

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Prohlašuji tímto k posouzení a obhajobě disertační práce zpracované na
oboru Pedagogického studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.
Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracoval samostatně s použitím odhrom
zdrojů z dalších dostupných pramenů uvedených v seznamu, jenž je
součástí této práce.

DISERTAČNÍ PRÁCE

31.6.2006 2006

Romana Prouzová

VYBRANÉ OTÁZKY ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE

Mgr. Romana Prouzová



Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Obor studia: pedagogika

JEDNODUŠE VYPLŇUJTE

Prohlášení

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě disertační práci zpracovanou na závěr doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a dalších dostupných pramenů uvedených v seznamu, jenž je součástí této práce.

V Praze dne 31.6.2006 2006

Raněna Prošková

Děkuji vedoucí mé práce paní doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za porozumění a zaujetí pro danou problematiku, které projevovala po celou dobu mého doktorského studia, a za rady, které mi poskytovala zejména v období dokončování mé disertační práce.

ÚVODNÍ VÝKLADY

Diference v současném pojetí obecné pedagogiky se zřetelem ke vztahu učitele a žáka v kontextu pedagogické a školské komunikace.

Cílem tohoto úvodního výkladu je vyjít z novějších prací zaměřených na obecně pedagogickou problematiku, a to právě z těch prací, které jsou svým charakterem určeny k tomu, aby ovlivňovaly především posluchače pedagogických oborů na vysokých školách, zejména na pedagogických fakultách. Půjde nám při tom o to, abychom zjistili, nakolik vytvářejí prostor pro současné chápání komunikace mezi učitelem a žákem. Jak bude dále zřejmé, nechceme tuto komunikaci chápat v úzkém smyslu a v zjednodušené diferenciaci zvláště na činnosti vzdělávací a zvláště na činnosti výchovné. Jde naopak o pohled komplexní, syntetický – začleňující komunikaci učitele a žáka do celku vzdělávacího a výchovného procesu uskutečňovaného ve školním prostředí. Proto nepůjde o celkové posouzení a zhodnocení těchto prací, další řádky budou zaměřeny na to, do jaké míry jsou slučitelné s podobory pedagogických věd jako je pedagogická komunikace a školská komunikace (srov. podrobněji dále).

Práce *Základy obecné pedagogiky* (Pařízek, 1996) je nejstarší z porovnávaných publikací. Klíčovým pojmem skript je koncept výchovy, který je ve výkladu oddělován od pedagogiky jako takové. (Na rozdíl od Jůvy, 2001, viz kap. Vývoj výchovy a pedagogiky, kde jsou oba koncepty neoddělitelně vývojově spjaty a kde je cílená výchova v nejobecnějším pojetí historického vývoje a v postupném konstituování jejích principů brána jako jakási „prepedagogika“. Ve vývojových fázích od 19. století pak Jůva hovoří již o pedagogice. – Z nejobecnějšího hlediska je tu tedy popsán vývoj od základní výchovy podmíněné geneticky až po teorii výchovy. Jedná se o historický, diachronní pohled na vztah obou pojmů.) U Pařízka je naopak výchova brána především jako předmět obecné pedagogiky, dílčí složky výchovy jsou pak prezentovány ze synchronního hlediska jako předměty úžeji specializovaných pedagogik. (S výjimkou kap 3. Výchova v ekonomickém životě společnosti, kde se však jedná spíše o sociologicko-ekonomické konsekvence vzdělání zejména v 19. st., než o vývojové linie výchovných trendů, a kap. 5. Vztah vzdělání, vědy a umění, kde nalezneme stručné shrnutí vývojových linií samotného vyučování.)

Obecně se tedy u Pařízka vymezuje pojem výchovy víceméně jako předmět studia pedagogických věd, z hlediska celospolečenského pak autor vnímá výchovu jako kultivující faktor ve vztahu člověka ke světu (zde se odvolává i na nejobecnější otázky filozofické). Organizovanou formou výchovy je pak pro něj školní vyučování, které prostřednictvím zejména činnosti učitele, probíhá ve vzájemném vztahu s učením, chápáným jako činnost žáka. Pro obě činnosti pak autor užívá výrazu výuka. Jako složitější

vnímá Pařízek vztah pojmů výchova a vzdělání, přičemž vzdělání chápe v zásadě jako výsledek výchovy, který v ní vystupuje i jako cíl i jako program.

Poměrně značný prostor je v učebním textu věnován obsahu vyučování. Předkládán je jakýsi praktický souhrn potenciálně vhodné struktury učiva, které je v školském prostředí označováno jako obsah vyučování, resp. vzdělání, a které je zde formulováno zejména na základě čtyř jeho relevantních složek (zmiňovány jsou vědomosti, pojmy, hodnoty a vlastnosti žáka; dále zřetele při výběru učiva ap.).

V publikaci je charakterizována i česká školská soustava včetně jejího historického vývoje.

Posledním tématem jsou podmínky úspěšné práce učitele. Učitele autor definuje jako nositele společenských požadavků na výchovu, jeho subjektivní determinanty formuluje velmi stručně, dosti obecně a teoreticky. Nijak nezdůrazňuje nutnost obousměrné interakce učitele a žáků, neklade důraz na vhodnost jejich subjekto-objektového postavení, učitel v jeho pojetí se jeví spíše jako dominantní prvek vyučovacího procesu s přesně vymezenými rolami, jednostranně působící na žáka (tj. předkládá spíše tradiční model výchovy).

V promyšleně sestavené publikaci Úvod do pedagogiky (Vorlíček, 2000) určené rovněž posluchačům učitelství se autor zabývá všemi podstatnými problémy dnešních věd o výchově. Vychází z přesvědčení, že komplexnost přípravy učitele na jeho práci musí zahrnovat znalosti odborné (podle vyučovaných předmětů), musí být seznámen s příslušnými disciplinami pojednávajícími o výchově, musí však také dobře rozumět praxi učitelské činnosti. Podceňování kterékoli ze složek by vedlo k nedostatkům v učitelské práci. Jak bude z dalších výkladů patrné, je vyváženost této složkové triády pro komplexní pojetí školské komunikace velmi významné. V dalších výkladech upozorňuje Vorlíček na problémy spojené s užíváním pojmů v pedagogice, které jsou spjaté s tím, že není všeobecná shoda, který z těchto pojmů je pojmem základním. Sám vychází z širokého chápání pojmu výchova (veškeré záměrné působení učitelů a výchovných pracovníků ve výchovných institucích). Pojmu vzdělávání užívá pak v užším smyslu. Vzdělávání je jedním z dílčích problémů výchovy, vzdělání je součástí vychovanosti člověka. Konstatuje, že v naší literatuře se vedle termínů výchova, vzdělání, vzdělávání užívá celá řada dalších pojmů, které lze aplikovat při zdůraznění určité stránky jevu, zejména pokud jde o odlišení procesů a výsledků, dlouhodobých, opakovaných procesů apod. – Výchova jako společenský proces se mění v závislosti na vývoji společnosti. Je prostředkem reprodukce společnosti a přispívá ke zkvalitňování jednotlivých oblastí spol. života. Nejnověji se výchova chápe jako celoživotní kontinuální proces formování osobnosti a vztahů mezi jedinci a skupinami (pojem učící se společnosti). – Osobnost člověka se formuje pod vlivem činitelů společenských (tzv. vnějších) a biologických (vnitřních). Výchova musí brát

v úvahu všechny činitele, respektovat individualitu žáka a realisticky posuzovat možnosti pozitivních změn žákovy osobnosti (pedagogický optimismus vs. pedagogický pesimismus). – Také cíle výchovy jsou podmíněny společensky, vliv na ně ovšem má i teoretické pojetí pedagogické teleologie. Z hlediska praktické činnosti jsou cíle výchovy formulovány ve vzdělávacích programech a standardech, které by měly být součástí vize rozvoje české společnosti. – Výchovný proces je podle Vorlíčka komplexní jev spočívající v řízené interakci učitele a žáka. Pomáhá jej osvětlit teorie systémů, teorie situací, teorie rozhodování a nejnověji se rozvíjející pedagogická komunikace. V rámci jednotlivých etap výchovného procesu hrají významnou roli pedagogické diagnózy, které nesmějí mít statický, výčtový charakter, důležité je sledovat stav i vývoj projevů osobnosti. Tady je prostor pro pedagogické projektování a regulační činnosti. – V kontextu výchovných institucí zaujímá stále nejvýznamnější místo škola, i když názory na její postavení se mění. (Autor věnuje pozornost vztahu mezi tradicemi organizace našeho školství, jeho současným ovlivněním ze strany podnětů mezinárodního kontextu a legislativní stránce těchto problémů). – Podle Vorlíčka je třeba rozlišovat tradiční, reformní a moderní koncepce výchovy, které se navzájem liší pojetím formulace cílů výchovy, strukturací obsahu a prostředků vyučování a vymezením úlohy učitele a žáka. – Učitelova činnost je spjata s řadou problémů, což reflektuje rozsáhlá pedeutologická literatura. Učitel již není dominantním pramenem vědomostí žáků, vzrůstá však jeho úloha organizátorská. Nelze předpokládat ideální typ učitele, úspěšní mohou být učitelé s různou strukturou osobnosti, na jejíž podobě a charakteru se podílejí vnější i vnitřní faktory osobnostní struktury. – Pedagogika jako věda o výchově je členěna do jednotlivých disciplin, které se liší zejména zaměřením na určité věkové skupiny a určité výchovné instituce. Pro pedagogiku mají význam mezioborové vztahy, které však nejsou v rozporu se samostatným charakterem této vědy. – Závěrečná část práce je věnována posouzení materiálů týkajících se transformace českého školství. Autor připomíná, že je třeba respektovat ekonomické podmínky, za nichž proces transformace probíhá, brát v úvahu vztah veřejnosti a politické sféry ke školství a vyvarovat se mechanickému, netvůrčímu přenosu zahraničních modelů do našich podmínek.

Publikace Základy pedagogiky (Jůva et al, 2001) je charakteristická svým výrazně teoretickým pojetím a je, domnívám se, velmi solidním základem pro studenty učitelství a vychovatelství. Jejím cílem je vyložit podstatu pedagogického procesu, přinést studujícím základní informace o pedagogice jako vědní disciplíně, o pojetí výchovy, včetně historického vývoje těchto konceptů, stejně tak jako poučit je o hlavních pedagogických kategoriích aplikovaných ve škole i mimo ni. Základním pojmem je tu koncept výchovy, podrobněji je proto vyložen jeho vývoj i obecná koncepce. Silně akcentována je důležitost vývojového charakteru a permanentnosti výchovy jako

záměrného působení na rozvoj osobnosti. Právě tento faktor je v našich souvislostech důležitý.

V publikaci je probírána i neustálá a nezbytná interakce mezi pedagogem a vychovávaným a v této souvislosti i pojem výchovných prostředků, jež se v rámci této interakce uplatňují a působí. V tomto dynamickém smyslu je zde pak chápána osobnost i role žáka a učitele.

Dále je pozornost věnována analýze pedagogických principů a jejich aplikaci ve výchovně-vzdělávacím procesu (opět s jejich historickou perspektivou).

Stranou není ponechán ani pro nás aktuální pojem pedagogické komunikace a jeho význam pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu. Tyto otázky jsou předmětem samostatné kapitoly, kterou zpracoval Oldřich Šimoník.

V knize jsou zahrnuty i problémy aktuálních poruch chování dětí a mládeže v té podobě, jak se projevují ve školní praxi. Pozornost je zaměřena především na možnosti jejich řešení a prevence, se kterými čtenáře publikace seznamuje Marie Procházková.

Publikaci pak uzavírá stručný přehled Jana Šťávy o koncepci a řízení české výchovně-vzdělávací soustavy.

Kniha je členěna do kapitol, k hlubšímu studiu problematiky je vždy uveden výběr adekvátní odborné literatury.

Ve všech třech případech jde o práce, které musejí poskytnout základní pojmovou a systémovou orientaci, nemohou se vyhnout řadě pojmových a systémových rozdílů, které v současných vědách o výchově a vzdělání objektivně existují, ale přitom musejí usilovat o žádoucí míru jednoty a nerozpornosti v pojetí základních problémů. Dalším charakteristickým znakem těchto prací je, že nemohou být výrazně a zjevně polemické. To však neznamená, že rozdíly v pojetí pojmů a celkového pohledu na obor nejsou prosty jakési skryté polemiky, kterou právě rozdílnost pohledů představuje.

Všechny tři práce se s různou intenzitou zabývají vymezením oboru, témat, jimiž se pedagogika (Pařízek, 1996), pedagogická teorie, pedagogika (Vorlíček, 2000), pedagogika (Jůva, 2001) zabývá. V zásadě společné je zejména u Jůvy a částečně u Vorlíčka konstatování, že pojem výchovy se historicky formoval jako odraz a postupné zobecňování praktických poznatků z výchovného procesu a takto se během času pedagogika ustavila jako samostatná věda - zhruba od 19. stol. (Jůva, 2001), i když s výraznými mezioborovými souvislostmi (zejména Vorlíček, 2000, ale i Jůva, 2001). Roli výchovy ve vývoji člověka se věnuje zejména Pařízek, 1996, který se naopak nijak nezaobírá historickým formováním nejvýznamnějších, resp. klíčových pojmů výchovy a pedagogiky. Souvztažnost zejména právě vývojové stránky

pedagogiky a výchovného působení zpracovává naopak významně především Jůva, 2001. Autoři se shodují i v tom, že předmět pedagogiky a pedagogika sama se vyvíjí v závislosti na vývoji společnosti a hospodářských poměrů v ní. Shoda je také v tom, že pedagogika je vnitřně členěný vědní obor, zejména se zřetelem k různým skupinám těch, kteří jsou předmětem výchovného působení (Pařízek, 1996 - toto téma však nijak podrobně nerozpracovává). Autoři také více méně shodně konstatují, že v soustavě pojmů a termínů daného vědního oboru není všeobecná shoda, a to i pokud jde o stanovení pojmu základního, výchozího. V zásadě však přijímají, že výchova je základní předmět obecné pedagogiky. Zřejmé jsou však již určité diference v chápání rozsahu tohoto pojmu. Nejširěji jej patrně chápe Vorlíček, 2000 – (veškeré záměrné působení učitelů a výchovných pracovníků ve výchovných institucích, jako celoživotní kontinuální proces formování osobnosti a vztahů mezi jedinci a skupinami). Historií a vývojem tohoto pojmu se opět zabývá zejména Jůva, 2001. Vyučování se chápe jako organizovaná forma výchovy (především Pařízek, 1996). Také cíle výchovy jsou pojímány v zásadě spíše nerozporně. Všechny práce se zabývají také stavem a vývojem výchovně vzdělávací soustavy, školské soustavy, přičemž zejména u Vorlíčka je důraz položen na problémy její transformace a na její budoucnost. Pod různými terminologickými prostředky se všichni autoři zabývají také předpoklady a podmínkami výchovného a vzdělávacího působení učitelů a výchovných pracovníků.

Jisté rozdíly mezi jednotlivými pracemi jsou v tom, které další pojmy a termíny autoři zavádějí, a zejména v tom, do jaké míry je chápou dynamicky a interaktivně. Dynamické pojetí je charakterističtější pro Jůvu (2001), ale zejména pro Vorlíčka (2000); (srov. lišení termínů vzdělávání, vzdělání, vzdělanost), je tu zřetelná snaha i terminologicky lišit záměry, procesy vzdělávacího a výchovného působení a výsledky. Pařízek věnuje pozornost především pojmu vyučování, jeho obsahu a formám. Jůva v samostatných kapitolách zavádí pojem činitelů výchovy a pojem pedagogických principů. Jůva a zejména Vorlíček věnuje zvláštní pozornost výsledkům a významu nově se rozvíjejícího bádání v oblasti pedagogické komunikace. Pařízek se samostatně zabývá vztahem vzdělání, vědy a umění a kapitolu věnuje i tělesné kultuře. Jůva se formou samostatné kapitoly věnoval i problematice poruch chování. U Vorlíčka je také patrná snaha chápat předmět pedagogiky široce jako výchovný proces a v jeho rámci vymezovat cíle a obsah výchovy, obsahové a metodické koncepce výchovy. Proto také především Vorlíčkova kniha působí podle našeho názoru nejaktuálněji.

