pouze v kódu hudebním. Všechny hudební i nehudební výpovědi jsou komunikačními funkcemi asertivního typu, u nichž jde o KF sdělení.

a) U: Druhá možnost konsonance, disonance, konsonance. ↓

U ∩ UP: *Hraje na piano.*

U: Pak už řeším další takt. ↓ Byla by to tercie → »

U ∩ UP: *Hraje na piano»*

U: Kvarta → »

U ∩ UP: *Hraje na piano»*

U: Kvinta → »

U ∩ UP: *Hraje na piano.*

b) U: Nemůžu z tercie, protože »

U ∩ UP: *Ukázka.*

U: Tam by byl tritón, jedině z kvinty by to šlo. Jedině z kvinty a svrchu to nejde, ne!

c) U: Pak by to bylo třeba → »

U ∩ UP: *Hraje na piano.*

#### 6.1.4 Hudební komunikace v hodinách harmonie

V hodinách harmonie je důraz kladen na harmonickou rovinu skladby a na úpravu čtyřhlasých souzvuků. Hudební komunikace má v těchto hodinách stejnou podobu jako v hodinách analýzy skladeb a kontrapunktu, neboť způsob výuky je veden obdobně. U hudebních výpovědí jsme též zaznamenali komunikační funkci sdělení, nápovědy a komunikační funkci školských otázek.

V následujících příkladech (a, b) se budeme věnovat situacím, kdy hudební výpovědi byly produkovány se záměrem rozveselit a pobavit třídu. Jejich producentem byl učitel. V příkladu (a) obě uvedené hudební výpovědi navazují na výpovědi verbální s KF sdělení, přičemž první hudební výpověď má též KF sdělení, ale u druhé hudební výpovědi dominuje KF humoru,

neboť učitel nezůstal pouze při hře ukázek jednotlivých motivů, ale záměrně jeden z nich humorným způsobem upravil.

a) U: Já vám dám důkaz, on by klidně mohl pokračovat takhle.

U ∩ UP: *Hraje ukázkou na klávesy.*

U: A to je úplně nejvíce, to je jen přesouvání hezkých motivu.

U ∩ UP: *Hraje ukázkou na klávesy, přičemž paroduje píseň.*

ŽŽ: *Smích.*

V ukázce (b) podtržená hudební výpověď doplňuje a navazuje na výpověď verbální s KF sdělení. Tato hudební výpověď slouží tedy též jako sdělení, ale zároveň je producentem realizována tak, aby pobavila posluchače. Mohli bychom zde přemýšlet o kombinované komunikační funkci, kterou tvoří KF sdělení a KF humoru.

b) U: Nenechávejte tam džuznu »

U ∩ UP: *Hraje ukázkou »*

U: Stačí tam prsknout »

U ∩ UP: *Klavírní improvizace s možnými, vtipně zpracovanými variacemi, jak zaplnit prázdné místo v basovém doprovodu.*

ŽŽ: *Smích.*

## 7 Závěr

Cílem naší práce bylo popsat výukovou komunikaci na konzervatořích a její specifika. Tohoto úkolu bylo dosaženo pomocí dílčích cílů.

**Prvním cílem** bylo zmapovat a popsat komunikační struktury ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích. Zjišťovali jsme: A) které typy komunikačních struktur se vyskytují ve výukové komunikaci na konzervatořích, B) které komunikační struktury jsou nejvíce zastoupeny.

Celkem jsme identifikovali třicet dva komunikačních struktur v rámci dvaceti šesti vyučovacích hodin, což je o čtrnáct komunikačních struktur více, nežli bylo zaznamenáno na základních školách. (Samuhelová, 1988, s. 68) Pestrost a vysoká četnost jednotlivých typů komunikačních struktur je zapříčiněna rozmanitou komunikací, kterou utváří nejen slova, ale i hudba. Oproti M. Samuhelové jsme nově popsali devatenáct komunikačních struktur, šest z nich reflektuje čistě verbální komunikaci, zbylých třináct znázorňuje komunikaci uskutečněnou pomocí hudby a jsou specifické pro hudebně-odborné předměty.

Výskyt jednotlivých typů komunikačních struktur není ve výukové komunikaci rovnoměrně zastoupen. Zjistili jsme, že nejčastěji dochází ke stereotypnímu opakování dvou nejfrekventovanějších komunikačních struktur, a to  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ , po níž často následuje  $\check{Z} \leftrightarrow U$ . Je to způsobeno tím, že většina učitelů pokládá otázku všem žákům, nevyvolá konkrétního žáka, ale čeká, kdo se ujme odpovědi. Tato strategie tak aktivizuje všechny žáky a každému z nich dává možnost se rozhodnout, zda bude chtít reagovat. Můžeme se proto domnívat, že učitelé tak dávají žákům najevo, že je považují za dospělé jedince, a že učitelům samotným není příjemné striktně určovat, kdo by měl odpovídat. Zásadně odlišný přístup mají učitelé na základních školách, viz nejfrekventovanější komunikační struktura na základních školách  $U \leftrightarrow \check{Z}$  (Samuhelová, 1988, s. 68), kteří naopak upřednostňují vyvolávání konkrétních žáků a mohou si tak rozhodnout, kdy a koho ke komunikaci vyzvou. Tato komunikační strategie eliminuje situace, kdy více žáků nekontrolovatelně vykřikuje na učitele odpovědi, což může být jedním z důvodů, proč někteří učitelé tuto taktiku volí. Nejfrekventovanější komunikační struktura na konzervatořích  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  znázorňuje nejen výzvu k žákům, ale také monologický projev, jehož obsahem je nejčastěji výklad učiva.