Třebaže jde o práce časově od sebe nikoli příliš vzdálené – z konce století minulého a z počátku století tohoto - je zřejmé, že obě práce mladší – tedy Jůvova a Vorlíčkova jeví narůstající tendenci ke komplexnímu, interaktivnímu chápání jednotlivých podoblastí pedagogických věd a v souvislosti s tím i základních pojmů. Nelze přehlédnout, že obě časově pozdější práce věnují

pozornost dnes již nesporně vyhraněné výzkumné oblasti pedagogické komunikace, která je ohlasem zvyšující se pozornosti procesům komunikace v humanitních vědách vůbec v posledních desetiletích minulého století. Pozornost pedagogické komunikaci zároveň prohlubuje a systematizuje mezioborové zřetel v pedagogice. V pracích je zřejmé, že prohlubující se mezioborové zaměření jakéhokoli vědního oboru – v našem případě tedy pedagogických věd – není v rozporu s pojmovou a systémovou vyhraněností vědního oboru. Naopak tato orientace připomíná potřebu předmět, metody i pojmové prostředky v mezioborovém „konkurenčním“ prostředí vymezit vyhraněně a diferencně.

pedagogiky

1. Ve smyslu 1. lze předpokládat, že jako nejobecnější rámec se uplatní blávně obecné teorie systémů, to u nás explicitně připomíná již Kulič (srov. Kulič, 1989, 1992), přístup sociální psychologie v té podobě, jak se formovala zhruba od 50. a 60. let (srov. u nás již Lamsar (1969, Janoušek 1988). V tomto kontextu platí, že pozice učitele i žáka je třeba chápat jako specifické sociální role a jejich interaktivní vztah (srov. např. Hrabá, 1988) jako dílčí složku společenských, sociálních vztahů daného, zpravidla státního, národního-společensví.
2. Ze 2. plyne potřeba zkoumat tento vztah se zřetel k sociální komunikaci (srov. Mareš, Klívoňavý, 1989, 1995), jako její specifickou podobu spjatou s výchovným a vzdělávacím procesem a prostředím, kterou reprezentativní literatura označuje jako pedagogickou komunikaci (srov. již Mareš, Klívoňavý, 1989; Gavorná, 1987 aj.), v návaznosti na to jako školskou komunikaci, školní komunikaci, školský diskurz, školský dialog i srov. terminologické a pojmoslovné vyjasnění těchto oborů Hoffaiová 2003).
3. Z hlediska sémantického, převážně řečeno z toho hlediska, které druhy a typy kódů se na příslušných dynamických a interaktivních procesech podílejí, je třeba konstatovat, že jde o komunikaci kódově smíšenou, přičemž dominantní postavení má nesporně komunikace verbální, a to jak psaná, tak i mluvená. Tato moje empirické výzkumy a sondy (viz dále) ukazují, že komunikace poznání vzájemných vztahů komunikace verbální (psaná a mluvená) a různých módů komunikace neverbální je třeba modelovat jako jednotný dynamický interaktivní systém komunikačních vztahů. Dáv tohoto zřetel je třeba neobzpečit, že verbální chování učitele i žáka bude považováno a na základě empirických a teoretických poznatků kultivováno a řízeno tak, aby bylo bez dostatečné míry spjatosti s obsahovou stránkou vzdělávacího a výchovného procesu v jejich vzájemném vztahu. Může pak dojít k několikasestupným redukčním a izolativním tendencím. Jde o určování pozornosti psanému a mluvenému projevu s tradičním soustředěním pozornosti především na projev psaný, o jednostranné zaměření na výcvik a kultivu i spisovného

ZÁKLADNÍ POJMY, POJETÍ PEDAGOGICKÉ A ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE U NÁS, CÍLE PRÁCE

V této své práci bych chtěla vyjít z následujících poznatků:

1. Vztah učitel – žák je třeba (při plném respektování jeho specifiky předurčující zkoumání tohoto problému v oblasti pedagogických věd/věd o výchově a vzdělání) považovat za téma interdisciplinární. Příklon k tomuto pohledu je již obecněji přijímán, jak o tom ostatně svědčí i postoje nejnovějších prací zabývajících se základními otázkami pedagogiky.
2. Ve smyslu 1. lze předpokládat, že jako nejobecnější rámec se uplatní hlediska obecné teorie systémů, to u nás explicitně připomíná již Kulič (srov. Kulič, 1989, 1992), přístup sociální psychologie v té podobě, jak se formovala zhruba od 50. a 60. let. (srov. u nás již Lamser (1969; Janoušek, 1968). V tomto kontextu platí, že pozici učitele i žáka je třeba chápat jako specifické sociální role a jejich interaktivní vztah (srov. např. Helus, 1988) jako dílčí složku společenských, sociálních vztahů daného, zpravidla státního, národního společenství.
3. Ze 2. plyne potřeba zkoumat tento vztah se zřetelem k sociální komunikaci (srov. Mareš, Křivohlavý, 1989, 1995), jako její specifickou podobu spjatou s výchovným a vzdělávacím procesem a prostředím, kterou reprezentativní literatura označuje jako pedagogickou komunikaci (srov. již Mareš, Křivohlavý, 1989; Gavora, 1987 aj.), v návaznosti na to jako školskou komunikaci, školní komunikaci, školský diskurz, školský dialog (srov. terminologické a pojmoslovné vyjasnění těchto oborů Höflerová, 2005).
4. Z hlediska sémiotického, přesněji řečeno z toho hlediska, které druhy a typy kódů se na příslušných dynamických a interaktivních procesech podílejí, je třeba konstatovat, že jde o komunikaci kódově smíšenou, přičemž dominantní postavení má nesporně komunikace verbální, a to jak psaná, tak i mluvená. Také moje empirické výzkumy a sondy (viz dále) ukazují, že pronikavé poznání vzájemných vztahů komunikace verbální (psané a mluvené) a různých modů komunikace neverbální je třeba modelovat jako jednotný dynamický interaktivní systém komunikačních vztahů. Bez tohoto zřetele trvá nebezpečí, že verbální chování učitele i žáka bude poznáváno a na základě empirických a teoretických poznatků kultivováno a řízeno izolovaně, bez dostatečné míry spjatosti s obsahovou stránkou vzdělávacího a výchovného procesu v jejich vzájemném vztahu. Může pak dojít k několikastupňovým redukcím a izolativním tendencím. Jde o oddělování pozornosti psanému a mluvenému projevu s tradičním soustředěním pozornosti především na projev psaný, o jednostranné zaměření na výcvik a kultivaci spisovného

projevu, což má za následek zpravidla oddělení tohoto výcviku od obsahové stránky, od rozdílů a zvláštností jednotlivých komunikačních situací, které spoluutvářejí celek výchovného a vzdělávacího procesu.

5. Na bázi vymezené pravidly pedagogické komunikace (Gavora, 1987, 1988), interakčními činiteli podílejícími se na procesech pedagogické komunikace (Helus, 1988) se v posledních letech formuje tzv. školská komunikace (srov. nověji a souhrnně Svobodová, 2000 a Höflerová, 2004). Školskou komunikaci v tomto pojetí lze charakterizovat následujícím způsobem:

5.1 Svou pozornost zaměřuje na empirické zkoumání a teoretické modelování veškerých komunikačních procesů uskutečňujících se ve výchovně-vzdělávacím prostředí, bez ohledu na to, zda jde o komunikaci spjatou bezprostředně s vyučovacími činnostmi nebo o komunikaci související s činnostmi a vztahy, které jsou s vlastními výchovnými a vzdělávacími aktivitami spjaty více nebo méně volněji.

5.2 Po stránce metodologické se výzkum školské komunikace opírá o některé zdroje filozofické, které akcentují dominantní postavení řeči (viz dále), verbální komunikace v procesech lidského poznání a v procesech mezilidských vztahů a vzájemného působení. V této souvislosti je třeba připomenout již Wittgensteina (1953), práce z oblasti analytické filozofie (srov. Austin, 1955; Mead, 1967), mimo tento rámec i Heideggera (1981). Bližší o těchto souvislostech u nás např. srov. Hubík (1994), též Prouzová (1999). Dalším teoretickým zdrojem je široký komplex analýz diskurzu a dialogu zaměřených na diferencovaný výzkum specifických komunikačních vztahů mezi jinými právě i vztahů učitel - žák. Uplatňují se i metodologické podněty americké sociolingvistiky a etnografie (srov. přehledně např. Murray, 1998, se zřetelem k výzkumům školského prostředí viz Gavora, 2000). V rámci empirických výzkumů je u nás v této oblasti uplatňována uspořádaná procedura analytických kroků prezentovaná v publikaci Kořenský a kol. (1999), srov. též Höflerová (2004).

5.3 Po stránce empirické se zkoumání v oblasti školské komunikace zaměřuje jednak na předškolní stupeň, především Slančová (1997), dále na základní školu (srov. např. Prouzová, 1999 a 2000; Höflerová, 1996 a další práce této autorky nebo Svobodová, 2000). Předpokladem úspěchu takto zaměřených výzkumů je možnost dlouhodobě pracovat se skupinami dětí, s reálnými dětskými kolektivy, v nichž dochází jen k přirozené obměně. Přístupy jsou vhodné i pro výzkum řečového rozvoje menšin v podmínkách majoritního prostředí a bilingvismu u dětí (srov. Štefánik, 2000).

5.4 Celkovým cílem těchto výzkumů je:

- a. postihnout rozvoj znalostních a dovednostních vlastností dětí ve vzájemných vztazích s rozvojem řečové kompetence,
- b. studovat vzájemné vztahy řečové aktivity dětí a učitele, jejich vlastnosti a důsledky,
- c. analyzovat hlavní typy komunikačních vztahů v podmínkách školské komunikace jako řízenou dialogickou komunikaci (při širokém chápání pojmu dialog) a na základě empirických výzkumů hledat cesty k optimalizaci procesů tohoto řízení, tedy řečového působení učitele, pedagogického pracovníka při důsledně interaktivním, dynamickém chápání příslušných procesů,
- d. vidět verbální a neverbální komunikaci v její funkční jednotě a se zřetelem ke vztahům i ekvivalenci mezi psaností, mluveností, mezi verbální a neverbální komunikací,
- e. chápat metodiku vyučování prvnímu (mateřskému) jazyku zásadně v tomto širším rámci komunikačních procesů.

5.5 Souhrnně lze říci, že postupy charakterizované v bodě 5. mohou posloužit jako jistá podpora, popř. další prohloubení poznatků, kterými disponuje dynamicky, interaktivně orientovaná teorie pedagogické komunikace, a to zejména tím, že:

- a. usilují o aplikaci celostních, systémově pojatých analytických aparátů,
- b. komunikační charakter výzkumu posilují důslednou orientací na především řečové, verbální procesy v jednotě s procesy neverbálními,
- c. usilují o vyvážený zřetel ke komunikačním aktivitám učitele i žáka ve vzájemných vztazích,
- d. směřují k systematickému empirickému výzkumu longitudinálního charakteru.

6. Tato má práce směřuje:

- a. ke zhodnocení a určité syntéze dosavadních výsledků výše uvedeným způsobem pojatých výzkumů školské komunikace,
- b. na tomto základě k empirickému ověření a zodpovídání některých naléhavých a dosud v tomto kontextu málo řešených otázek,
- c. k možnosti výzkumem řečových vztahů reflektovat charakter a kvalitu vztahů učitel – žák v procesech školské komunikace s perspektivou optimalizace těchto vztahů.

NOVĚJŠÍ MONOGRAFICKÉ PRÁCE Z OBLASTI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE A ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE V ČR A SR

Po empirické i teoretické stránce je významnou prací monografie Slančové Reč autority a lásky (1999).

Jde o práci zabývající se komunikací mezi dětmi a dospělými v předškolním věku. Proto se autorka velmi důkladně zabývá otázkou osvojení řeči dítětem. Třebaže empirická část této naší práce je zaměřena na komunikaci na základní škole, budeme knize Slančové věnovat významnou pozornost právě se zřetelem k otázce osvojování řeči dítětem. Tento problém je pochopitelně závažný pro jakoukoli věkovou skupinu dětí a mládeže, neboť – ostatně ve shodě s metodologickou pozicí Slančové – chápeme osvojování řečových kompetencí jako celoživotní interaktivní proces zahrnující nejen výrazové, ale i obsahové, kognitivní dimenze řečové činnosti. Osvojování řeči dítětem v předškolním věku je tedy významnou protože iniciální složkou celoživotního procesu.

Slančová v návaznosti na určující literaturu vychází ze zjištění, že osvojování jazyka dítětem je nesmírně složitý, ale také velmi zajímavý a dosud ne zcela průhledný proces. Již v úvodě ke kapitole Osvojování jazyka dítětem (Child Language Acquisition) v návaznosti na výklady v The Cambridge Encyclopedia of Language připomíná, že podle Crystala (1987) zkoumání procesu osvojování jazyka dítětem patří pravděpodobně k jednomu z nejvíce fascinujících otázek současného lingvistického zájmu. Podle autora jde zároveň o velmi důležitou a složitou oblast současné lingvistiky. (Dodejme – nejen lingvistiky, ale vůbec všech vědních oborů, zabývajících se rozvojem mentálních a intelektuálních vlastností člověka.) Výzkum osvojování jazyka jednak může pomoci pochopit fungování jazyka jako celku, může ale také pomoci v různých aplikovaných disciplínách (připomeňme zájem sociologie, filozofie aj.). V neposlední řadě je tato problematika přitažlivá, ale i přístupná pro širokou veřejnost, protože proces osvojování jazyka, zázrak rychlého osvojení jazyka zažívá každý rodič. Nejednoho rodiče si přitom klade otázky: Co se vlastně dítě učí, když se učí mluvit? Jak významnou roli má napodobování řeči dospělých? Rozumí dítě i takovým výrazům (větám, textům), které samo ještě neumí zformulovat ani vyslovit? Jakou roli hraje analogie v tvoření slov a tvarů? Takové a mnohé další otázky si řadu let klade nejen lingvistika, ale i jiné vědní disciplíny v centru jejichž zájmu se tato problematika nachází.

Vědecký zájem o výzkum dětské řeči má velmi dlouhou tradici. Už před více než 200 lety se začal projevovat systematický zájem o to, jak se dítě učí mluvit a jak rozumí svému mateřskému (prvnímu) jazyku. Mnozí pozorovatelé jako by cítili, že studiem řečového vývoje dítěte, řečové ontogeneze, je možné získat obecnější poznatky a závěry i o řečové

fylogenezi. První studie, založené na deníkových záznamech řeči dětí, se objevují koncem 19. století, ale podrobný a systematický výzkum začal v podstatě až v polovině 50. let 20. století s rozvojem audio- a později i audiovizuální záznamové techniky. (V roce 1984 byla dokonce ustanovena celosvětová banka údajů, týkajících se výzkumu dětské řeči CHILDES (Child Language Data Exchange System), při jejímž ustavení se vycházelo z faktu, že materiálový výzkum dětské řeči je časově neobyčejně náročný, a proto by bylo dobře, kdyby jednotliví badatelé dali svoje záznamy k dispozici.) Od té doby toto téma přitahuje zájem nejen lingvistů, resp. psycholingvistů a psychologů, ale i sociologů, kulturních antropologů a lékařů. Studium osvojování jazyka dítětem se postupně konstitovalo i jako relativně samostatný obor – vývojová psycholingvistika (Nebeská, 1992). Pokud považujeme za potřebné určit její místo v tzv. soustavě věd, pak je její místo mezi obecnou psycholingvistikou a vývojovou psychologií. Jiný termín, pokrývající předmět osvojování jazyka dítětem a další řečový vývoj dítěte, navrhnul již v polovině 50. let český fonetik Ohnesorg (1955).

Jeho termín pedolinguistika se však všeobecně neujal, sporadicky se užívá hlavně v evropské lingvistické tradici. Tvrdilo se, že hlavním problémem termínu pedolinguistika, je to, že nemá ostré hranice. Z našeho hlediska je to však termín šťastný, protože akcentuje souvislost lingvistických a pedagogických faktorů osvojování řeči a můžeme ho chápat jako směřování k pojmům pedagogická komunikace a školská komunikace. Termín pedologie – (nechme stranou jeho homonymii, která se projevuje v širších mezivědních souvislostech), je to pedagogická disciplína skládající se z biologie, psychologie a sociologie dítěte, která vyústila v teorii hlásající závislost vývoje dítěte na neměnné dědičnosti a neměnném prostředí; od 30. let 20. století jde již o překonaný směr, jehož historický přínos je spatřován především v rozsáhlé organizaci a metodologii pedagogicko-psychologických experimentů. Pedolinguistika se zabývá jazykovým vývojem dětí předškolního věku, zhruba do 6. roku věku dítěte. Proto je zaměřena především na jednu stránku verbální komunikace - zvukovou řeč. Jiní badatelé však do oblasti osvojování řeči a jejího rozvoje zahrnují i školní období, i období puberty a adolescence, protože některé jazykové struktury, právě tak jako některé komunikační dovednosti dítě prostě nemůže získat v ranném stadiu vývoje. (I když se někdy tvrdí, že do začátku adolescence je vývoj dětské jazykové a komunikační kompetence dokončen. V našich souvislostech je však třeba připomenout názor – srov. např. Grimshaw (1977) – podle kterého je osvojování jazyka celoživotní proces. Když dáme toto stanovisko do souvislosti s nativistickou teorií, lze říci, že vrozený předpoklad řečové činnosti nedegeneruje. Vycházíme-li z komunikační teorie, zjišťujeme, že velké množství komunikačních strategií se učíme až v adolescenci, nebo i mnohem později a celoživotně.)

Předmětem pedolinguistiky by mělo tedy být zkoumání, utváření a rozvoje komunikační kompetence dětí, především, vývoj fonologického, gramatického, lexikálního, sémantického a pragmatického systému v úzké souvislosti s celkovým, hlavně kognitivním vývojem dítěte. Je třeba si uvědomit, že řeč se realizuje jen v konkrétních sociálních situacích, a proto je nezbytné zabývat se i sociolingvistickými aspekty dětské řeči, což v podstatě zahrnuje jednak: (a) řečovou ontogenezi a (b) další rozšiřování řečových schopností. Řečová ontogeneze se zpravidla chápe jako vývoj dětské řeči v ranném období, které se zhruba kryje, jak ukazují výsledky pedolinguvistických, psycholinguvistických a biologických výzkumů, s obdobím prvních čtyř až pěti let věku dítěte. Druhá fáze pak není jen mechanickým rozšiřováním základu utvořeného v první fázi, liší se diferencovanějším využíváním lexikálních a gramatických struktur a především pokračující a prohlubující se socializací dítěte.