V hudebně-odborných předmětech, jako je například intonace a harmonie, jsme identifikovali třináct nových, pro tyto předměty specifických komunikačních struktur, kdy učitel nebo žák komunikoval pomocí hudebního nástroje. Většina hodin těchto předmětů má vysokou frekvenci

i pestrost komunikačních struktur, nejfrekventovanější struktura v těchto hudebně-odborných předmětech má grafický zápis  $U \cap UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$  a je z celkového počtu všech komunikačních struktur třetí nejfrekventovanější. Vyskytuje se při výkladu, kdy se nejčastěji střídá s komunikační strukturou  $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$ .

Z našeho výzkumu vyplynulo, že 57,5 % výskytů všech komunikačních struktur je jednosměrných. To však neznamená, že by v hodinách musel nutně převažovat monolog, protože dané procento výskytů nijak nereflexuje časovou délku jednosměrných komunikačních struktur, pouze jejich četnost. Dialogické, obousměrné komunikační struktury mohou tedy být méně početně zastoupené, ale mohou tvořit (a také často tvořily) významnou, ne-li převažující část hodiny. S určitostí však můžeme tvrdit, že v deseti vyučovacích hodinách, tj. v 38 %, dominoval monolog učitele, který vedl výklad. Ve zbylých šestnácti hodinách převažoval dialog, přičemž v polovině z těchto hodin, tj. v 30,8 %, byly dialogy občas prostřídávány kratšími monologickými úseky vyučujícího, kdežto v druhé polovině hodin se uplatňoval výhradně dialog, jehož náplní bylo především opakování nebo procvičování učiva.

Komunikace na konzervatořích byla nejčastěji iniciována učiteli, a to v 63,86 %. To znamená, že ve výukové komunikaci má dominantní postavení učitel. Žáci iniciovali komunikaci v 35 %, <sup>98</sup> a to především v situacích, kdy kladli učitelům dotazy nebo se sami ujímali slova pro odpověď. Výrazně nižší iniciaci žáků zaznamenala na základní škole M. Samuhelová (Samuhelová, 1988, s. 74), a to 12 %. Novější studie od K. Šed'ové, též ze základních škol, (Šed'ová, 2011, s. 17) uvádí 25 % situací, kdy komunikaci začínali žáci. Naše výsledky však s touto studií nelze dobře porovnávat, protože autorka pracovala pouze s otázkami, které iniciovaly komunikaci. Můžeme však s určitostí tvrdit, že oproti průzkumu M. Samuhelové se komunikační iniciace žáků ve výukové komunikaci zvýšila.

**Druhým cílem** bylo popsat a prozkoumat komunikační (ilokuční) funkce výpovědi ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích. Pomocí dílčích cílů jsme zjišťovali: A) jaké komunikační funkce se vyskytují během vyučování na konzervatořích a jakými jazykovými prostředky je jich dosahováno, B) jaká je frekvence jejich výskytu.

Výskyt KF v komunikaci na konzervatořích je pestrý. S ohledem ke specifičnosti komunikačního prostředí jsme pro naše účely upravili a obohatili výchozí klasifikaci komunikačních funkcí od M. Grepla a P. Karlíka o nové KF. Celkem jsme zaznamenali

---

<sup>98</sup> Ve zbylých 1,14 % inicioval komunikaci někdo další, jako například cizí osoba ve třídě, nebo učitelé a žáci současně.

49 druhů KF, v rámci kterých jsme identifikovali 3 365 komunikačních funkcí výpovědi. Pouze 1,34 % představují funkce kombinované, z nichž je nejvíce zastoupena KF souhlasu a pochvaly, kterou učitelé užívali v rámci zpětné vazby.

Přestože počet druhů KF je rozmanitý, jejich výskyt není rovnoměrně zastoupen. Nejfrekventovanější komunikační funkcí je KF asertivní a její výskyt představuje něco málo přes polovinu (53,49 %) všech komunikačních funkcí. To znamená, že více než polovina uskutečněné komunikace ve výuce je věnována sdělování a oznamování informací. V žákovské komunikaci představují tyto výpovědi nejčastěji odpovědi na dotazy vyučujících, v komunikaci učitelů výklad učiva. Proto není překvapujícím zjištěním, že počty výpovědí s funkcí asertivní převažují, někdy až vícekrát, v mluvě učitelů. V tomto ohledu jsou specifické hodiny intonace, kdy žákovské výpovědi s funkcí asertivní byly dvojnásobně početnější nežli ty učitelské. Důvodem je neustálý dialog mezi vyučujícím a žáky, kdy učitel klade školské otázky, nejčastěji v podobě hudebních úryvků, a žáci na ně odpovídají, případně pomocí pokynů a instrukcí učitel určuje činnosti. Způsob, jakým je hodina vedena, je dána nejen přístupem učitele k výuce, ale i charakterem samotného vyučovacího předmětu, kdy pro jeho úspěšné zvládnutí jsou důležité nejen nabyté znalosti, ale především dovednosti, jež žák získává procvičováním v těchto hodinách.

Dominantními mluvčími ve výukové komunikaci na konzervatořích jsou učitelé, v průměru pronesou za jednu vyučovací hodinu 3,4krát více výpovědí nežli žáci. Celkově tak připadá 77,14 % verbální komunikace na učitele a zbylých 22,86 % na žáky. Učitelé téměř polovinu komunikace (48,15 %) věnují sdělování informací, tedy výkladu učiva. Je to dáno tím, že konzervatoře jsou střední a vyšší školy, kde žáci musí nabýt velké množství informací při omezeném počtu vyučovacích hodin. Kromě sdělovací funkce učitelé používají i KF direktivního typu, které utváří necelou jednu třetinu jejich komunikace (28,42 %) a které mají druhý nejčastější výskyt. K nejfrekventovanějším z nich patří školské otázky doplňovací, které dominují při ověřování žákovských vědomostí. Charakteristické pro stavbu těchto otázek je postavení tázacích slov na začátku věty. K dalším typům školských otázek, pomocí nichž učitelé ověřovali vědomosti žáků, patří otázkový pokyn, záměrně neukončené výpovědi a školské otázky zjišťovací, které se ve většině hodin nevyskytovaly. Otázkový pokyn a záměrně neukončené výpovědi se v naší studii ukázaly jako specifické pro některé hudebně-odborné předměty. Otázkový pokyn měl nejvyšší zastoupení v hodině intonace a učitel jej téměř vždy pokládal konkrétnímu žákovi. Je to jedna z příčin rychlého průběhu v těchto hodinách. Záměrně neukončené výpovědi měly nejvyšší četnost v hodině analýzy skladeb, kde se ukazuje,

že pro učitele je důležitá správně provedená analýza, jejíž výsledek je často sdělen pouze několika slovy, tedy stručným doplněním rématu při takto položených otázkách, nežli podněcování žáka k širší komunikační aktivitě. K zadávání činností a úkolů volili učitelé ponejvíce pokyn, který měl nejčastěji formu krátkých jednoduchých vět se stoupavě-klesavou intonací s imperativem druhé osoby jednotného nebo množného čísla. V menší míře používali instrukce, rady a doporučení, vybídnutí a pobídku. Ve všech hodinách, vyjma jedné, kde se učitel rozhněval nad nevhodným chování žáka, se učitelé vyhýbali příkazům (rozkazům), tedy výzvám s vysokou mírou naléhavosti a kategoričnosti, které více zdůrazňují asymetričnost vztahu mezi učitelem a žáky a jejich protikladné sociální role. Ve většině vyučovacích hodin, a to především v hudebně-odborných předmětech, přistupovali učitelé k žákům jako ke svým kolegům, jakožto muzikantům, jejichž společným zájmem je hudba. O snaze partnerského přístupu učitelů k žákům vypovídá i způsob oslovení žáků učitelem, jako je například *kollega Novák, pan Novák*, zaznamenaných ve vyšších ročnících. Třetím nejčastěji realizovaným záměrem v komunikaci učitelů je souhlas (9,68 %), jenž je funkcí permissivního a koncesivního typu (12,94 %). Nejvyšší výskyt mají výpovědi vyjadřující souhlas se správnou odpovědí žáků. Můžeme tak tvrdit, že učitelé v 79,70 % souhlasili s žákovskými odpověďmi, to znamená, že žáci ve většině případů odpovídali správně. V rámci pozitivní zpětné vazby učitelé neutilizovali pouze funkci souhlasu, ale také KF pochvaly, přitakání, kombinovanou KF souhlasu a pochvaly nebo KF souhlasu a upřesnění či ojedinele KF souhlasu a školské otázky doplňovací. Naopak negativní zpětná vazba je u učitelů vyjadřována především KF nesouhlasu. Nejčastěji chybovali žáci v nehudebních předmětech, a to při opakování učiva v hodině literatury a kulturních dějin, kdy většinou nelze správnou odpověď vymyslet, neboť převážný počet otázek je zaměřen na vybavení si faktů, které již byly učitelem v nějaké podobě prezentovány. Kognitivní náročnost těchto otázek je tak velmi malá na rozdíl od většiny školských otázek kladených v hudebně-odborných předmětech, kde pro jejich zodpovězení je nutné zapojit vyšší kognitivní procesy, jako je porozumění, analýza, aplikace nebo tvořivost.