Od počátku století, kdy vyšla klasická díla zakladatelů moderní pedolinguistiky Clary a Williama Sternových, se nahromadilo velké množství publikovaných výsledků zkoumání. (Srov. příručka dětské řeči *The Handbook of Child Language*, 1995.)

Literatura zabývající se osvojováním řeči odráží různé metodologické a metodické přístupy k předmětu výzkumu a je neobyčejně bohatá a zároveň velmi různorodá. V zásadě však v ní lze nalézt několik základních teoretických výzkumných orientací. Uvedme je podle Crystala (1987) a Nebeské (1992):

- a. Představa o osvojování jazyka dítětem se dlouho utvářela na základě předpokladu, že při osvojování jazyka jde o proces učení v širokém behavioristickém smyslu. Zjednodušeně řečeno, dítě se učí jazyk kopírováním výpovědí, které slyší okolo sebe, na základě opakování, opravování a jiných reakcí, kterým je vystaveno ze strany dospělých. V zásadě si osvojuje jazyk tak, jako si osvojuje návyky kteréhokoli jiného chování. Toto stanovisko vychází z behavioristického názoru, že osvojování jazyka je vytvářením soustavy návyků řečového chování.

Dítě si nepochybně skutečně jazyk do značné míry osvojuje imitováním a opakováním, zejména pokud jde o zvukovou stránku řeči a slovní zásobu, obtížnější je však tato interpretace při osvojování gramatického systému. Základní argumenty proti imitativní teorii osvojování jazyka jsou založené jednak na tom, co Dítě svou řeči produkuje a jednak na tom, co naopak neprodukuje. První důkaz je založen na tom, jak se dítě vyrovnává s jazykovými nepravidelnostmi. Zpravidla mezi druhým a třetím rokem se dostává do období přehnaného zobecňování a dodržování pravidel. Dítě neopakuje jen ty konstrukce, které slyší, ale podle zvládnutých norem si tvoří konstrukce samo, takže například časuje a skloňuje

úplně pravidelně. Tvoří tedy i takové formy, které ve svém okolí neslyší. Druhý důkaz vychází z poznatku, že dítě, které nedosáhlo určitý stupeň vývoje, není schopno vytvořit některé gramatické konstrukce, a to ani tehdy, když ho např. rodiče explicitně k tomu vyzývají. (Viz názor Vygotského, 1970, že děti si osvojují ne to, co je potřeba a tehdy, kdy je potřeba, ale jen to, co odpovídá jejich vývojovému stupni, to co se nachází v "zóně jejich nejbližšího rozvoje". Důkazy tohoto typu naznačují, že osvojování řeči je spíše záležitostí individuálního vývoje než čisté imitace. Teorie osvojování jazyka výhradně na základě učení se však postupně stávala neudržitelnou a koncem 60. let ji revidovali samotní behavioristé (srov. Nebeská, 1992).

- b. Omezování imitativní teorie jazyka vedlo v 60. letech k formulování nové, nativistické teorie osvojování jazyka, založené na generativním přístupu k jazyku. Nejsilnějším argumentem generativní psycholingvistiky byla právě rychlost a lehkost, s jakou si dítě jazyk osvojuje. Generativisté předpokládali, že dítěti jsou poznatky o jazyce vrozené, že lidský mozek je "připravený" na jazyk v tom smyslu, že je-li dítě vystaveno vlivu řeči, jisté obecné principy strukturování jazyka začínají fungovat automaticky. Na základě této vrozené znalosti o jazyce (language acquisition device) Dítě rozumí nejen větám, které nikdy předtím neslyšelo, ale takové věty i samo tvoří a na základě metody pokusu a omylu zase produkuje takové věty, které korespondují s větami v řeči dospělých. Schematicky vypadá generativistický proces osvojování jazyka takto (srov. Crystal, 1987):

INPUT (základní jazykové údaje, řeč dospělých)---LAD (obecné principy osvojování jazyka + gramatická pravidla) --- OUTPUT (řeč dítěte) Centrální postavení v nativistické teorii má tedy pojem vrozené znalosti o jazyce, který se však nepodařilo úplně vysvětlit. Existuje nejméně dvojí interpretace tohoto pojmu:

- a) Jde o vrozené informace o jistých jazykových univerzáliích. Podle klasického Chomského (1972) chápání se dítě rodí s informacemi o tom, že existují jednak prvky jazyka (hlásky, slova, věty), jednak fonologická, syntaktická a sémantická pravidla jejich spojování. Součástí vrozených vědomostí je i informace o hloubkové a povrchové rovině syntaktických struktur a o transformačních pravidlech, kterými jsou tyto struktury propojené.
- b) Jde o obecné postupy způsobu osvojování jazyka.

Přes nejednotnosti interpretace se však nativisti shodují v jednom bodě: protože se dítě nemůže naučit jazyk podle nedokonalé, útržkovité, neorganizované a příliš komplikované řeči dospělých,

kteřou ve svém okolí slyší, musí existovat vrozená znalost o jazyce. Jak však připomíná Crystal (1987), nativistům se nepodařilo úplně vysvětlit klíčový pojem jejich teorie, a to ani vlivem změn, kterými generativistická koncepce od 60. let prošla. Současné modifikované nativistické postupy je možné interpretovat z hlediska dvou základních směrů, (srov. Nebeská, 1992):

Rigoróznější teorie se zaměřují na biologické základy jazyka a význam prostředí pro vývoj dětské řeči více či méně explicitně v podstatě vylučují. Jazyk má charakter biologicky programovaného chování. Extrémně biologické teorie přirovnávají vývoj dětské řeči k růstu některého fyzického orgánu. Jako argument pro tvrzení, že užívání jazyka má charakter biologicky programovaného chování, se uvádí, že dítě začíná užívat jazyk dříve, než to potřebuje k uspokojení svých potřeb. I z toho se vyvozuje, že počátky dětské řeči jsou řízeny vnitřním mechanismem. I sám Chomsky (1972) svoji teorii upravoval směrem k rigoróznějšímu pojetí. Ve svých pozdějších pracích zaměňuje poněkud vágně formulovaný pojem vrozené jazykové univerzálie za exaktněji vymezenou univerzální gramatiku, kterou charakterizuje jako vrozené, biologicky determinované principy, které tvoří autonomní složku lidské mysli i lidského mozku. Zdůrazňuje, že tato univerzální gramatika, strukturovaná jako soustava modulů, je oddělena od vrozené inteligence.

Umírněnější nativistické přístupy sice pokládají za základ vývoje dětské řeči vrozené předpoklady, ale vliv prostředí, především stimulaci řeči rodičů zásadně nevyklučují.

Soudí se, že nativismus je teorie, kterou nemůže žádný badatel zabývající se dětskou řečí ignorovat. V rámci kognitivní psycholingvistiky převažuje dnes "umírněný" přístup k nativismu. Předpokládá se, že vývoj jazyka je součástí kognitivního vývoje dítěte. Důležitými podmínkami tohoto vývoje jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak přiměřená stimulace prostředím. V této souvislosti je třeba připomenout i nebehavioristické teorie akcentující situační zakotvení dětské řeči, zejména pak teorii, která pracuje s pojmem I-maker (MacNamara, 1972). Podle ní základním činitelem, který Dítě stimuluje k osvojení jazyka, je jeho interakce s dospělými. Významnou úlohu tu má komunikační záměr dospělého mluvčího. Dítě nejprve pochopí, co mluvčí míní (jeho intenci, proto I-maker). Právě intence je pro dítě vodítkem ke zvládnutí konkrétních jazykových prostředků. Jazykové prostředky by pak nebyly izolovanou soustavou (jako je tomu u nativismu), ale součástí široce chápaných prostředků komunikačních. Předpoklad, že dítě se učí slovům nejlépe tak, že je slyší ve vhodném kontextu, je velmi pravděpodobný; byl aplikován např. na tzv. slova relační (zejména

spojovací výrazy): těmto slovům Dítě rozumí až tehdy, když dokonale zvládá příslušně situace a jejich jazykové pojmenování (podrobně French – Nelson, 1985).

- c. Dalším významným přístupem je známý kognitivní přístup k výzkumu osvojování řeči dítětem, který vychází z předpokladu, že osvojování řeči je možné vysvětlit jen v souvislosti s intelektuálním vývojem dítěte. Základnu, ze které vychází kognitivní přístup, představují názory Piageta – Inhelderové (1970). Studie, které navázaly na Piagetovi názory, se snažily ukázat souvislost mezi rozvojem jazykových dovedností dítěte a stupněm kognitivního vývoje tak, jak je navrhla, zpracoval právě Piaget. Nejvýraznější souvislosti se ukázaly v období rozvoje senzo-motorické inteligence dítěte, tedy v raném stádiu jeho vývoje, zhruba do 18 měsíců, kdy si děti vytvářejí mentální obraz světa a "nezávisle" existujících objektů. Výraznější a exaktnější vztahy mezi kognitivním vývojem a vývojem jazykových struktur se nepodařilo dokázat. Kromě toho, v tomto útlém věku je hledání důkazů poměrně komplikované.
- d. V době vzniku a rozvoje nativistické teorie osvojování jazyka se minimální pozornost věnovala jazyku, který ve styku s dítětem užívají jeho komunikační partneři, hlavně dospělí, a tedy hlavně rodiče, především matka. Za základní argumenty pro nedůležitost cíleného řečového okolí dítěte (input) se pokládaly anekdoticky formulované Chomského (1972) důkazy o chudobě a degenerovanosti inputu. Ty motivovaly vznik množství materiálově orientovaných studií, které se snažily charakterizovat řeč dospělých, s kterými děti při svém řečovém vývoji přicházejí do styku, jako plnohodnotný způsob jazykového projevu, který vůbec není složitý a fragmentární, jak ho charakterizovali zastánci nativistického přístupu. Zároveň dokázali, že řeč komunikačních partnerů dítěte se vyznačuje specifickými rysy právě tehdy, když komunikují s dítětem, a to do takové míry, že lze hovořit o specifickém registru. Výraznější souvislosti mezi charakterem řeči dospělých ve styku s dítětem a vývojem dětské řeči se však nepodařilo dokázat, i když existují studie, které přinášejí důkazy i o těchto vztazích (srov. Slančová, 1997, 1999). Přes množství dílčích poznatků je definitivních a všeobecných faktů o osvojování řeči stále poměrně málo. Kromě toho, jak poznamenává Nebeská, zobecňování poznatků naráží na překážky, protože rušivě tu působí mnoho proměnných: osobní charakteristiky konkrétního dítěte, které je předmětem výzkumu, stimulace jeho kognitivního a verbálního vývoje, osobní charakteristiky rodičů a dalších osob, se kterými dítě komunikuje, typ osvojovaného jazyka a v neposlední řadě i přístup badatele a metody výzkumu. Další výzkum bude muset nepochybně brát v úvahu zjištění, která vyšla ze všech naznačených

teoretických postupů: imitační schopnost dítěte, stupeň vývoje jeho poznání, obecný mechanismus jazykového učení, stejně tak jako strukturovanost jeho řečového okolí. (Komunikační kompetence, hledisko vhodnosti, adekvátnosti. Baby talk – komunikace dětí a dospělých, Kindersprache).

Právě posledně jmenovaný přístup, založený na řečovém okolí dítěte se v současné době prosazuje, ukazuje, že především řečové okolí dítěte, spolu s věkem dítěte, se jeví být základním činitelem vývoje dětské řeči. Do komunikačního vztahu Dítě-dospělý vstupuje každý dospělý člověk kterékoli organizované společnosti. I přesto se verbální složka vztahu dospělého a dítěte donedávna v podstatě opomíjela, nevěnovala se jí žádná výzkumná pozornost. Přitom je zřejmé, že zkoumáním komunikace dospělých a dětí nejenže získáváme představu o reálné podobě jazyka, který děti skutečně užívají a který je pro ně relevantním jazykovým vstupem, představu o tom, jaká podoba jazyka ovlivňuje jejich vlastní jazykový vývoj, jak se formuje jejich řečová i komunikační kompetence, jejich vlastní jazykové povědomí, ale analýzou jazyka dospělých ve styku s dítětem, analýzou verbální socializace dítěte můžeme odkrýt i chápání postavení dítěte ve společnosti, což je pochopitelně důležité i z hlediska pedagogických věd.¹

Monografii Svobodové Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny (2000) členěnou do šesti základních částí lze charakterizovat jako zdařilou syntézu stavu zkoumání v oblasti pedagogické a školské komunikace především u nás. Jde tedy o zkoumání komunikace ve škole uskutečňovaná mateřským, prvním jazykem a přístupy k vyučování prvního, mateřského jazyka determinované faktem, že nejde pouze o předmět mezi ostatními předměty tvořícími didaktickou strukturu daného typu školy, ale o vyučování, které se explicitně zabývá nástrojem, či prostředím, jehož prostřednictvím, v jehož prostředí se didaktické a pedagogické působení školy realizuje. Přístup k výuce mateřskému jazyku není tedy v této monografii podmíněn pouze obecnými didaktickými a pedagogickými principy, ale také, ne-li především, zvláštností jeho postavení výše uvedeného. Komunikace ve škole je tedy specifická komunikace, jde o soustavu typů komunikačních situací, které je třeba studovat, zkoumat a optimalizovat v kontextu empirie a teorie verbální a neverbální komunikace.

Svobodová vychází za těchto okolností z dostatečně širokého rámce především české a slovenské reprezentativní literatury, která se problematikou verbální komunikace zabývá a totéž činí i v případě teoretických předpokladů mluvené, především dialogické komunikace. Další části monografie jsou pak již věnovány postojům, přístupům a výuce prvního jazyka, a to jednak z hledisek didaktických, pedagogických a socio-psychologických, jednak zřeteli lingvistickými. V závěrech je velmi dobře patrný onen již zmíněný syntetický charakter práce, opírající se nejen o vlastní empirický a teoretický výzkum autorky, ale i o širší výsledky

reprezentované řadou dalších prací týkajících se dané problematiky. Svobodová správně zdůrazňuje, že škola musí přejít od proklamování komunikačního přístupu k takovým postojům, které budou skutečným naplněním myšlenky komunikativního přístupu po stránce didaktické a metodické. Je si vědoma významnosti postavení dialogické komunikace ve škole, akcentuje její komplexnost a kontinuálnost. Zaujímá stanovisko k problému postavení mluvnických výkladů ve výuce prvního jazyka a zdůrazňuje, že mluvnické a pravopisné učivo chybět nesmí, ale musí být prezentováno tak, aby nebylo vlastním cílem, ale pouze prostředkem, který žákům umožní komunikovat lépe, srozumitelněji, vhodněji, úspěšněji. Tři závěrečné teze pak v tomto duchu akcentují potřebu "dosáhnout ve škole komplexního, širšího pohledu na dialog a celkového pohledu na mluvený jazyk v komunikaci", potřebu vedle systémového pohledu na jazyk "zařadit a zvýraznit prioritu komunikace, jejíž zkvalitnění těsně souvisí s uvědoměným zpřesňováním znalosti kódu". Potřeba orientace na mluvenou dialogickou komunikaci není tedy podle Svobodové samoučelnou módou, ale slouží "zkvalitňování performance žáků v dialogické situaci jako nejčastější životní komunikační situaci". (Srov. s. 131.)

Vzhledem k cílům této mé disertační práce je třeba v souvislosti se zdařilou prací Svobodové uvést několik poznámek, připomínek a položit několik otázek:

1. Jeden z teoretických problémů, který autorka řeší a řešit musí, je – tradičně řečeno – vztah psané a mluvené komunikace. Je velice dobře, že – jak dokládá schéma na s. 2 – opouští – vzhledem k současnému technicky, mediálně determinovanému vývoji verbální komunikace tradičně základní opozici mluvená/psaná komunikace ve prospěch pojetí tohoto nepochybně stále dominantního protikladu jako akustická/optická komunikace. Pro další uvažování vycházející z tohoto protikladu je pak třeba především jeho důsledné uplatňování, zejména však důsledný zřetel ke skutečnosti, že "jazykové prostředky mluvené (akustické) komunikace jako svébytný soubor, který není a nemůže být totožný se souborem... komunikace psané (optické)". Je třeba připomenout, že rychle postupující elektronizace didaktických prostředků v našem školství vyžaduje věnovat zvyšující se pozornost technicky zprostředkované komunikaci všude tam, kde žáci pracují s internetem, všude tam kde své vlastní práce a úkoly produkují prostřednictvím počítače často interaktivně a dialogicky nejen z hlediska didakticky optimálního průběhu těchto činností, ale i z hlediska optimalizace této komunikace po stránce jazykové kultury v nejširším smyslu. Musíme připomenout, že škola, kde probíhá (v různé míře vzájemné závislosti) jednak tradiční komunikace psaná (písemné práce, kompozice, testy) a tradiční komunikace ústní (výklad učitele převážně monologického charakteru, zkoušení, opakování jako řízený dialog) patří nebo alespoň bude patřit spíše minulosti.