Ne všechny komunikační funkce se vyskytují jak ve výpovědích učitelů, tak i ve výpovědích žáků. Zjistili jsme, že 58,33 % všech KF (tj. 28 KF) je v naší studii specifických pro komunikaci učitelů, tím máme na mysli, že se nerealizovaly v mluvě žáků. Důvod vidíme v dominantním a sociálním postavení učitele, který tak má více prostoru a možností k vyjádření svých záměrů. Jde především o komunikační funkce direktivního typu, jako jsou všechny typy školských otázek, KF příkazu, KF instrukce, KF rady a doporučení, KF upozornění a KF napomenutí. Dále šlo například o KF výtky, KF pokárání, KF varování, KF dovolení, KF přijetí, KF

upřesnění, KF náповědy a o všechny kombinované KF vyjma jedné. Komunikační funkce specifické pro žákovskou komunikaci, to znamená, že se realizovaly jen ve výpovědích žáků, představují pouze 6,25 % všech KF a jsou jimi: KF návrhu, KF sebechvály a KF ujištění se.

Komunikace žáků ve vyučovacích hodinách se realizuje především komunikační funkcí sdělení, která představuje 71,39 % všech žákovských výpovědí. Nejčastěji jde o žákovské odpovědi na otázky učitele. Reaktivní charakter mají i funkce permisivního a koncesivního typu, které jako třída vyplňují 10,27 % žákovské mluvy, k nejfrekventovanějším patří KF námitky, KF přitakání a KF souhlasu. V dvojnásobné míře namítali a přitakávali žáci v hudebně-odborných předmětech. V případě námitek šlo o situace, kdy se žák ohrazoval, ospravedlňoval vůči výrokům učitele směřovaných na žákovu osobu, nebo kdy žáci vyjadřovali pochybnosti nad tvrzením učitele nebo tak poukazovali na možnou chybu ve výkladu. KF přitakání dominovala ve vyučovacích hodinách, které měly charakter přednášky. Žáci tak reagovali na výpovědi učitele, čímž mu dávali najevo, že jeho výklad je pro ně srozumitelný. Druhou nejfrekventovanější KF v mluvě žáků jsou otázky zjišťovací a představují 6,24 % všech žákovských KF. Žáci se jimi dotazovali jak na organizační záležitosti (v 48,80 %), tak na problematiku související s učivem (v 51,20 %). Nejčastěji, a to v 70 %, tímto způsobem iniciovali rozhovor žáci v hudebně-odborných předmětech, šlo o hodinu kontrapunktu a analýzy skladeb, kdy si tak žáci prověřovali, zda výkladu a rozboru rozumí.

Z jazykových prostředků se velmi často objevuje indikativ. Co se týče syntaktických struktur, v promluvách učitelů se objevují jednoduché věty i delší souvětí, zatímco v promluvách žáků jimi byly nejčastěji věty jednoduché nebo několik slov, výjimkou nebyly ani jednoslovné výpovědi při zodpovídání dotazů učitele.

**Třetím cílem** bylo popsat a prozkoumat humorné situace ve výuce kolektivních předmětů na konzervatořích. Pomocí dílčích cílů jsme zjišťovali: A) co je příčinou humorných situací a jaké jsou jejich podoby ve výukové komunikaci na konzervatořích, B) jaká je frekvence humorných situací ve výuce.

Humor ve výukové komunikaci na konzervatořích je čteně zastoupen. Celkem jsme zaznamenali 175 humorných situací, což v průměru odpovídá sedmi humorným situacím na jednu vyučovací hodinu. Z hlediska užitého kódu jsme určili tři různé způsoby, jak humor na konzervatořích vzniká. K nejfrekventovanějšímu způsobu patří verbální řečový projev, který se uskutečňuje pomocí replik, a představuje 91,17 % veškerého humoru.

V hudebně-odborných předmětech je humor vyvoláván také zvuky, hudbou, instrumentální hrou nebo jinou hudební činností. Jde o specifický způsob vytváření humoru vyskytující se výhradně v hudebně-odborných předmětech. Jeho iniciátory jsou nejen samotní učitelé a žáci, ale zaznamenali jsme i situace, kdy jím byla společně celá třída – učitel s žáky. Šlo o nezáměrný humor, kdy během společné interpretace hudby došlo k pochybení interpretů, a hra se tak přerušila. Tyto společné nezdary byly často přijímány všemi účastníky kladně, a vytvářely tak pozitivní náladu ve třídě a bližší vztahy mezi učitelem a žáky. Na základě terminologie a klasifikace K. Šed'ové jsme identifikovali novou kategorii „komická třída“.

Nejčastější příčinou humorných situací ve výukové komunikaci je v 70,38 % humor nezáměrný. Jeho producenty jsou nejčastěji žáci a v 86,18 % souvisí s obsahem učiva. Předmětem nezáměrného humoru je „komický žák“ nebo „komický učitel“, tedy osoba, která pochybila, neví si rady, její formulace byly popletené nebo nezáměrně dvojsmyslné či nevhodně volila lexikální prostředky, u učitelů šlo i o nepřiměřenou reakci na vzniklou situaci. Smích příjemců humoru bychom ve většině případů hodnotili jako vcelku dobromyslné zasmání, nikoli jako ponižující, znevažující a zlomyslný posměch útočící na osobnost jedince.

Záměrně vyvolaný humor představuje 29,62 % všech humorných situací a z 57,69 % s obsahem učiva nesouvisí. Jeho producenty byli nejčastěji učitelé, kteří si tak nejen upevňovali moc ve svých rukou, ale zároveň nastolovali přátelské a kooperativní klima ve třídě. Především v hudebně-odborných předmětech učitelé bavili žáky svými historkami ze života, nebo jinými komickými hláškami, které s učivem nesouvisely. Záměrný humor učitelů nejčastěji podněcoval radost žáků, a tak nemůžeme potvrdit výsledky ze studie M. Čechové, která uvádí, že „učitelé vyvolávají veselí především výroky založenými na ironizaci a zesměšňování žáků“. (Čechová, 2012, s. 225) Nemůžeme ani podpořit tvrzení, že se humor projevuje v hodinách nepřiliš náročných na pozornost (Čechová, 2012, s. 225), neboť v naší studii nejvíce dominoval záměrný humor v hodinách analýzy skladeb, harmonie a intonace, tedy v předmětech, jež jsou pro žáky náročné. Může to být dáno tím, že se učitelé snaží tyto předměty žákům zpříjemnit, další roli může hrát i skutečnost, že zmíněné předměty vyučovali pouze učitelé-muži, kteří podle studie M. Čechové mají větší mysl pro humor nežli ženy. (Čechová, 2012, s. 225)

U záměrného humoru žáků jsme zaznamenali humor útočný i neútočný. Útočný humor představuje pouze 23,81 % záměrného žakovského humoru. Všechny útočný humor žáků byl zaznamenán v hodinách vedených jedním a tím samým učitelem, který se jevil jako přísný, občas až agresivní, bez smyslu pro humor. To vše může vyvolávat a podporovat konflikty, negativní klima ve třídě i útoky žáků na autoritu učitele. Zbylých 76,19 % vyjadřuje záměrný

žakovský humor neútočný, který se v 81,25 % k učivu nevztahoval. Nejčastěji šlo o krátké repliky žáků reagující na řeč učitele. Tento typ humoru byl ve většině případů učiteli vstřícně přijímán, ti v některých případech dokázali žakovský žert ocenit a zasmát se spolu s ostatními žáky.

Humor byl nejčastěji vyvoláván krátkými replikami učitelů nebo žáků. V několika případech byly tyto repliky součástí humorných dialogů, v nichž se střídaly humorné poznámky učitele s humornými poznámkami žáka. Šlo tak o to, kdo bude vtipnější a ovládne danou situaci. V absolutním počtu byli nejčastějšími producenty i příjemci humorných situací žáci.

**Čtvrtým cílem** bylo popsat a ukázat, v jakých podobách se vyskytuje hudební komunikace ve výuce a jak koexistuje s komunikací verbální.

Hudební výpovědi utvářely repliky buď samy, jako je tomu nejčastěji v hodinách intonace, nebo plynule navazovaly na výpovědi verbální, s nimiž se často střídaly. V takovýchto případech hudební výpovědi doplňovaly výpovědi verbální o novou informaci, nebo vyjadřovaly to, co již bylo řečeno, ale v kódu hudebním.

Zjistili jsme, že hudební výpovědi mají své komunikační funkce. V hodinách intonace dominovala KF školských otázek (neboli KF ověření žakovských vědomostí), která v některých případech tvořila kombinovanou komunikační funkci s KF souhlasu. V ostatních hudebně-odborných předmětech převažovala komunikační funkce asertivního typu, a to KF sdělení. Dále jsme u hudebních výpovědí zaznamenali komunikační funkci nesouhlasu, nápovědy a humoru.

Specifika, která se ve výukové komunikaci na konzervatořích objevují, vyplývají především z uměleckého, v našem případě hudebního zaměření školy. Na základě našeho výzkumu jsme ukázali, že výuková komunikace na konzervatořích je velmi pestrá a různorodá, a to nejen ve způsobu komunikace mezi komunikanty, ale i v rozmanitosti uskutečněných komunikačních záměrů. Především v hudebně-odborných předmětech lze nejen na základě výzkumu humorných situací vysledovat, že vztahy mezi učiteli a žáky nejsou výrazně asymetrické, ale v některých hodinách spíše kolegiální. Je to dáno sdíleným zájmem o hudbu i společnými hudebními zážitky, které mohou spolu učitelé i žáci sdílet i mimo vyučování, například na koncertech či absolventských vystoupení žáků.

## 8 Seznam použitých informačních zdrojů

BRABCOVÁ, R. *Mluvený projev v teorii a praxi*. Praha: UK, 1987.

BYČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242.

DOUBRAVOVÁ, J. *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-493-9.

ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: Academia 2012. ISBN 978-80-200-2069-7.

ČECHOVÁ, M. – PAVELKOVÁ, J. Školský humor. *Český jazyk a literatura*, 1999/2000, roč. 50, č. 5-6, s. 116–126.

FRIŠ, O. Sodoma Gomora. *Naše řeč*, roč. 22, č. 6-7, s. 75–82, 1938. ISSN 0027-8203.

FUKAČ, J. *Pojmosloví hudební komunikace*. Brno: rektorát Masarykovi univerzity Brno, 1991. ISBN 80-210-0245-X.

FUKAČ, J. – JIRÁNEK, J. – POLEDŇÁK, I. – VOLEK, J. a kol. *Základy hudební sémiotiky 1. díl*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0373-1.

FUKAČ, J. – POLEDŇÁK, I. *Hudba a její pojmoslovný systém. Otázky stratifikace a taxonomie hudby*. Praha: Academia, 1981. ISBN 509-21-827.

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978 80-7290-364-1.

GREPL, M. *Jak dál v syntaxi*. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-511-5.

GREPL, M. – KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. ISBN 80-7198-281-4.

GRUNER, CH. *The Game of Humor: A Comprehensive Theory of Why We Laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

HÁDKOVÁ, P. *Hudební slang interpretů klasické hudby na Liberecku, Pardubicku a v Praze*. (Diplomová práce.) Praha 2009, UK, Fakulta pedagogická.

HÁDKOVÁ, P. Pedagogická komunikace na konzervatořích. *Didaktické studie*, 2013, roč. 5, č. 1, s. 113–130. ISSN 1804-1221.

HÁDKOVÁ, P. Sémantické tvoření slangizmů u studentů konzervatoří. *Didaktické studie*, roč. 3, č. 1, s. 42–50, 2011. ISSN 1804-1221.

HÁDKOVÁ, P. Frazémy v hudebním slangu. In: *Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język, literatura, kultura: Monografia ze studiów slawistycznych II*. 2015, s. 83-88. ISBN 978-80-7465-130-4.

HAVRÁNEK, B., ed. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměn. vyd. Praha: Academia, 1989a, II. sv.

HAVRÁNEK, B., ed. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměn. vyd. Praha: Academia, 1989b, III. sv.

HAVRÁNEK, B., ed. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměn. vyd. Praha: Academia, 1989c, IV. sv.

HAVRÁNEK, B., ed. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměn. vyd. Praha: Academia, 1989d, V. sv.

HAVRÁNEK, B., ed. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměn. vyd. Praha: Academia, 1989e, VI. sv.

HAVRÁNEK, B., ed. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměn. vyd. Praha: Academia, 1989f, VII. sv.

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum 2013. ISBN 978-80-246-2233-0.

HIRSCHOVÁ, M. Pojem komunikativní funkce a jeho specifikace. In: *Všeobecné a specifické otázky jazykové komunikace*. Odaloš, P., Patráš, V. (eds.). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1991a, s. 44–51 .

HIRSCHOVÁ, M. Interpersonální komunikace ve stabilizovaných malých skupinách. *Slovo a slovesnost* 52, 1991b, s. 89–103.

HIRSCHOVÁ, M. Neurčitost komunikačních funkcí ve spontánních mluvených projevech. *Slovo a slovesnost* 53, 1992, s. 33–40.

HOFFMANNOVÁ, J. Funkce a významy výrazu prosím v mluveném dialogu. *Naše řeč*, roč. 76, č. 2, s. 75–82, 1993. ISSN 0027-8203.

HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-297-1.

- HRDINA, L. Dialóg v pedagogickej komunikácii. In: Gavora, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. s. 102–119.
- HUBÁČEK, J. *O českých slanzích*. Ostrava: Profil, 1979.
- HUBÁČEK, J. *Malý slovník českých slangů*. Ostrava: Profil, 1998.
- CHEJNOVÁ, P. *Didaktické transformace pragmalingvistických témat*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-497-6.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JAKOBSON, R. Closing Statement: Linguistics and Poetics. In: SEBEOK, T. *Style in language*. Cambridge: MIT Press, 1960, s. 350–377.
- JANOŮŠEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha, Svoboda 1984.
- JANOVEC, L. Komunikační funkce expresivní v komunikaci na facebooku. In: *Registre jazyka a jazykovedy*. Medzinárodná vedecká konferencia venovaná životnému jubileu prof. PhDr. Daniely SLANČOVEJ, CSc. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014, s. 191-198.
- KOESTLER, A. *The act of creation*. London: Hutchinson, 1965.
- KROUPOVÁ, L. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005, 647 s. ISBN 80-200-1347-4.
- MÁLKOVÁ, J. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2013. ISBN 978-80-261-0283-0.
- MAREŠ, J. Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, roč. 25, č. 5, s. 617–628, 1975.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MARTIN, R. A. *The Psychology of Humor. An Integrative Approach*. Amsterdam: Elsevier, 2007. ISBN 13: 978-0-12-372564-6.
- MÜLLEROVÁ, O. *Komunikativní složky výstavby dialogického textu*. Praha: Universita Karlova, 1983.

MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 1994. ISBN 80-85804-29-8.

MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. – SCHNEIDEROVÁ, E. *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-96-8.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0510-5.

NIŽNÍKOVÁ, J. *Zo slovenskej skladby II*. Prešov: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 1994.

PETR, J. et al. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult, aprobace český jazyk. [Díl] 2, Tvarosloví*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 536 s. ISBN 21-114-86.

PRŮCHA, J. Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, roč. 21, č. 6, s. 867–882, 1971.

SAMUHELOVÁ, M. Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In: Gavora, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. s. 55–73.

SEARLE J. R. *Rečové akty esej z filozofie jazyka John R. Searle*; [z anglického originálu preložil a doslov napísal Dezider Kamhal] Bratislava: Kalligram, Bratislava 2007). ISBN 978-80-7149-892-6.

SEARLE J. R. A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*, roč. 5, č. 1, s. 1–23, 1976. ISSN 0047-4045.

SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999. ISBN 80-88722-30-6.

SOJKA, P. *Morfologická variantnosť v mluvených a psaných komunikátech žáků 2. stupně základních škol ve středočeské nářeční oblasti*. (Disertační práce.) Praha 2013, UK, Fakulta pedagogická.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace (teoretická minima a praktické náměty)*. Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK, 2006. ISBN 80-7041-176-7.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikaci a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

SVOBODOVÁ, J. Výpovědi s komunikativní funkcí výzvy a jejich formální podoba. In: *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Brabcová, R., Štícha, F. (eds.). Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 60-048-87.

SVOBODOVÁ, J. Specifika školské komunikace (se zaměřením na výzvu). In: *Všeobecné a specifické otázky jazykové komunikace*. Odaloš, P., Patráš, V. (eds.). Bánská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1991, s. 270–275.

SVOBODOVÁ, J. Komunikační funkce výpovědi a školská komunikace. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 292–296.

ŠEĎOVÁ, K. – ŠVAŘÍČEK, R. – MAKOVSKÁ, Z. – ZOUNEK, J. Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, roč. LXI, č. 1, s. 13–33, 2011.

ŠEĎOVÁ, K. – ŠVAŘÍČEK, R. – ŠALAMOUNOVÁ Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012a. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĎOVÁ, K. Žáci se smějí učitelům: podoby a funkce humoru zaměřeného na učitele. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 1, s. 41–65, 2012b.

ŠEĎOVÁ, K. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠEĎOVÁ, K. Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, roč. 25, č. 1, s. 32–62, 2015.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

WOODS, P. *The Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979. ISBN 0-7100-0124-X.

### **Internetové odkazy**

HONS, Miloš. Hudební forma, struktura a tvar v názorech teoretiků a skladatelů minulého století. Živá hudba 2004 [online]. [cit. 05. 1. 2016]. Dostupný z <http://ziva-hudba.info/article.php?id=121>