2. Je pozitivní, že Svobodová se zabývá paralelizací "parajazykovosti" se zřetelem k optické a akustické komunikaci. Jde jen o to – a to je jeden z aktuálních úkolů komunikačních výzkumů v oblasti školské komunikace – začít v budoucnosti studovat jednotlivé stupně funkční spjatosti jazykových a parajazykových faktorů. Míra spjatosti je dána jednak typem parajazykového "prostředku", jednak tím, zda jde o komunikaci optickou nebo akustickou. Jestliže u tradiční optické komunikace jsou obecné i pedagogické poznatky v zásadě dostatečné, je třeba v souvislosti s 1. věnovat se obdobné problematice u technicky zprostředkované školské komunikace, která je charakteristická ekvivalencí mluvenostních, akustických "parajazykových" prostředků specifickými prostředky grafickými (emotikony, smajlíky, prostředky počítačové grafiky). U optické komunikace roste stupeň spjatosti zpravidla s určitým typem textu. A právě typy didaktické školské komunikace se vyšší mírou spjatosti nutně vyznačují. V tomto smyslu je třeba dále rozvíjet i myšlenky, jichž se týkají výklady na s. 32n.
3. Další obecně teoretickou otázkou, kterou se Svobodová zabývá, je problém instrumentality jazyka. Zdůrazňuji, že z hlediska školské komunikace, nejde jen o akademický, ryze teoretický problém, ale o záležitost také veskrze praktickou. Jde o to, co bylo již v této mé práci několikrát připomenuto, že pro optimalizaci školské komunikace je žádoucí ony – údajně extrémní – "antiinstrumentalistické" přístupy, které akcentují, že řeč je spíše než nástrojem jistým prostředím, i limitou, v jejímž rámci se celá činnost školy realizuje, velmi podnětným postojem. (Srov. více o tom dále.)
4. Úvahy Svobodové o funkčně-hodnotových pojmech jako je kulturnost, kultivovanost, "slušnost" (raději bych tu mluvila o etiketní vázanosti) komunikačních prostředků v projekci na opozici spisovnost/nespisovnost jsou rovněž podnětné. Na s. 19 zmíněná "tržní" představa o funkční účelnosti těch nebo oněch vyjadřovacích prostředků je autorčiným praktickým vědomím klíčového významu pojmu komunikační úspěšnosti, která je nepochybně všem ostatním funkčně-hodnotových faktorům nadřazena. Z toho pak plyne i pojetí jazykové správnosti, což Svobodová např. na s. 20 dokládá. Připomínám, že tato kritériální hodnotová soustava charakterizující řečové chování má pro optimalizaci komunikace ve vzdělávacím a výchovném procesu mimořádnou důležitost a je nadřazena zjednodušujícímu požadavku, aby školská komunikace jako celek probíhala na základě tradiční představy spisovnosti. (Viz o tom v dalších částech této práce.)
5. Svobodová se dotýká i dnes stále aktuální herní interpretace komunikace vůbec, pochopitelně tedy i školské komunikace. Nesmírně rozsáhlá nejen zahraniční, ale i domácí literatura především filozofická, sémiotická a sociologická ukazuje, že chápání (školské) komunikace jako procesuální,

kontinuální interakce (což by měl být skutečný smysl "hernosti" komunikace) nelze vyčerpát jen metaforickým hodnocením školské komunikace jako "hry na komunikaci". Zejména didaktická složka školské komunikace je reálná, společensky vysoce relevantní řízená komunikace převážně verbálního a dialogického charakteru, a není tedy úspěšně vyložitelná tímto způsobem. Při používání termínu hra jako teoretického interpretačního principu je třeba důsledně rozlišovat tzv. hry s jazykem a jazykové hry ve wittgensteinovském smyslu (srov. Svobodová s. 37n).

Totéž se týká "hry na společnou činnost". (viz též s.43 – "hra na dotazování", s. 51 apod.) Více o tom dále.

6. Je pozitivní, že Svobodová si přizpůsobila strukturu komunikačních funkcí (KF) potřebám svého výzkumného záměru, i když je třeba mít na paměti, že o kritérium imperativní formy opřená a v strukturalistickém smyslu binaristická klasifikace bude z komunikativního hlediska identifikovat jen dominantní, nikoli všechny lokuční, ilokuční a perlokuční faktory příslušných řečových aktů.
7. Zevrubné syntakticko-sémantické analýzy školské dialogické komunikace, které J. Svobodová předkládá, jsou obecně přínosné. Ukazují mimo jiné, jak významnou roli ve struktuře dialogického textu hraje asymetrie repliky a větné výpovědi, jejíž některé projevy fungují jako sémanticko-syntaktická náповěď k replikovému pokračování a mají tak mimořádně významnou kohezní funkci.
8. Nezapomínejme, že "nadužívání" některých kontaktoých částic na začátku replik má velmi významnou funkci signálu počátku promluvy nebo repliky. Systematické studium řečových funkcí takovýchto prostředků tradičně hodnocených negativně jako zlozvyk mluvčího, hezitační vycpávka apod. je významným prostředkem k poznání struktury mluveného dialogického textu. (Viz též ss. 66-69.) Optimalizace řeči dětí (ale i učitelů) musí být založena na velmi pečlivém zvažování skutečných funkčních vlastností těchto typicky mluvenostních prvků. Je třeba se vyvarovat tradičního "neříkáme..., říkáme...", kde dochází k paušálnímu vymycování jednoho vyjadřovacího prostředku a k jeho mechanickému nahrazování prostředkem jiným.
9. Výklady na s. 63n ukazují, že studium slovosledných vlastností dialogické mluvené komunikace je nepochybně velmi žádoucí. I tady však je nebezpečí pozadí výzkumů psané monologické komunikace, mnohdy i nejruznějších kodifikátů o postavení enklitik apod. Nezapomeňme, že i teorie aktuálního členění, funkční perspektivy větné a výpovědního dynamismu jsou primárně budovány na psaných monologických textech. Slovosledné poměry mluveného dialogického textu daleko více než sémantické principy aktuálního členění patrně ovlivňují podmínky utváření spontánního mluveného textu, hledání formulace, průniky verbálních a

neverbálních, akčních prvků příslušných komunikačních událostí atd. V tomto ohledu bude v budoucnosti třeba modelovat příslušné struktury komunikačních událostí jako celek, tedy při zcela rovnoprávném hodnocení prvků neverbálních, akčních atd., které budeme spolu s verbálními interpretovat jednotným systémem komunikačních funkcí.

10. Materiál v monografii analyzovaný ukazuje, jak hluboká a komunikačně významná je v mluvené dialogické komunikaci asymetrie formy a funkce u tzv. gramatických kategorií vyjadřujících postoje a mody mluvčího. Právě tento faktor je mnohdy "nosičem" mnoha významných faktorů sociální kohezivity, emocionality, faktorů společné činnosti atd. To je opět z hlediska školské komunikace velmi důležité, zejména v procesech výchovného působení.

Monografie Hoflerové (2003) Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí vychází z výše uvedených teoretických předpokladů a směřuje k realizaci následujících cílů:

Usiluje o vytvoření variabilního modelu, který by mohl proces získávání řečové kompetence během školní docházky usměrňovat, směřuje k zjištění, čím jsou limitovány možnosti učitele jako komunikanta řídicího a kde jsou možnosti pro konstruování variabilních, na řečové potřeby dětí reagujících komunikačních příležitostí, systematicky se zaměřuje na diagnostiku jevů pozorovatelných v dětské řeči, představuje pokus o jistou rekonstrukci funkčních řečí (ve smyslu tradic klasické Pražské školy) v podmínkách vymezených typem činností a sociálně psychologickou charakteristikou komunikantů (srov. s. 5).

Publikace je členěna do devíti základních kapitol, přičemž jsou nejprve diskutovány a vymezeny zmíněné základní pojmy a východiska – především pojetí řečové komunikace v širších souvislostech sociálního jednání a samotný pojem dialogu (1.), dále je vyložen nezbytný pojem institucionální komunikace se zřetelem k specifické školské komunikaci (2.). Ve 3. kapitole je pak zaveden pojem školského dialogu, posouzeny jeho mezioborové souvislosti a navržen způsob modelování školského dialogu. Nejrozsáhlejší 4. kapitola je věnována zevrubné analýze školských dialogů, kterou lze ve stručnosti charakterizovat jako originální a přínosnou modifikaci postupů známých z publikace Komplexní analýza komunikačního procesu a textu (Kořenský, Hoffmannová, Jaklová, Müllerová, České Budějovice, 1999). Kapitola 5. přenáší centrum pozornosti ze samotného procesu komunikace na dítě jako subjekt i objekt procesů školské komunikace. Autorka nejprve – podobně jako i Slančová (1999) – začleňuje danou problematiku do kontextu teorií o vývoji dětské řeči v kontextu teorií o vztahu myšlení a řeči v procesech osvojování a rozvoje komunikačních dovedností dětí. Kapitola 6. je věnována lingvistickému rozboru jazyka školských dialogů se zřetelem k diferenciaci psaných a mluvených textů, pokud jde o mluvené projevy, je věnována pozornost i jejich charakteru z hlediska funkční stratifikace

národního jazyka včetně zřetele k regionální specifice zkoumaného jazykového materiálu. Z pedagogického hlediska je nejvýznamnější tak část, která se zabývá problematikou mluvního vzoru vůbec a z hlediska školské komunikace zvláště. Sedmá kapitola je věnována typologii a strukturaci školských dialogů, a to po stránce strukturní, tematicko-obsahové i pragmatické. Akcent závěrů v této části spočívá na diagnostickém charakteru těchto analýz umožňujících komplexně studovat vztahy mezi rozvojem myšlenkových a řečově-komunikačních schopností dětí a zároveň je akcentován význam kultivace řídicích aktivit pedagogického pracovníka v tomto kontextu. Jde o poznávání jevů, které jsou již dlouhodobě sledovány pedagogickou a didaktickou odbornou literaturou, autorčin přínos spočívá však především v tom, že příslušné procesy analyzuje a modeluje do řečově konkrétních podrobností, vycházejíc ze skutečnosti, že procesy pedagogického a didaktického působení jsou řečové povahy a že tudíž jejich optimalizace musí vědomě a systematicky s touto skutečností počítat a pracovat. Proto je také kapitola 8. věnována výrazovým prostředkům, které realizují obsahově-sémantickou stránku dialogických procesů ve škole. Komplexní a interdisciplinární zřetele práce nezbytně vyžadují, aby byla věnována pozornost i neverbálním prostředkům uplatňujícím se v procesech školské komunikace (kapitola 9.).

Výsledky práce jsou pak shrnuty ve stručném avšak hutném Závěru.

Z hlediska budoucí orientace lingvistiky v našich podmínkách a souvislostech by bylo žádoucí reprezentativně zmapovat všechny základní věkové kategorie stejnou metodikou tak, aby pak bylo možné dále sledovat skutečné vývojové procesy, procesy osvojování řeči se zřetelem ke školské komunikaci. Např. v německy psané literatuře je mnoho studií o komunikaci matka-dítě (např. centrum v Bielefeldu, kde se konají pravidelné mezinárodní pracovní semináře i k této problematice), bylo by žádoucí nasbírat a mít k dispozici i obdobně materiálové studie pro češtinu.

Takto empiricky shromážděný a systematicky interpretovaný materiál (který je těžištěm takových lingvistických výzkumů) by umožnil konfrontovat empirické poznatky s klasickými teoriemi.

O něco podobného se snažíme v následující části této práce, monitorováním mluveného projevu dětí mladšího školního věku. Objevují se tyto skutečnosti:

- 1) Verbální projevy dětí kombinují z formálního hlediska prvky obecné (interdialektické), případně dialektické češtiny s prvky nově získávaného jazyka hovorově spisovného a to i, či právě v rámci jednoho projevu, repliky nebo dokonce jednoho slova.
- 2) Školní projev dětí tohoto věku je silně ovlivňován projevem učitele.

- 3) V návaznosti na bod 2), je třeba říci, že mluvený spisovný projev dětí je, často v souladu s projevem učitele, vázán na určité, nejčastěji edukačně podložené obsahy (určitá stylově-obsahová determinace, nové obsahy – nová forma, psaná podoba), případně jiné formální projevy (masmedia, četba - dříve a nyní). Dochází k takzvanému code-switching.
- 4) I při individuálně poměrně dobře zvládnuté technice spisovného mluveného projevu, dochází u dětí, a to zejména při běžné komunikaci, k takovým rysům mluveného projevu, které jsou charakteristické pro podstatně nižší věkovou kategorii (sklon k svrchované pravidelnosti, zjednodušování ap.) Je to vliv vpádu spisovného jazyka, nebo dosud trvající charakteristika, či jev náhodný, nezobecnitelný. Otázka personálních charakteristik (dětí – učitel), aktuální psychický stav ap.
- 5) Vidí děti spisovnou češtinu jako zcela nový jazyk, či jen variantu dosud častěji užívaného jazyka? Je toto vnímání podmíněno regionálně, sociálně?

Poznámky

¹ Pokud jde o českou literaturu odrážející vývoj názorů na dětskou řeč, vyvíjela se v souladu s výše řečeným od fonetické orientace až po dnešní analýzu diskurzu: V 50. letech bylo bádání jednoznačně zaměřeno na zvukovou stránku řeči dítěte (Pačesová, 1972, určitě ještě 60. - 70. léta, Ohnesorg, 1955). Ohnesorg pracuje metodou deníkových záznamů, zapisuje vývoj řeči svých dětí (především staršího syna), posléze jsou závěry dílčím způsobem porovnávány. Zabývá se vývojem artikulace, od tzv. zvuku a zvučků po vývoj jednotlivých hlásek. Dále zkoumá vlastnosti jednotlivých hlásek (souhláskové skupiny, nahrazování souhlásek, hlasnost souhlásek, asimilace, metateze – přesmykování, palatalizace) a vlastnosti promluvy (fónické styly - sdělovací, práci, rozkazovací, později tázací, prosebný, mazlivý, ap.), zabývá se i řečí souvislou (slabika, slovo, takt, modulace řeči souvislé – přízvuk, kvantita, melodie).

Pozornost věnuje i vývoji slovníku. Důsledkem fonologické orientace byla malá pozornost zaměřená k dalším fázím vývoje, celkovému procesu vytváření řečových schopností dětí a mládeže. Sem patří izolované sondy v rámci jiných lingvistických disciplín – především v rámci výzkumu slangů, studentský slang, mluva mládeže obecně, z části i v rámci výzkumu městské mluvy v 50. - 70. (zřejmě spolu se zdůrazňováním kultury jazykového projevu).

Výzkum slangu pak znamenal shromažďování lexikálních zvláštností a jejich izolovanou lexikologickou a slovtvornou interpretaci. Poměrně malá pozornost byla věnována mluvě dětí mladšího školního věku (oproti pozornosti počátkům osvojování řeči dítětem a pozdější mluvě mládeže), která se obecně považovala za spíše stagnační fázi ve vývoji jazykových a komunikačních prostředků. Jde zde zřejmě o vliv prudkého náporu, či přímo invazi spisovného jazyka v psané, ale i mluvené podobě, kdy v podstatě může dočasně dojít ke

zhoršení vyjadřovacích prostředků dítěte obecně. Některé děti jsou na tento vpád připraveny lépe, některé hůře, stav je ovlivněn především rodinným zázemím a jeho charakterem, vlivem institucionalizované předškolní výchovy ap. a dále v podstatě závislý na projevu učitele.

V souvislosti s problematikou komunikace ve škole připomeňme tvorbu dvojice Mareš-Křivohlavý, která se týká problematiky komunikace, myšlení a inteligence v podmínkách školy.

Komunikačně orientovaná lingvistika 80. let (viz např. Komplexní analýza komunikačního procesu a textu) vytvořila rámec pro soustavný výzkum vývoje řeči dětí a mládeže. Formoval se výzkum komunikace v předškolních zařízeních (viz Slančová, 1997, 1999 v 90. letech), samostatná disciplína školské komunikace, kterou rozvíjejí psychologové, pedagogové i lingvisté. Příkladem prací, které jsou někde mezi izolovanými sondami do řeči dětí a mládeže, slangu a komunikačně orientovanou lingvistikou jsou práce Jaklové (1987). Výzkum komunikačně orientované lingvistiky vychází z úplných záznamů mluvených textů (nejlépe z audiovizuálních záznamů), jejich přepisu a analýzy celku komunikační situace, personality komunikantů, vztahu mezi užítými prostředky a obsahem (mezi sémantikou a pragmatikou), jsou zjišťovány faktory deficitnosti, komunikační bariéry ap.

PŘÍKLAD SOUČASNÉHO FILOZOFICKÉHO POHLEDU NA ŘEČOVOU KOMUNIKACI – JEHO VÝZNAM PRO DALŠÍ ROZVOJ ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE

Zejména v posledních desetiletích je mezi lingvistikou a filozofií zvláštní vztah. Filozofie se zmocnila "svrchovaného" předmětu lingvistického zájmu – řeči a jazyka, učinila z něho úběžník svých interesů. Sám tento proces je ovšem starší – můžeme jej registrovat řekněme již od počátku století, přinejmenším od chvíle, kdy začaly mít zejména Wittgensteinovy (1953) myšlenky širší a podstatnější vliv, od doby, kdy se začala formovat dnes tak vlivná analytická filozofie. Ostatně filozofie se nikdy nevyhýbala a ani nemohla vyhýbat problému řeči a jazyka, toto století však přineslo onu již zmíněnou centraci filozofických interesů na řeč. V naší souvislosti jde však o víc: od určitého okamžiku se začala filozofie intenzivně zajímat nejen o řeč jako předmět, zachovávajíc přitom své způsoby tázání, ale filozofové navíc přistoupili ke studiu lingvistické literatury. Jde např. o dílo Saussura (1996) – všeobecně uznávaného zakladatele lingvistického strukturalismu. Bezprostřední motivací nepochybně byl ovšem fakt, že francouzský antropologický, etnograficky orientovaný strukturalismus – především zásluhou Lévi-Strausse (1967) – vycházel metodologicky z těchto lingvistických zdrojů. Pozornost zaměřená na de Saussura byla dána zpravidla diskusí s těmito antropologicko-etnografickými pracemi Lévi-Strausse, studium de Saussurova strukturalismu bylo tedy studiem pramenů a inspiračních zdrojů etnostrukturalistických teorií. Zmíněnými kontakty pochopitelně nezůstala nedotčena ani lingvistika. Vliv filozofie v některých oblastech jazykovědy je mimořádný, podstatný a určující, lingvistické teorie textu, teorie dialogu, tzv. konverzační analýzy, výzkumy diskurzu, teorie verbální komunikace apod. se také vlivem filozofie proměňují natolik, že se charakterem svého vědeckého jazyka se mnohdy podobají již více filozofii než některým jiným lingvistickým disciplínám. Dá se tedy říci, že proměny ve filozofii inspirované – také, nikoli pouze – z lingvistických zdrojů, měly značný vliv na proměny lingvistického myšlení.

Porozumět těmto nejednoduchým vztahům mezi lingvistikou a filozofií lze pravděpodobně důkladnějším studiem prací Derridy (1993). Právě on – aniž by tím nějak podstatně zrušil svou vazbu na kontexty evropského filozofického myšlení – studoval velmi důkladně právě saussurovsky založenou sémiologii a lingvistiku a touto cestou směřoval ke své gramatologii.

Pokud jde o naši situaci, pozornost jeho pracím je soustavněji věnována od konce 80. let. Jeho místo v procesu tzv. obratu k řeči (méně vhodně lingvistického obratu, obratu k jazyku) uskutečňujícího se v plné míře ve filozofii a vůbec noetice druhé pol. 20. stol. je všeobecně uznáváno.

Derridův význam je dáván do různých souvislostí: např. Petříček, jr. (1993) sleduje cestu k Derridovi od prvního vydání *Satyrový* (1960). "Kritiky dialektického rozumu", díla, které včleňovalo sartrůvsky existencialismus do marxismu, přes způsob, jakým toto dílo viděli intelektuální revolucionáři roku 1968 a pozdější protagonisté filozofického postmodernismu, především Foucault (1993). Důležité vývojové kroky spatřuje v hledání hranic normality a ne-normality, rozumu a ne-rozumu (srov. v této souvislosti právě Foucaultovy (1993) "Dějiny šílenství" (1. vydání 1961), což vede jen zdánlivě paradoxně ke kritice rozumu a kultur s ním spjatých. Tady se podle Petříčka jr. (1993) rodí "styl" filozofického *écriture*, tady se rodí odhalení, že reprezentace světa "vědění" není nikdy neutrální, "nevinná", že jde o zcela určité epistémé mající a střežící svoji moc, jsoucí násilím, bez něhož se ono vědění nemůže obejít. Touto cestou se filozofie dostává nejen k řeči, ale přímo k lingvistickým teoriím řeči a jazyka. Dostává se s nimi ovšem do jistého konfliktu, neznamená to, že "lingvistický obrat" ve filozofii je nějakým bezvýhradným přikloněním filozofie k lingvistickým tématům a metodám. Naopak – pokud je strukturální lingvistika nezrušitelně spjata s instrumentalistickým pojetím jazyka (a to zejména pro evropské, rozhodně středoevropské lingvistické strukturalismy platí), pak je navázání polemické. Podstata této polemičnosti spočívá v tom, že je odhalováno jakési nevidění jazyka právě dané jeho instrumentálním a tudíž transparentním pojetím a nahrazováno představou zkušenosti s jazykem, zakoušení jazyka, jazyk na sebe upozorňuje, "vyvstává" nám. Právě proto nejde tedy o lingvistický obrat, ale o obrat k jazyku, ještě přesněji o obrat k řeči, která však se jeví závaznější, silnější, nezávislejší. Porovnáváním sémioticky různých "řečí" (např. řeči výtvarného umění) s přirozeným jazykem se dospívá k vědomí rovnoprávnosti těchto různých řečí, k vědomí všeobecné arbitrnosti označujících, přičemž vystupuje do popředí otázka, jaké jsou důsledky toho, že označující může v určitých mezích vést "samostatný život". Petříček jr. (1993) konstatuje, že touto cestou se do strukturalistické a poststrukturalistické filozofie dostává herní pojetí řeči. (Nelze ovšem přehlédnout, že v této studii sleduje především linii francouzské filozofické tradice, linie herního pojetí řeči má však svůj zřejmý počátek především u Wittgensteina, 1953, ve specifické poloze i u Heideggera, 1981, viz ještě dále.)

Petříček jr. pak konfrontuje Saussurův postoj ke vztahu psané a mluvené řeči s postojem Derridovým, sleduje postupy Derridova dekonstruktivního čtení *Kurzu obecné jazykovědy*, které umožňuje "odhalit" v tomto díle "metafyzický motiv skrytý v tradičním protikladu duše a těla, vnitřku a vnějšku...", sleduje Saussurovu závislost na tom druhu diskurzu, který je dán užíváním pojmu znak. Využívá návazností na opozitivní myšlení lingvistického typu ke sledování způsobů, jakými se ustavuje Derridovo dekonstruktivní myšlení při řešení problémů evidence a difference. Sleduje pohyb Derridova myšlení z a v prostoru vymezeném jednak Husserlem, jednak Wittgensteinem, pokud jde o vztah znaku (označujícího) a "věci samé". Výrazná pozornost je věnována vztahu Saussurovy strukturalistické sémiologie a Husserlovy fenomenologie.

Posléze dospívá k závěru, že "différance (diferance) či archi-écriture je tedy především pohyb: pohyb neustálé diferenciacce, artikulace a v jednotě s tím i pohyb odkládání a odsouvání. Náš svět je "čitelný" jenom proto, že v něm pohyb différance vždy již zanechává (nikoli "zanechal") své stopy. Myslí-li logocentrismus znak jako okliku a jako provizorium, chce dekonstrukce ukázat, že tato oklika a toto provizorium nemají ani počátek, ani konec."

V srovnatelných myšlenkových kontextech se Derridou zabývá např. i Hubík (1994). Také on rekonstruuje myšlenkové prostředí, které Derridovo vystoupení obklopuje a které mu předchází. Věnuje pozornost vztahům Derrida – Husserl, Derrida – Heidegger. Sleduje odhalování "noetické mohutnosti" psaného jazyka, písma. Spatřuje v Derridově sémiotickém myšlení vývoj od zřetele ke vztahu znak – věc ke vztahu znak – znak. Připomíná, že je třeba "rozmontovat" veškerou znakovost mající svůj původ v logu, tj. uskutečnit proceduru dekonstrukce. Soudí, že právě u Derridy je obrat k jazyku uskutečněn nejdůsledněji. Znakový svět se tu osvobozuje od lidské subjektivity a představuje určitý způsob kapitulace racionality. Na s. 113 (Hubík, 1994) např. říká: " Dekonstrukce by měla být pojata jako metoda či technika "dekonstituování" idealismu a funkce samopohybu jazyka "zevnitř" "ven", od ducha k písmu, od kódu k sdělení, od implikace k explikaci, od intence ke komunikaci, od řeči k psaní. Dekonstrukci lze nazvat "funkcí samopohybu jazyka". V zájmu větší srozumitelnosti je však třeba dodat, že jde o "samopohyb" vyvolávaný a udržovaný jistými technikami, které realizuje iniciátor dekonstrukce na základě poměrně jasně daných předpokladů koncepce difference (diferance) derridovského typu. Dekonstrukce je způsob, metoda, technika čtení, jistá práce s textem, intenzívně směřující do textu, práce do sebe sama tak uzavřená, že důsledným komplexním prozkoumáním vztahů mezi znaky a významy v textu odhalí nedůslednosti, paradoxy a kontradikce významové struktury. A sice nutně, protože dekonstruktivní čtení textu vychází z teze, podle níž jsou pozice znaku a významu daného textu dány nejen tímto textem samým, tedy "hrou diferencí" uvnitř daného, čteného textu, ale současně diferencemi vůči znakům a významům textů, které dekonstruktivnímu čtení sice zrovna podrobovány nejsou, ale existují. Neboť každý znak a význam je stopou jiného znaku a významu. Význam znaku nevyplývá jen ze strukturálního uspořádání (diference) s jinými přítomnými znaky a významy – je dán také diferencemi se znaky a významy momentálně nepřítomnými, ať již ve smyslu difference v prostoru nebo difference v čase."

Pro lingvistiku je mimořádně důležitý Derridův vztah k Saussurovi, k jeho Kurzu. Budeme se proto dále podrobněji zabývat statí Sémiologie a gramatologie (srov. Derrida, 1993), jež se formou rozhovoru Derridy s Kristevou právě tohoto problému dotýká podle mého názoru významným způsobem. Zároveň jsou v tomto rozhovoru Derridovy základní pojmy prezentovány velmi instruktivně.

V rozhovoru jde o možnost "kritizovat metafyzickou příslušnost pojmu znaku, zároveň vyznačovat i uvolňovat meze systému, v němž se tento pojem zrodil... a takto jej do jisté míry vytrhnout z jeho vlastní půdy." V těchto souvislostech se pak konstatuje, že saussurovská sémiologie přinesla jednak přesvědčení že "označující a označované jsou dvě stránky jednoho a téhož výkonu", jednak vyvázala vztah těchto dvou složek z korelace se vztahem duše a těla. Dále se Saussure zasloužil o desubstancionalizaci nejen obsahu, ale i výrazu. (Tento desubstancionalizační akt pozitivně hodnotí Derrida právě ve výše daném smyslu. V lingvistice samé se ovšem mnoho diskutovalo o tom, do jaké míry tato desubstancionalizace, tedy skutečnost, že Saussure takto formuloval jakousi univerzální algebru jazyka, znamená i zrušení vztahu označujícího k materii znaku a označovaného k "obsahům vědomí".) Derrida upozorňuje, že Saussure nemohl ovšem pojmu znaku užívat "absolutně nově", chtěl-li tento pojem uchovat. Byl si toho ovšem vědom. Touto cestou podle Derridy Saussure zůstal v zajetí jazyka západní metafyziky, jeho "běžný jazyk" není "ani nevinný, ani neutrální". (V této souvislosti ovšem si je třeba uvědomit, že nejde o to, že jakýkoli přirozený jazyk je kulturně, civilizačně vázán, ale o to, že také teoretický jazyk Saussurův nemohl nebýt a setrvat uvnitř jazyka západní metafyziky.) Z této vázanosti pak vyplývají Derridovy kritické poznámky: především de Saussure neuskutečnil krok k (Derridovu) "transcendentálně označovanému", "které by v sobě, ve své vlastní esenci neodkazovalo k žádnému označujícímu, překračovalo by řetězce znaků a v jistém okamžiku by již nefungovalo jako označující", tj. nezrušil skutečnost, že každé označované je zároveň v pozici označujícího. Druhou "chybou" Saussurovou bylo, že přes svá východiska pracoval s přirozeným svazkem myšlenky a hlasu, priorizoval mluvenou řeč a oslabil tak účinnost svého pojmu arbitrárnosti. Touto cestou podle Derridy Saussure privilejuje zvukovou substanci a povyšuje jazykovědu na vzor celé sémiologie. Derrida vyčítá Saussurovi, že touto cestou vzniká dojem, že označující je maximálně blízké "své" myšlence, či pojmu. Důsledek toho pak jsou jakési pozůstatky psychologismu v Saussurově sémiologii, které obecnou sémiologii podřizují psychologii. (Pro vývoj saussurovské lingvistiky byly ostatně charakteristické právě diskuse o jeho psychologismu, jenž byl někdy interpretován jako pozůstatky staršího, předstrukturalistického stavu lingvistiky, jindy konfrontován s "psychologismem" Chomského (1972), později – v období vzniku různých psycholingvistických teorií – hodnocen naopak pozitivně.) Derrida si je těchto lingvistických reakcí vědom – zmiňuje se o kritických postojích Kodaňské školy i "celé americké jazykovědy". (Tady je třeba právě odlišit v předcházející závorce zmíněné fáze lingvistického reagování na Saussurův psychologismus – reflexe glossematické a určitá část zmíněných reflexí amerických patří k oné první fázi ohlasů.) Derrida ovšem připomíná, že je-li znak myšlen v rámci teorie komunikace, je nutně v zajetí jakéhosi psychologismu, je zatížen subjekto-objektovým myšlením atd. (I tady je asi třeba rozlišit různé věci: formálně, algebraicky myšlená teorie informace tuto zátěž má jen v důsledku toho, že je inspirována

jakousi přirozenou lidskou komunikační zkušeností, generalizuje komunikační schémata směrem vně sociálních struktur, psychologismus je ovšem záměrnou a vědomou vlastností jejich aplikací v podobě teorií společenské komunikace.) Podle Derridy také koncept struktury je zatížen "logocentricky a etnocentricky", neboť "zlomy (myšlení, R.P.) se znovu a nevyhnutelně vepisují do staré osnovy, kterou je třeba ustavičně rozplétat".

V dalších úvahách pak Derrida kritizuje Saussurovu priorizaci mluveného jazyka před psaným. Je třeba chápat "každý proces značení jako formální hru diferencí. A znamená to stop." Aniž by to považoval za nadřazení písma zvukové řeči, zdůrazňuje potřebu začít tím, že je třeba vytvořit nové pojetí písma. Toto nové pojetí písma lze označovat jako gramé či *différance*(diferance). "Hra diferencí totiž předpokládá syntézy a poukazy, které nedovolují, aby v nějakém okamžiku a v nějakém smyslu byl nějaký prvek prostě přítomen sám o sobě a poukazoval pouze k sobě. Ani v řádu mluveného, ani v řádu psaného diskurzu nemůže žádný prvek fungovat jako znak, aniž by poukazoval k jinému prvku, jenž sám není jednoduše přítomný. Toto provázání působí, že každý "prvek" – foném či grafém – je konstituován na základě stopy jiných prvků této řady či tohoto systému, kterou nese v sobě. Toto provázání, toto tkanivo je text, který se tvoří výhradně transformací jiného textu." (Má-li toto místo být chápáno jako polemika se Saussurem, pak je to možné jedině v tom smyslu, že Derrida nesporně tytéž principy, které uplatňuje ovšem Saussure v rámci imanence abstraktně pojatého systému (*langue*), interpretuje jako "systémovou" vlastnost textuality a intertextuality.) Zároveň – asi právem – akcentuje Derrida vyšší univerzalitu takového pojetí písma, tím že překračuje "etnocentricky" fonologické písmo. "Gramé jakožto *différance* je systematická hra diferencí, stop diferencí, onoho rozmíst'ování, díky němuž se prvky vztahují k sobě navzájem." "Diference nespady z nebe a nejsou provždy vepsané v nějakém uzavřeném systému, ve statické struktuře, kterou by mohla vyčerpat nějaká synchronní a taxonomická operace. Diference jsou účinky transformací. Z tohoto pohledu je tedy téma *différance* neslučitelné se statickým, synchronním, taxonomickým, ahistorickým atd. motivem pojmu struktura." (Je třeba v této souvislosti poznamenat, že původní takto charakterizovatelné chápání struktury *langue* se např. v Pražské škole zásluhou vzniku diachronní fonologie, prostřednictvím takových pojmů jako je pružná stabilita, centrum, periferie systému apod. vyvíjelo právě tím směrem, který akcentuje Derrida. – Nezbytná je i terminologická poznámka: termíny transformace a taxonomie sugerují kontext generativní lingvistiky. Pojem transformace tu, v Derridově textu je třeba chápat velmi obecně, jako změnu, pohyb – nikoli generativisticky úzce terminologicky jako určitý druh formální operace.) Saussurovskou dialektiku mluvy a jazyka – při svém metodologickém postoji pochopitelně – Derrida označuje za cirkulus, který podle něho předpokládá "přítomný" subjekt," který by byl jednatelem, autorem a pánem *différance* a jež případně a empiricky bude následovat". Tím v rámci programové desubjektivizace desubjektivizuje i subjekt promlouvajícího, jenž

závisí na systému diferencí a na pohybu diference. Podstatou této části výkladů je Derridovo "přemístění" diferenčních principů dobře známých již Saussurovi do textu a intertextu při současné desubjektivizaci "zdrojů" diferencí.