## 9 Přílohy

Tabulka č. 17 – Komplexní tabulka KF

	LIT 2		KDE 3		ČJ 2		KDE 1		INTONACE 3		KONTRA 4		HARMONIE 2		ANALÝZA 2		CELKEM		NEHUDEBNÍ PŘEDMĚTY		HUDEBNÍ PŘEDMĚTY	
	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák	učitel	žák
<b>ASERTIVNÍ</b>																						
sdělení	117	110	195	52	96	58	133	62	64	148	265	4	183	39	144	76	<b>1197</b>	<b>549</b>	541	282	656	267
nápověda	19	0	2	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>27</b>	<b>0</b>	27	0	0	0
upřesnění	8	0	0	0	1	0	7	0	0	0	1	0	0	0	9	0	<b>26</b>	<b>0</b>	16	0	10	0
<b>INTEROGATIVNÍ</b>																						
zjišťovací	4	0	7	1	9	8	5	5	14	5	10	11	8	3	9	15	<b>66</b>	<b>48</b>	25	14	41	34
doplňovací	2	1	10	1	14	4	0	1	9	3	0	3	3	2	1	7	<b>39</b>	<b>22</b>	26	7	13	15
<b>DIREKTIVNÍ</b>																						
ověření ž. vědomostí																						
ŠO zjišťovací	2	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>7</b>	<b>0</b>	7	0	0	0
ŠO doplňovací	118	0	10	0	22	0	60	0	23	0	2	0	22	0	54	0	<b>311</b>	<b>0</b>	210	0	101	0
pokyn otázkový	0	0	1	0	0	0	8	0	15	0	0	0	6	0	1	0	<b>31</b>	<b>0</b>	9	0	22	0
záměrně neukončené výpovědi	2	0	0	0	4	0	5	0	0	0	0	0	3	0	21	0	<b>35</b>	<b>0</b>	11	0	24	0
<b>určování činností</b>																						
příkaz	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
pokyn	8	0	5	0	17	0	12	0	53	0	3	0	10	1	17	0	<b>125</b>	<b>1</b>	42	0	83	1
instrukce	0	0	1	0	28	0	1	0	32	0	8	0	3	0	4	0	<b>77</b>	<b>0</b>	30	0	47	0
vybídnutí	4	0	2	0	0	0	0	0	3	0	6	0	7	0	6	1	<b>28</b>	<b>1</b>	6	0	22	1
pobídka	3	0	2	0	0	0	5	0	4	1	1	0	1	0	6	0	<b>22</b>	<b>1</b>	10	0	12	1
upozornění	1	0	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	6	0	<b>15</b>	<b>0</b>	7	0	8	0
rada a doporučení	7	0	6	0	8	0	2	0	0	0	4	0	4	0	15	0	<b>46</b>	<b>0</b>	23	0	23	0
návrh	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>0</b>	<b>3</b>	0	2	0	1
prosba	3	1	1	1	5	1	3	0	3	2	1	2	3	0	1	2	<b>20</b>	<b>9</b>	12	3	8	6
napomenutí	0	0	12	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	3	0	<b>20</b>	<b>0</b>	16	0	4	0
<b>PERMISIVNÍ A KONCESIVNÍ</b>																						
souhlas	53	0	18	5	28	4	33	2	51	1	8	3	24	1	36	5	<b>251</b>	<b>21</b>	132	11	119	10
nesouhlas	20	0	5	3	4	0	10	0	8	2	2	0	5	0	9	0	<b>63</b>	<b>5</b>	39	3	24	2
námítka	0	3	2	4	0	1	3	1	2	5	0	4	1	5	1	4	<b>9</b>	<b>27</b>	5	9	4	18
odmítnutí	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	<b>2</b>	<b>3</b>	1	0	1	3
přítakání	0	0	0	5	2	3	0	0	1	0	0	8	0	0	2	7	<b>5</b>	<b>23</b>	2	8	3	15
dovolení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	0	0	1	0
přijetí	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	<b>5</b>	<b>0</b>	1	0	4	0
<b>VAROVÁNÍ</b>																						
varování	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	<b>5</b>	<b>0</b>	2	0	3	0
<b>EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ</b>																						
pochvala	4	0	0	0	12	0	10	0	7	0	2	1	1	0	1	0	<b>37</b>	<b>1</b>	26	0	11	1
nadšení	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	<b>1</b>	<b>7</b>	1	3	0	4
údiv	0	2	3	5	4	2	0	2	0	2	1	3	0	0	0	1	<b>8</b>	<b>17</b>	7	11	1	6
poděkování	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	<b>3</b>	<b>0</b>	1	0	2	0
přání	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
omluva	0	0	1	1	1	0	0	1	1	3	1	1	0	1	0	1	<b>4</b>	<b>8</b>	2	2	2	6
výtka	1	0	1	0	1	0	5	0	4	0	0	0	1	0	0	0	<b>13</b>	<b>0</b>	8	0	5	0
pokárání	0	0	1	0	0	0	11	0	2	0	1	0	1	0	0	0	<b>16</b>	<b>0</b>	12	0	4	0
samochvála	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>0</b>	<b>1</b>	0	0	0	1
HUMORU	0	0	0	0	22	6	0	3	7	0	0	1	4	5	2	1	<b>35</b>	<b>16</b>	22	9	13	7
UJIŠTĚNÍ SE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	<b>0</b>	<b>5</b>	0	0	0	5
<b>PERMISIVNÍ A KONCESIVNÍ+ EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ</b>																						
souhlas + pochvala	3	0	0	0	2	0	0	0	11	0	0	0	1	0	12	0	<b>29</b>	<b>0</b>	5	0	24	0
nesouhlas + pokárání	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>1</b>	2	1	0	0
<b>EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ + ASERTIVNÍ</b>																						
nadšení + sdělení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	<b>2</b>	<b>0</b>	0	0	2	0
<b>EXPRESIVNÍ A SATISFAKTIVNÍ + INTEROGATIVNÍ</b>																						
nadšení + ot. zjišťovací	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
<b>PERMISIVNÍ A KONCESIVNÍ + ASERTIVNÍ</b>																						
nesouhlas + sdělení	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
nesouhlas + nápověda	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
souhlas + upřesnění	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>3</b>	<b>0</b>	2	0	1	0
<b>PERMISIVNÍ A KONCESIVNÍ + DIREKTIVNÍ</b>																						
souhlas + ŠO doplňovací	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>0</b>	2	0	0	0
nesouhlas + upozornění	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	0	0	1	0
námítka + ŠO doplňovací	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
námítka + ŠO zjišťovací	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>	<b>0</b>	1	0	0	0
celkem	386	119	290	79	288	90	333	77	319	173	319	42	296	58	365	131	<b>2596</b>	<b>769</b>	1297	365	1299	404
	505		369		378		410		492		361		354		496		<b>3365</b>		1662		1703	