Další otázka Kristevé se týká rozdílů v Husserlově a Fregově (1962) pojetí konceptu smysl vzhledem k způsobu jeho chápání v Derridově sémiologii. (Poznamenáme, že v strukturalistické lingvistické tradici byly tyto problémy řešeny v návaznosti, ne-li v závislosti na tom, jak se postupně vyvíjely v logicko-pozitivistické literatuře – srov. pojmové dvojice Sinn – Bedeutung, Bedeutung – Meinung, denotace – designace, extenze – intenze pod.) V této souvislosti Derrida znovu připomíná, že chápání řeči jako "zvnějšňování niterné intimity" – Husserlovsky řečeno jako zvnějšňování /Äusserung/ nebo výraz /Ausdruck/ – je zdrojem oněch problémů, o kterých byla výše řeč.

V dalším odpovědním bloku se Derrida vyrovnává s problémem expresivního (výrazového, vyjadřovacího, zvnějšňovacího) charakteru řeči. Pochopitelně – vždyť skutečnost, že výrazem je zvnějšňováno něco imanentního lidské subjektivitě a zároveň je to zvnějšněno, "zcizeno" směrem mimo tuto subjektivitu a mimo výraz sám, činí potíže při výše vyložené textově-intertextové identitě každého vyjadřujícího. Říká, že "není-li expresivismus jednoduše a provždy překonatelný, je nicméně expresivita vždy už překročena – ". A dále: "přísně vzato je značení, význam pouze tam, kde je syntéza, syntagma, diference a text. A pojetí textu se všemi jeho implikacemi je neslučitelné s jednoznačným konceptem výrazu. Říkáme-li však, že pouze text značí, pak jsme již ovšem transformovali hodnotu označování i znaku."

Dále pak vyjadřuje svůj vztah k problému logicko-matematických zápisů a přirozených jazyků. Vidí tu několik souvislostí: 1. věda vytvářela matematicko-logické notace s cílem osvobození se od imperialismu spojení logos a fóné, 2. je žádoucí touto cestou posílit rovnoprávnost přirozených a jiných jazyků, 3. pro gramatologii je charakteristické úsilí o "kritické zamyšlení nad "přirozenými" jazyky pomocí "přirozených" jazyků, naprostá vnitřní transformace klasických způsobů zápisu a systematická praxe vzájemných výměn mezi "přirozenými jazyky" a písmi. Tohoto "nekonečného úkolu" by se měly účastnit logicko-matematické notace. Za pozornost stojí i tato myšlenka: Faktický pokrok matematické notace souvisí..."s dekonstrukcí metafyziky, s hlubokou obnovou matematiky samé jakož i pojmu vědy, jejímž byla vždy matematika modelem." (Je na tomto místě myslím spravedlivé poznamenat, že matematika sama a exaktně založené přírodní vědy vůbec v tomto směru již mnohé vykonaly, převážně na vnitřním vývoji filozofie nezávisle.)

S předchozí citovanou Derridovou myšlenkou souvisí další otázka Kristevé týkající se vztahu vědy a gramatologie a toho, zda gramatologie je či není vědou. Podle Derridy je úkolem gramatologie "dekonstrukce všeho toho, co pojem a normy vědeckosti svazuje s ontotheologií, logocentrismem a fonologismem....gramatologie vědu přepisuje a de-limituje...gramatologie

vyznačuje a současně uvolňuje hranice, uzavírající pole klasické vědeckosti." V závěru se pak vrací k tématu lingvistických strukturalistických inspirací (zde nejen de Saussure, ale i Hjelmslev, 1972) a výstižně konstatuje: "...z formalistického a diferenčního motivu, jak je přítomen v Saussurově Kurzu, lze kritizovat psychologismus, fonologismus a eliminaci písma, které tu jsou rovněž přítomné. A stejně tak v hjelmslevovské glosematice by kritika saussurovského psychologismu, neutralizace substance výrazu /a tzn. fonologismu/, "strukturalismus", "imanentismus", kritika metafyziky a tematizace hry, pokud by byly dovedeny do svých důsledků, musely nakonec vyloučit všechnu naivně používanou metafyzickou konceptualitu (dvojice výraz/obsah v tradici dvojice označující/označované, protiklad forma substance aplikovaný na všechny předchozí termíny, "empirický princip" atd.)." Je tedy z toho dobře zřejmé, jaké jsou Derridovy cíle: je to kritika vnitřních rozporů sledovaných děl zaměřená ve prospěch dekonstrukce způsobů myšlení západní metafyziky, neboť "v každém systému sémiotických zkoumání -...- koexistují metafyzické předsudky s kritickými motivy: jednoduše proto, že do jistého bodu obývají stejnou řeč či spíše jazyk".

Položíme na závěr tuto otázku: je jasné, že Derrida při studiu Kurzu sleduje "své" filozofické anti-metafyzické cíle. Kritika východisek lingvistického strukturalismu ovšem může být motivující i pro lingvistiku (a v souvislosti s tím pro všechny aplikace lingvistiky v jiných vědních oborech – nepochybně tedy včetně věd pedagogických), zvláště když – jak již bylo na začátku řečeno – vliv současné filozofické literatury na alespoň určité lingvistické disciplíny je značný. O jaké motivy tedy jde?

Především je tu moment vztahu psaného a mluveného jazyka. Zvláště o evropské lingvistice asi platí, že sice metodologicky hlásá převážně opravdu prioritu mluveného jazyka, ale empirickým základem jejího poznání je tradičně jazyk psaný. Jestliže tedy práce jako jsou Derridovy "zrovnoprávňují" psaný a mluvený jazyk, pak to pro lingvistiku obvykle znamená zvýšení nejen empirické, ale i teoretické pozornosti mluvenému jazyku. A při tomto vyrovnávání pozornosti se míra vzájemné nezávislosti, strukturní svébytnosti "obou jazyků" potvrzuje. Pedagogická a školská komunikace, to je ve svém celku složitě strukturovaná jednota psané a mluvené komunikace. Stačí jen odkázat k základním typům vyučovacích jednotek (srov. více k tomu dále).

Derridovo "přesunutí" diferenčních principů označujícího z abstraktního langue do textuality a intertextuality řeči má své (zčásti odlišně motivované, zčásti filozofií inspirované) paralely v lingvistickém myšlení. "Metafyzická" polarita langue a parole bývá překonávána a řešena. Z hlediska pedagogického je to významný inspirační prvek. Je zřejmé, že to je významným poučením pro jakékoli jazykové vyučování – ať již se týká prvního nebo tzv. druhých jazyků. Nelze učit abstraktní jazykové systémy, je třeba u žáků vytvářet příslušné komunikativní kompetence. Platí to ovšem i pro celý rámec pedagogické a školské komunikace (viz k tomu rovněž dále).

S předchozím souvisí i apel, aby lingvistika nejen v uvedeném případě, ale i v řadě dalších rezignovala na jednoduše opozitivní, binaristické myšlení, které je založeno hluboko v jinak inspirujících východiscích fonologického korelativismu. Derridovská inspirace vyzývá, aby základní princip fonologie – tedy evidence diferencí ve významech a funkcích založených na diferencích výrazu – byl aplikován ve svém původním metodologickém smyslu, nikoli na principu jednoduchých analogizujících postupů. Promýšlení vztahu mezi pojmy výraz, funkce tak jak je dán např. v pražské funkcionální lingvistice, ukazuje, že difference jako nepřetržitý proces se opravdu uskutečňují v řeči a textu, nikoli v rámci imanentně pojatého langue. Snadno nahlédneme, že i v tomto směru se setkáváme s významným inspiračním zdrojem, pokud jde o dynamickou, komunikativní prezentaci pojmových struktur jednotlivých vyučovacích předmětů.

Je třeba připomenout, že vývoj lingvistických aparátů v řadě případů již "vlastní silou", tedy nikoli jen zásluhou filozofických inspirací leccos z kritizovaných východiskových strukturalistických zadání překonal.

Také Derridovi lze ovšem určité věci vytknout: především to, že extrémní strukturalistický imanentismus principu diferencí zachovává, pouze ho přenáší do textu a intertextu. Současná lingvistika se však výrazně sociologizuje, vnímá své téma po této stránce velmi interaktivně. Tento proces je pochopitelně vlastní i současnému teoretickému stavu pedagogické a školské komunikace.

POJEM FUNKCE Z HLEDISKA ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE

Ve vědě vůbec a v jazykovědě konce minulého století zvláště doznal pojem funkce značného rozšíření, což má za následek, že se termín funkce užívá v různém smyslu. Tato mnohost způsobů užívání dělá na jedné straně nesnadným jeho obecné definování, na druhé straně však to neznamena, že různé způsoby jeho užívání nelze vůbec nějak uspořádaným způsobem charakterizovat.

V nejobecnějším smyslu je pojem/termín funkce v současnosti ústředním pojmem matematiky, logiky, teorie poznání i filosofie¹. Pokud jde o situaci v jazykovědě, především v jazykovědě evropské, pak se zdá užitečné opřít se o formulaci Hjelmslevovy (1972), který pochopitelně že ve stopách Saussurových (1996)² uvažoval ve svém stěžejním díle³ takto: Především je pro něho funkcí každá závislost, která splňuje podmínky určité analýzy. Dále pak navrhuje výraz funkce přijmout v tom smyslu, že jeho způsob užívání leží mezi matematicko-logickým a etymologickým (rozumějme v běžném jazyce obvyklým) chápáním. Na řadě speciálních míst svých dalších výkladů zjevně usiluje o lišení užití strukturálně lingvistického a matematicko-logického.

Vydeme-li z obecnějšího pohledu na strukturálně lingvistické užívání termínu funkce v té podobě, jak se reflektovalo v základních pracích Pražské školy, především v Tezích, (Vachek, 1970)⁴, pak se na první pohled zdá, že bychom měli vystačit právě jen s tímto – ne-matematickým, ne-logickým pojetím věci. Protože však v průběhu druhé poloviny minulého století docházelo v jazykovědě ke složitému vývoji, nelze problém chápat jen takto zjednodušeně. Příčinou je pochopitelně vznik a vývoj takových oblastí jazykovědy, které byly více nebo méně, přímo nebo zprostředkovaně ovlivněny matematicko-logickým myšlením, kybernetikou, tendencemi k vytváření formálních aparátů. I kdybychom se pokusili zůstat na „domácí“ půdě vícegeneračního vývoje pražského strukturalismu, bude patrné, že se nelze vyhnout oné Hjelmslevem konstatované podvojnosti způsobu užívání termínu funkce ani v lingvistice.

Z Tezí zřetelně vyplývá, že funkčnost byla chápána v rámci vztahů nástroj, prostředek – úloha, účel, cíl užití. Šlo o tzv. funkce vnější, funkce prostředků jazyka mimo systém jazyka, tedy o účely, které však byly pro způsob výkladu jazyka určující. Při stratifikačně pojatých výkladech systému jazykových prostředků se objevila představa „funkcí vnitřních“ jako organizačního principu systému jazykových prostředků. Došlo k tomu pod určitým vlivem amerického strukturalismu u nás především srov. Trnka (1966), Sgall (1967)⁵. Právě do představ o „vnitřních funkcích“ se promítaly snad i podněty z glossematiky (srov. výše uvedené myšlenky Hjelmslevovy), především však již zmíněné podněty z amerického strukturalismu a generativismu.

V původním – klasickém smyslu lze konstatovat, že podstata pražského funkčního hlediska tkvěla v poznávání podmínek, okolností a způsobů, jakými jsou jazykové prostředky užívány v řeči. Šlo tedy o to, poznávat způsob, jakým se úmysl mluvčího prostřednictvím užitých prostředků v řeči projevuje. Primárně šlo tedy o ony „funkce vnější“, ovšem takové funkce vnější, které by měly být pro výklad systematiky jazykových prostředků určující. Jde tedy o to pojetí funkce, které bylo výše v návaznosti na Hjelmsleva označeno jako „každá závislost, která splňuje podmínky určité analýzy“.

Desátá část Tezí je - jak známo - nazvána Užití nových směrů lingvistických na školách středních. Stojí patrně zato tuto část, která zdánlivě stojí poněkud ve stínu částí předcházejících, nejprve shrnujícím způsobem reprodukovat a parafrázovat.

Nejprve je konstatováno, že k „řešení praktické otázky, jak se má vyučovat jazyku mateřskému na středních školách, přispívala lingvistika historickosrovnávací velmi málo“. Dále jsou formulovány styčné body mezi „novou lingvistikou“ a „úkolem vyučování jazyku mateřskému“:

- a. do centra pozornosti lingvistiky synchronické se dostává vždy „jazyk jedné doby, především doby současné“.
- b. „funkční lingvistika vidí v jazyce souhrn účelných prostředků určovaných rozmanitými funkcemi jazyka a cílem pěstování jazyka mateřského...je schopnost využití hospodárně a racionálně jazykových prostředků podle účelu a podle situace, tj. schopnost co nejlépe vyhovovat v určitých případech dané funkci jazyka (např. v dialogu, v různých druzích písemností, v úvaze.)“
- c. „pojetí jazyka jako funkčního systému...mohou poskytnouti i školské klasifikaci jevů jazykových a výkladu o nich bezpečnější podklad.“
- d. „Podstatný rozdíl mezi vědeckým lingvistickým bádáním a úkolem...školy v jazyce mateřském je ovšem v tom, že na škole je cílem co nejlepší **praktické ovládnutí** jazyka v *různých jeho funkcích, souvisících s kulturním životem*, tedy zvláště spisovného jazyka. *V téže věci je právě také důležitý rozdíl mezi předměty naukovými a mezi vyučováním jazyku mateřskému...: při vyučování jazyku mateřskému nejde o získávání jistého množství lingvistických vědomostí.*“
- e. „v jazyce mateřském jde o **postupné rozvíjení jazykové** pohotovosti, *kterou si žáci sami ze života přinášejí, a to pro jisté funkce jazyka zcela přesnou a propracovanou.*
- f. „**Cíl naukový** (teoretický) v jazyce mateřském ustupuje *do pozadí před tímto cílem praktickým (technickým)* a rozsah teoretického učení lze určovat podle toho, kolik znalostí teoretických o vlastním jazyce mateřském je třeba pokládati za nutné pro příslušný stupeň a druh školy

ze stanoviska obecně vzdělávacího a kulturního a kolik je *nutno pro praxi jazykovou v speciálních funkcích jazyka spisovného...*

- g. „Velmi účelně... k tomu přispívá **úvaha o hotovém jazyce**, při níž žák rozlišuje jazykové prostředky jemu známé a dosud neznámé, poznává způsob jejich užití a uvažuje o tom, jak se jimi dosáhlo zamýšleného účelu. Rovněž k tomu účelně přispívají **vlastní pokusy** žákovské, v nichž se žák snaží vyhověti jazykovými prostředky známými dané funkční úloze. Ta ovšem začíná *nejjednodušší funkcí komunikační* a postupně se stává komplikovanější.... Takový postup se nemá *omezit jen na projevy písemné, nýbrž má přihlížeti i k projevům ústním,....*“
- h. „... **propracovávání spisovného jazyka** v jeho oblastech odlišných od jazyka lidového **náleží do vyšších** střední školy.“
- i. „...i spisovný jazyk (se) různí podle účelu, ... podstata správného a výrazného **stylu** je v tom, **aby jazykový projev byl adekvátní účelu** projevu....“
- j. „Je třeba ...**zdůrazňovati z praktických důvodů to, v čem se systém...spisovného jazyka liší od jazyka lidového (obecného..., ale naprosto není třeba proto učit i tomu, v čem se s ním jazyk spisovný shoduje. Naopak je třeba velmi pozorně dbáti toho, aby nevznikala u žáka nedůvěra k vlastní znalosti jazyka mateřského. Tu nesmí škola negovat, nýbrž se o ni opírat.**“

Na základě výše uvedeného přehledu stěžejních myšlenek Tezí týkajících se vyučování prvnímu jazyku není nijak obtížné dojít ke zcela určitým zjištěním a závěrům.

1. Desátá část Tezí představuje ucelenou, stále aktuální a nejen didaktickými teoriemi, ale tím spíše školskou praxí zdaleka nikoli naplněnou koncepci.
2. Je zřejmé, že tato koncepce je cele postavena na principu funkčnosti chápaném v jeho základní „pražské“ platnosti se zřetelem k tzv. „vnějším funkcím.“ Pro výuku prvního jazyka nejsou však takto automaticky předurčeny jakékoli lingvistické teorie, založené nebo aplikující matematicko-logické pojetí termínu funkce nebo pracují s těmi užitími, jež jsou (podle Hjelmsleva) na přechodu mezi pojetím matematicko-logickým a „etymologickým“.
3. Tato koncepce bývá v poslední době znovu vyslovována se značnou mírou naléhavosti, neboť je v plném souladu s těmi tendencemi současné jazykovědy, které jsou orientovány důsledně interaktivně a komunikačně. V praxi reprezentované lingvodidaktickými teoretickými pracemi, standardy a různými programy je však zatím rozpracována nedostatečně. Je spravedlivé však zároveň konstatovat, že vznikají i učební texty⁶, které se již touto cestou důsledně vydávají, často však bez důkladnější

teoretické průpravy a přípravy. Vcelku však teorii i školu do značné míry ovládají ty tendence, které již byly v desáté části Tezí předmětem kritiky.

4. Lingvodidaktická koncepce představovaná desátou částí Tezí vznikla před pětaosmdesáti lety. Je asi nasnadě, že bychom se na ni měli podívat nejen z toho hlediska, co jsme jí dlužni, nejen očima těch tendencí v současné jazykovědě, které označujeme jako interaktivní a komunikační, ale také z toho hlediska, zda neobsahuje přece jen nějaké prvky, které by bylo možné právě z těchto hledisek považovat za již překonané. Nelze to učinit zcela neutrálně. S odvoláním na následující kapitolu lze konstatovat, že všechny podstatné prvky považuji za stále platné⁷.

Nejprve tedy to, co zůstává nepochybně v platnosti. Je to:

- důraz na praktické ovládnutí prvního jazyka, postupné rozvíjení řečové pohotovosti, „technický“ charakter výuky prvnímu jazyku, který nesmí být zaměňován s prezentací lingvistických teorií, důraz na experimentální aktivizaci žákovské činnosti, role, kterou hrají přirozeně komunikačně osvojené schopnosti žáka, které mají být systematicky rozvíjeny, nikoli potlačovány a nahrazovány „vymýváním přirozené řečové kompetence“, což ústí do nedůvěry k vlastní znalosti jazyka.
- Zamyšlení si však zaslouží zřejmá i když nikoli výlučná orientace výkladů v desáté části tezí na spisovný jazyk, která je ovšem logickým důsledkem správného předpokladu, že ostatní existenční formy národního jazyka (v terminologii Tezí jazyk lidový, obecný) se rozvíjejí, pokud jde o jejich funkční adekvátnost, jinak a jinde. Zdá se, že z dnešního hlediska je třeba praktické aplikace této klasické koncepce orientovat na celek národního jazyka, dokonce na celek komunikačních prostředků v jejich strukturalitě, která se utváří na počátku 21. století.

Poznámky

¹ Srov. nereduktivní a komplexní vymezení ve Filosofickém slovníku. Praha 1985.

² Saussurovo pojetí funkce se postupem času stalo východiskem nikoli pouze lingvistickým, srov. Saussure: Cours de linguistique générale. Paris, 1967.

³ Hjelmslev byl důsledný v úsilí o interdisciplinární, vyvážené pojetí funkce, srov. Hjelmslev: O základech teorie jazyka. Praha, 1972.

⁴ Opírám se zde o východisko dané Tezemi, třebaže lingvistický pojem funkce se formoval již dříve – především v pracích Mathesiových. (Vachek (ed): U základů pražské jazykovědné školy. Teze předložené prvému sjezdu slovanských filologů v Praze, 1929).

⁵ K vývoji názorů na pojem a termín funkce v prostředí jazykovědy ovlivněné pražskou školou srov. Svozilová: K vývoji pojetí funkce. SaS, 49, 1988, s.64-71 a souhrnně Kořenský: Proměny myšlení o řeči, kap. K vzájemným vztahům a vývoji základních pojmů Pražské

školy. Praha, 1998. Formálně pojatý stratifikační výklad jazyka v duchu Pražské školy, srov. již Trnka: On the linguistic sign and the multilevel organization of language. TLP 1, 1966, s.33-40 nebo Sgall: Generativní popis jazyka a česká deklinace, Praha, 1967.

⁶ Např. učebnice českého jazyka pro základní školy autorky Potůčkové, Brno, Studio 1+1.

⁷ Srov. též Čech: K výzkumu pojetí jazyka a některých gramatických kompetencí u žáků 5. ročníku základních škol. In: Tzv. základní výzkum v lingvistice – desideratum a nebo realis? (V tisku).

VE ŠKOLE MÁME UČIT (ČESKY) KOMUNIKOVAT, NEBO PREZENTOVAT (TRADIČNÍ) GRAMATICKOU TEORII?

Na položenou otázku dnes již naprostá většina informovaných a zainteresovaných respondentů pravděpodobně odpoví, že ve škole máme učit (česky) komunikovat. Takto jsou ostatně v proklamativním smyslu orientovány i osnovy, standardy, podobné postoje představují i preambulární a programové komentáře k učebnicím. Na druhé straně zůstává problém, které poznatky ze širokého souboru teoretických prostředků dnešní jazykovědy, v jaké míře, v jakých souvislostech, v jakých kombinacích, na kterém stupni školské soustavy atp. uplatnit. To je otázka, se kterou se nyní setkáváme dost často. Stačí v této chvíli a v této souvislosti odkázat např. na publikované výsledky konference, která se v roce 1999 konala pod názvem *Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí* zde v Olomouci.¹ Jestliže byl a stále je řešen např. problém, zda poznatky z oblasti skladby je žádoucí prezentovat v podobě tradiční větněčlenské syntaxe šmilauerovského typu, nebo zda uplatnit postupy valenční syntaxe, popř. jak oba tyto přístupy nějak zkombinovat, či spojit v jeden (srov. v tomto směru i postupy nejnovějších mluvnic češtiny), pak je třeba konstatovat, že tato a podobné metodologicko-metodické otázky jsou nepochybně oprávněné, ale záleží na tom, v jaké fázi úvah o problematice výuky prvního jazyka si je položíme. Jde totiž ve skutečnosti o komplex problémů, které musejí být řešeny ve zcela určitém uspořádání. Jinak i dílčím způsobem správně zodpovězená otázka nemusí přinést při praktické aplikaci žádoucí výsledky.

Pokusím se uvažovat o daném problému v následujícím uspořádání:

1. Soustavu vzdělávacích a výchovných témat lze rozdělit z našeho hlediska na dvě části: Na ta, které prezentují poznatky lidského vědění a vytvářejí tak obecné předpoklady pro profesní přípravu žáků (na nižších stupních) a samotnou profesní připravenost (na vyšších a nevyšších stupních školského systému), a na ta, která mají vytvářet a ovlivňovat lidské a společenské chování a jednání žáků jako budoucích individualit i občanů.
2. Z hlediska 1. lze relativně spolehlivě dělit vzdělávací soustavu jako celek, nikoli však rozdělit na dvě disjunktní množiny vyučovací předměty na různých stupních školského systému jako takové. Uvedme příklad: Tělesná výchova v základních typech škol připravuje zdatné jedince schopné i mimo školu pečovat o svou dobrou tělesnou kondici, nikoli budoucí profesionální sportovce. Občanská výchova na tomtéž typu škol připravuje žáky pro pozitivní občanské chování, nepřipravuje primárně politiky a politology. Výtvarná a vůbec umělecká výchova vytváří u žáků schopnost kultivovaně se setkávat s uměním, primárně nepřipravuje budoucí umělce. Naproti tomu fyzika, chemie prezentuje již od základních typů škol především jistou sumu poznatků (což přirozeně neznamená

automaticky tradiční encyklopedismus), na které pak může navazovat profesní příprava z kvantitativního hlediska u daleko vyššího počtu vzdělávaných jedinců, než je tomu např. u „uměleckých“ oborů. Podobně literární výchova by měla připravovat především k potřebě interakce s literaturou, primárně nikoli literární historiky, teoretiky a spisovatele.

3. Je zřejmé, že „hranice“ ve smyslu 1. prochází jednotlivými předměty. Platí to tak, že žádný předmět není jen „interaktivně-behaviorální“, žádný předmět není jen „informačně-encyklopedický“. Navíc z hlediska časové, věkové osy, podle níž je každý školský systém orientován, platí, že profesně znalostních, profesně orientujících aspektů by mělo postupně přibývat.
4. Postavení výuky prvnímu jazyku není v tomto směru výjimkou. Nad rámec této skutečnosti ovšem působí další specifické rysy tohoto předmětu. Možná, že pro někoho paradoxně, tu jsou zajímavé paralely s tělesnou výchovou. Dítě přichází do základní školy, popř. již i do předškolní výchovy, s určitou – pochopitelně že kvalitativně velmi různou – komunikační výbavou, právě tak, jako přichází i s různými pohybovými předpoklady. Obsahová náplň předmětu zabývajícího se prvním jazykem má navíc zcela zvláštní postavení vůči všem ostatním výchovně-vzdělávacím tématům, vůči všem ostatním předmětům. Je pro ně rámcem, v němž se uskutečňují témata a obsahy všech ostatních předmětů. Na tomto místě by měla být položena otázka, zda první jazyk – pokud je pochopitelně zároveň jazykem vyučovacím – je pro práci ve všech ostatních předmětech nástrojem nebo spíše prostředím, v němž se tyto předměty tematicky, obsahově atd. „uskutečňují“. Není to ani zdaleka otázka akademická (filosofická, obecně noetická), ale pro strategicko-taktické, tedy metodické řešení výuky prvnímu jazyku klíčová.²
5. Rozvíjecí a kultivační péče o první jazyk ve škole, ať již jako o nástroj nebo prostředí, kterým nebo ve kterém se uskutečňuje veškerá další činnost školy, předpokládá cyklické, stadiální pojetí, které by mělo být dokonale synchronizováno s nároky a potřebami všech ostatních předmětů. Jde o stadiální vytváření komunikačních předpokladů na takovém stupni, aby byly zajištěny komunikační předpoklady všech základních předmětů daného stupně, a to v podobě psané i mluvené komunikace.
6. Z toho vyplývá, že úvodní otázka, zda při výuce prvního jazyka prezentovat ty nebo ony poznatky lingvistické teorie, v té nebo oné míře, nebo zda rozvíjet a vytvářet komunikační schopnosti, je tím, co bylo řečeno výše, zodpovězena. Komunikační přístup k věcem týkajícím se prvního jazyka je naprostou nezbytností. Míra této nezbytnosti je taková, že musí radikálně limitovat ty stránky obsahu, které by byly přípravou (koncipovány jako příprava) budoucích jazykovědců, a to dokonce i na vyšším stupni středních škol. Tak jako základní škola a gymnázium

nepřipraví špičkové sportovce nebo umělce, tak také v bodě 5. charakterizovaná „služební“ povaha vyučování prvnímu jazyku se nemůže zaměřovat na přípravu tak nebo onak orientovaných lingvistů. To musí být předmětem péče specializovaných, pravděpodobně výběrových předmětů. Tuto skutečnost by mělo respektovat i příslušné vysoké školství. Je zřejmé, že mezi fakultami, které připravují budoucí učitele prvního jazyka a budoucí teoretické lingvisty, by měl být výraznější rozdíl, než v současnosti je. Pozitivní didaktičnost pedagogicky orientovaných fakult (budiž řečeno, že na řadě z nich již tento proces úspěšně probíhá) není nic dehonestujícího, spíše naopak. Jestliže teoreticky orientované vysokoškolské studijní programy musejí být schopny proporcionálně objektivním způsobem prezentovat vývoj a stav jazykovědy, pak pedagogicky orientované programy by měly z těchto zdrojů čerpat pouze to, co je nezbytné pro výše uvedené cíle. S nepatrnou nadsázkou je možné říct, že lingvistický teoretický prostředek může být jakkoli „zastaralý“, pokud však přispívá k výše uvedeným cílům, pak je vhodný. Stejně tak může být teoretický poznatek jakkoli nový, originální, „neověřený“, je-li však vhodný pro dosažení potřebných cílů, pak je namísto jej aplikovat. Proporce „tradičního“ a „nového“ nejsou tedy dány hledisky nějaké vyvážené prezentace teorií, ani kompromisy lingvistických teoretiků, ale výlučně zřeteli pedagogicko-didaktické účelnosti.

7. Je třeba připomenout, že účinné pojetí výuky prvního jazyka musí být založeno právě programovostí a soustavností v přípravě učitelů. Promyšlená a vyhraněná představa způsobů výuky prvního jazyka v rámci základního a středního školství má být východiskem pro obdobně založenou soustavu vysokoškolské přípravy. Patří do oblasti pedagogického optimismu věřit, že všichni takto připravení absolventi pedagogicky orientovaných vysokoškolských studií nastoupí do praxe, ale bylo by přílišným pedagogickým pesimismem z tohoto důvodu na celkovou soustavnost kroků směřujících k cíli rezignovat.
8. Skutečnost, že cílem výuky prvního jazyka je nikoli prezentace lingvistických teorií, ale výcvik, trénink směřující k cyklickému, graduálnímu vytváření komunikačních dovedností a schopností, znamená, že nelze prezentovat takové nebo jiné ucelené gramatické popisy či teorie. Je třeba nečinít předmětem výuky to, co je pevnou a spolehlivou součástí žákovy komunikační kompetence, to je třeba „pouze“ kultivovat a rozvíjet. Naopak je nutné směřovat k tomu, co je možno označit jako slabá místa jeho komunikační kompetence. Taková „školská gramatika“ je pak z tradičního hlediska neúplná. Učit to, co je přirozeně zvládáno, znamená zbavovat žáka komunikační jistoty, komunikačního sebevědomí. Je jasné, že nejde o to, nevytvářet schopnost slovem i písmem ovládat spisovnou češtinu. Znamená to pouze vycházet z kompetenčních daností (zde v našich podmínkách pochopitelně také

v návaznosti především na teritoriální diferenciaci národního jazyka). Předpokladem úspěšného postupu je i systematický průzkum stavu komunikační kompetence v předškolním věku i v přechodových fázích jednotlivých stupňů školní docházky. Je to úkol náročný, časově i finančně nesnadný. První kroky však již byly učiněny, je třeba tímto směrem pokračovat.³

Závěr

Výuka prvnímu jazyku musí mít cyklický, graduální charakter, je třeba, aby směřovala k vytváření komunikačního rámce, v jehož dimenzích se uskutečňuje veškerá další vzdělávací činnost školské soustavy. Příslušný předmět je předmětem instrumentálním, operacionálním, ze zorného úhlu žáka neteoretickým a neencyklopedickým. Paradoxně platí, že jeho důležitost brání tomu, aby v něm bylo možné připravovat budoucí teoretické lingvisty (navíc dosavadní často dogmatický a encyklopedický přístup by budoucí „moderní“ lingvisty spíše odradil, neboť by je směřoval k lingvistice minulosti, vzdálené dnešnímu komunikativnímu pojetí). Tomu by se mělo přizpůsobit diferenciacně i příslušné vysoké školství, na prvním místě pak i přijímací řízení na vysoké školy.

Poznámky

¹ Srov. Jazykovědné aktuality, 36, 1999, Zvláštní číslo, kde jsou výsledky této konference publikovány.

² Srov. předcházející kapitola a též Prouzová, Derrida a Saussure. SaS 60, s. 59-66, 1999.

³ Srov. Höflerová, 2003, Prouzová, 1999, Prouzová, 2000, Slančová, 1999, Svobodová, 2000.

K VÝZKUMU MLUVENOSTNÍ KOMPETENCE DĚTÍ NA ZÁKLADNÍM STUPNI

V posledních desetiletích se do popředí zájmu lingvistů stále častěji dostávají texty mluvené komunikace, zejména pak spontánní, nepřipravené dialogy, které umožňují poznání přirozené komunikace jako takové, tedy v její sociálně-psychologické autenticitě. Výzkumy tohoto typu jsou materiálově i časově velmi náročné a do značné míry stále "pionýrské", zvážíme-li, že zájem jazykovědného výzkumu se dlouho prakticky, materiálově orientoval především na texty psané. Mluvenými texty se původně zabývala jen dialektologie; pokud lingvistika pracovala s mluvenými projevy, šlo většinou o projevy připravené, oficiální, často i čtené projevy psané. Mluvený projev ve vlastním smyslu slova je tedy stále poměrně neprobádanou oblastí. V české a slovenské lingvistice je pozornost této problematice věnována soustavně od 80. let, a to zejména pokud jde o popis a analýzy komunikačních procesů, kdy aktéry jsou převážně dospělí mluvčí. Nověji se pak v 90. letech objevují i práce zaměřující se na děti školního a předškolního věku, především na jejich interakci s dospělými, související často s problematikou osvojování jazyka (Slančová, Hoflerová aj.).

V dalších kapitolách této práce chci ve výše uvedeném kontextu prezentovat empirický výzkum, jímž jsem se zabývala. Tématem tohoto výzkumu je vývoj komunikační kompetence u školních dětí. Výzkum probíhal u skupiny žáků ZŠ, které bylo možno sledovat od druhého ročníku jejich školní docházky.

Výzkum, který byl spojen s pracovištěm Pražské skupiny školní etnografie při Katedře pedagogické a školní psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, je inspirován britskou pedagogickou etnografií. Etnografický přístup umožňuje sledovat žáky v jejich prostředí, probíhá v přirozených podmínkách. Je založen především na poměrně intenzivním tzv. "zúčastněném"¹ pozorování týchž dětí v rámci celé šíře jejich školního života. To, především prostřednictvím průběžných zápisků a jejich vyhodnocování, umožňuje reflexi jak průběžného stavu, tak i celkového vývoje žáků v podmínkách školy. V daném případě sleduje stav a vývoj komunikační kompetence dětí příslušné věkové kategorie.

Právě školní období je z hlediska procesu jazykového poznávání obdobím do značné míry zlomovým. Je to čas příslušnosti ke školním, ale i k jiným skupinám, je to období kontaktu s vyučováním spisovné formy národního jazyka, ale i jazyků cizích. Soustavné působení školního prostředí vyděluje více než komunikační vztahy dětí předškolního věku ty situace, v nichž je žádoucí nebo dokonce nezbytné užívání určitých vyjadřovacích prostředků. V souvislosti s tím se vyhraňuje vědomí diferenciacce mezi veřejnou a neveřejnou i oficiální a neoficiální komunikací. Děti se dostávají do situací,

v nichž se setkávají nejen s lidmi blízkými, s nimiž mají důvěrný vztah, a mohou se tedy v jejich společnosti chovat spontánně, ale získávají zkušenost i s kontakty, v nichž je mezi lidmi osobní nebo společenská vzdálenost, kontakty mezi nimi jsou však společensky nutné, a jsou tedy více formální. Tak se postupně prohlubuje i komplikuje praktické vědomí komunikativní úspěšnosti, tzn. schopnosti používat takové řečové prostředky, jež zajišťují dosažení konkrétního cíle řečového chování. Vyučovací činnost sama však naopak směřuje tradičně k tomu, aby žák zvládl a upřednostňoval soubor vyjadřovacích prostředků kodifikovaných jako spisovné, jejich užívání se ve škole hodnotí a je teoreticky nazíráno jako projev kulturnosti, a to často bez souvislosti s typem a okolnostmi komunikace. Právě proto se praktické vědomí komunikativní úspěšnosti vytváří u dětí i nadále spíše jen empiricky. Přestože je komunikační úspěšnost ve škole identifikována především se stupněm zvládnutí vyjadřovacích prostředků považovaných či kodifikovaných jako spisovné, jejich důsledné užívání ve všech komunikačních situacích může zejména mimo školu vést i ke komunikačnímu neúspěchu. Děti se tak v tomto období vývoje mohou dostávat do situace určitého konfliktu na jedné straně přirozených a na straně druhé školou cíleně uplatňovaných tendencí.

Proces osvojování mluveného jazyka a systematické rozvíjení mluvenostní kompetence je nepochybně jednou ze stěžejních oblastí dětského (nejen školního) vývoje. V této oblasti na základě dosavadních výzkumů vyvstávají zejména následující otázky:

- 1) Co se děje s mluvenostní kompetencí dětí v průběhu školní docházky? Rozvíjí se, či v jistých fázích může i stagnovat, nebo dokonce vykazovat retardační tendence?
- 2) Je kultivace či jistá korigující pozornost mluvnímú projevu dětí ve škole uplatňována cíleně, nebo je ve škole častěji spíše více či méně usměrňovaným prostředkem než vlastním cílem?
- 3) Jak se vyvíjejí dětské způsoby vyjadřování a formulování věcných obsahů v mluveném jazyce, a to zejména se zřetelem k vlivu školy?

Výzkum, jak bylo již výše řečeno, je tedy založen na dlouhodobém sledování mluvnímú projevu dětí, v podmínkách základní školy, které umožňuje zaměření na kontinuum řečového vývoje dětí příslušných věkových kategorií v určitých podmínkách. V dalších fázích zpracování a využití shromážděných dat, která budou prezentována v následujících kapitolách, je nezbytným postupem průběžná komparace a vyhodnocování dat získaných v předcházejících obdobích s ohledem na aktuální stav řečových dovedností, případné zobecňování charakteristik mluvnímú projevu dětí. Přínosným výsledkem by měly být pak určité mluvní charakteristiky dětí se zřetelem k vývojovému aspektu, případně zachycení takových proměn v myšlení, které jsou vázány na mluvní projev.

Poznámky

¹ Uvedme některé základní pojmy školní etnografie: Metoda zúčastněného pozorování je základní metodou školní etnografie. Spočívá v tom, že výzkumník se v určité míře pravidelně účastní školního života. Navazuje osobní vztah s tímto prostředím, stává se v jistém smyslu jeho součástí, aniž by měl ve výchovně-vzdělávacím procesu aktivní roli. Pojmem "školního příběhu" rozumíme popis žákova školního života z psychosociálního hlediska. Kazuistika je případová studie, na základě rozličných podkladů detailně zachycuje "školní příběh" konkrétního žáka.

Tak např. ve druhé třídě školy, kde jsem prováděla výše charakterizovaný výzkum, jsem se setkala s neuvěřitelným množstvím důležitých "úkolů" pro první stupeň, z nichž vyplynula určitá redukce jejich počtu. Výchovně-vzdělávací proces byl realizován v českém jazyce, ostatní podmínky jsou vyučovány učiteli jazyky, jak je běžné na druhém stupni. Žák se, že si dělá věky zvyklý na tuto změnu, například cvičení stále probíhající školní socializace jsou naučnými, vznikají však, jaké a zmatek. Také "noví" učitelé, zvyklí na starší a tak, například školy, jsou neustále překvapeni jinou nezvyklou školní realitou. Dětem kromě několika základních věcí do práce byly přidány také některé "nové" věci, jako 3 děti a 5 chlapců, školní docházka jazyk se z různých důvodů významně redukuje, přičemž i noví učitelé v průběhu času přidají 5 nových chlapců. Nováči se začínají učitelé, konkrétně třídy je celková nastavena.

V důsledku nastávajících výše popsaných změn a užití vědomí a pozornosti jedné z nejdůležitějších oblastí školní komunikace na prvním stupni - tzv. žákova jeho života se začal přiblížit k viz. Prouzová (1997). Děti, některé z nich je třeba říci, jsou i školou, žákovi stále učí, nejčastěji jako prostředek konfrontace učitelé s učitelé - pedagogem. S novými podmínkami se učí žáci, například učitelé učí na tuto problematiku, a to zejména ze strany učitelů "nových" učitelů. Nejvíce postaven je také známou Václav - jazyk "školní učitel" a máví třídy, který je zvyklý být na hodně v neustálém kontaktu a třídě učitelkou, uvádí na pravou stranu dětí ve třídě i učitelé či jednatel paní učitelky, často "žáci" oběma stranami a to i formou prostřednictvím takzvaného žákova. Přehledová - více či méně obsažený prvek smyslu pro spravedlnost, často i první křivku.

• (Existuje při samostatné práci z matematiky počítá polohou...)

Václav: paní učitelko! Elnka nám to napovídá!

uč: Elnko! Měj si to počítá!

• Václav: na (Kam) máš bibovinky

uč: jvíra

NĚKTERÉ ASPEKTY PEDAGOGICKÉ A DIDAKTICKÉ KOMUNIKACE

V této kapitole chci věnovat pozornost určitým komunikačním jevům, které jsou do značné míry důsledkem změn souvisejících s tím, že dosud jediná vyučující v nižších třídách základní školy je zčásti popř. zcela nahrazena vyučujícími jednotlivých předmětů. Tato změna na straně vyučujících se zároveň dostává do kontaktu i se změnami ve složení třídy na straně žáků.

Tak např. ve čtvrté třídě školy, kde jsem prováděla výše charakterizovaný výzkum, jsem se setkala s naprosto změněným klimatem; do této chvíle "univerzální" paní učitelka třídní se stává zástupkyní pro první stupeň, z čehož vyplývá určitá redukce jejích hodin trávených v této třídě. Vyučuje již jen matematiku a český jazyk, ostatní předměty jsou vyučovány učiteli jinými, jak je běžné na druhém stupni. Zdá se, že si děti těžko zvykají na tuto změnu, navyklé stereotypy stále probíhající školní socializace jsou narušeny, vzniká jistý chaos, neklid a zmatek. Také "noví" učitelé, zvyklí na starší, a tedy i vyspělejší žáky, jsou nezřídka překvapeni jinou, nezralejší úrovní reakcí. Během školního roku také několik žáků odchází (6 dětí; do páté třídy pak nastupuje jen 14 "původních" dětí, z toho 8 dívek a 6 chlapců), školní docházka jiných se z různých důvodů významně redukuje, přicházejí i noví žáci (v průběhu čtvrté třídy přibylo 5 nových chlapců). Nováčci se začleňují obtížně, konzistence třídy je celkově narušena.

V důsledku nastalých, výše popsanych změn je užitečné věnovat pozornost jednomu z nejběžnějších způsobů dětské školní komunikace na prvním stupni – tzv. žalování. Jeho funkce se zatím příliš nemění, viz Prouzová (1997). Děti, některé z daleko již menší intenzitou a frekvencí, žalování stále užívají, nejčastěji jako prostředek konfrontace vzniklé situace s autoritou - pedagogem. S novými podmínkami se však často rapidně mění náhled na tento prostředek, a to zejména ze strany některých "nových" učitelů. Nejvíce postižen je touto změnou Vašek - jakási "hlásná trouba" a mluvčí třídy, který je zvyklý být při hodině v neustálém kontaktu s třídní učitelkou, uvádět na pravou míru dění ve třídě i chování či jednání paní učitelky; často "tlumočí" oběma stranám a to i formou prvostupňového takzvaného žalování. Přehlédnout nelze ani zjevně obsažený prvek smyslu pro spravedlnost, často i prvky humoru:

- *(Eliška při samostatné práci z matematiky počítá polohlasem...)*

Vašek: pani učitelko/ Eliška nám to napovídá

uč: Eliško/ říkej si to potichu

- *Vašek: on (Kamil) dělá blbovinky*

uč: já vim

Vašek (zklamaně): já sem myslel že pude do kouta...

Jindy se téměř vžívá do role jakéhosi "spoluučitele" - obhájce i soudce v jedné osobě - a jako takový posuzuje a doplňuje učitelčin "ortel":

- **uč: Michalko nahlas/ Pét'o/ slyšels ji?**

Pét'a: ne!...(Pét'a vždy v opozici.)

Vašek: já jo/ o kom o čem

uč:(k Michalce) o přestávkách umíš křičet/ vid'

Vašek: o přestávkách umí/ to řve jako...

uč: prosím tě ty mlč

I když zde i třídní učitelka reaguje částečně odmítavě, přijímá tuto jeho roli, panuje mezi nimi shoda:

- **uč: ...jak to bylo Vašku?**

(Vašek pak obvykle poskytne ucelenou a poměrně objektivní teorii odehraného děje.)

Jeho komentáře mají také často charakter objektivního hodnocení:

- **(Kamil chválen v hodině matematiky v ovzduší značné soupeřivosti díky soutěži, které se účastní i Vašek.)**

Vašek: je dobřej...

Někdy se Vašek obrací přímo na spolužáka, tedy nikoli explicitně formou žalování; "zastupuje" učitelku:

- **(Hodina češtiny, určují se slovní druhy, Dalibor "zaspal")**

Dalibor: horního?/ já nevím co mám dělat/ horního.../ jo pády?

Vašek (tónem učitelky): ne pády/ slovní druhy (implikuje: nedáváš pozor...)

- **Eliška: já sem tu byla první než on**

Vašek: ne první ale dřív než on

V jednom případě se obrací také na "vetřelce":

- **(Řemeslník za okny otlouká omítku, děti se koncentrují na zdroj hluku, učitelka vyčkává, nastalou absurdní situaci nemůže nijak řešit)**

Vašek: přestaň tlouct/ je vyučování

Nový učitel hudební výchovy, "nastavený" na výuku u starších dětí však pro jeho "spolupráci" typu žalování nemá pochopení, pohlíží na ni s despektem, pohrdáním:

- **(Vašek se hlásí, že Ivana opisuje ze sešitu. Píší za trest sloku písně, Ivana chyběla, proto má povoleno opisovat ze sešitu, což Vašek**

zřejmě nezaregistroval. Učitel děti ještě nezná jménem, myslí si že jde o Míšu, která opisovat nesmí.)

Vašek: pane učiteli/ Ivana opisuje ze sešitu

uč: ty si ale práskač/ dal bych vám oboum/ jí za podvádění a tobě za práskání

(Vašek je zcela vyveden z míry pro něj nestandardním jednáním učitele, Míša svou rolí

v této situaci, po chvíli se věc vysvětluje. Patrně díky učitelovu přiznanému omylu nemá pro Vaška žádnou dohru.)

Charakteristickým rysem Vaškových vstupů je jisté postponování řešení problému v důsledku času, potřebného ke kódování informací. Vašek se zdá být typickým příkladem první dimenze kognitivního stylu - přesnost vs přibližnost (srov. Fontana, 1997). Jako jedinec s krajní mírou přesnosti odkládá obvykle tvorbu hypotéz do té doby, než nashromáždí dostatek poznatků. Jedná s rozmyslem, neukvapuje se. Tak se stane, že jeho zcela přesný "ortel" přichází poněkud později, kdy jej již učitel nečeká, kdy není zcela aktuální. Teprve tehdy ale Vašek. "ví" určitě, že zvážil všechny okolnosti, někdy na úkor svých školních povinností.

V jiném případě učitel však zjevně podstatu tohoto způsobu komunikace nevnímá, nepřipouští možnost, že by děti v důsledku daného stupně školní zralosti, s ním ještě potřebovali konfrontovat a konzultovat nejběžnější záležitosti, nemá s tím zkušenost. Veškeré projevy tohoto druhu považuje za rebelství, schválnost či hloupost. Děti zatím, i v případě, kdy vědí, jak mají reagovat, zejména v ne zcela běžných a frekventovaných situacích, konfrontují ještě běžně svůj názor s názorem učitelovým. V některých situacích pak pravděpodobně skutečně nevědí, jak se zachovat:

- *(Vašek se hlásí, že Tomáš nemá vůbec notový sešit, protože tu nebyl)*

uč: co bys dělal ty?

Vašek: -

uč (netrpělivě): tak přemejšlej co s tím/ co asi/ no koupím v papírnickví notovej sešit samozřejmě/ ted' to napíšu na papír a pak to přepíšu

Vašek: -

uč: a to bys beze mně nevymyslel?

Děti jsou ještě nevyzrálé, potřebují prostě mnohé situace konzultovat s učitelem, obracejí se k němu jako k autoritě, čekají na jeho potvrzení. Důkazem "nezávadnosti" a zřejmě potřebnosti Vaškova počínání je nepochybně i vztah ostatních dětí k jeho aktivitám. Ve třídě nikdy nebyl

nazván žalobníčkem, o práškačích ani nemluvě. Zdá se naopak, že děti jeho jednání přijímají pozitivně, nezřídka se na něj spoléhají.

Zajímavý je i jev, který označím jako vyžádané žalování. V tomto smyslu je role komentátora Vaškovi přiznána i v hodinách hudební výchovy:

- *(Několik kluků si o přestávce na záchodě pohrává s ohněm. Pét'a a Kamil jsou povoláni k zodpovědnosti, po jednom odcházejí ze třídy, z hodiny hudební výchovy, aby kdesi vysvětlili své chování. Kauza končí ředitelskou důtkou. Učitel hudební výchovy neví, o co jde, ptá se...)*

uč: tak co ste prováděli?

kluci jeden přes druhého pokřikují, nemohou se dohodnout

uč: mluvit bude jen jeden

Vašek (není patrně přímým účastníkem, ale přesto se ujímá slova): Kamil přines sirky a Pét'a s nima zapálil na záchodě takový papírky/ ostatní sme se koukali...

Kamil (díky Vaškovu projevu prezentuje již srovnanější myšlenky): já sem mu pučil sirky a von to na mě ted' svádí že sem to zapálil

Vašek zahrnuje do vypravování i sebe, nepopírá svoji zainteresovanost (*ostatní sme se koukali*), nešel přímo "žalovat", komentuje situaci až v momentě potřeby. Sám netají svůj zájem a upřímně a se zjevnou důvěrou jej učiteli líčí, jako by litoval, že tentokrát sám nezapaloval:

- *uč: hodně vás to baví?! že to stojí za dvojku z chování?*

Vašek: mě baví i zapalovat petardy/ to pak bouchne

uč: a stojí to za dvojku z chování?

Vašek: ne

Pokud se jedná o přímý konflikt mezi ním a někým dalším, "nežaluje", omezuje se na lakonická sdělení typu:

- *Vašek: si to s nim vyřídím sám...*

Vaškův verbální projev by se dal celkově charakterizovat jako kultivovaný, vyznačuje se pečlivou artikulací hlásek, relativně pomalým tempem mluvy, který dodává výše popsaným projevům nádech naléhavosti a přesvědčivosti. Hovoří obecnou češtinou, v rámci didaktické komunikace pak vkládá prvky hovorově spisovného jazyka, a to v závislosti na struktuře a charakteristice textu (viz Prouzová, 1998). Zdá se, že si je kultivovanosti svého projevu vědom, pěkný projev je součástí jeho osobní charakteristiky. Často pečlivě přeformulovává svou výpověď, v případě relativní obtížnosti formulace se opírá o výpověď pedagoga:

- **Vašek: proč mít/ proč máme/ máme mít/ / máme mít sešit až do devátý třídy/ a proč?**

Dochází však i k jevům, které lze chápat jako závažné uvolňování kázně ve třídě:

Koncem roku, kdy pracovní nasazení již značně povolilo, účastním se jedné suplované hodiny. Nová paní učitelka na vlastivědu, která propaguje rytířskost a morálku, dostává třídu na starost. (Učí také přírodovědu a angličtinu, hovoří výhradně spisovnou češtinou; právě ona si mi stěžovala pokud jde o chování této třídy.) Hned při vstupu do učebny je překvapena potyčkou dvou dětí a rozhodne se jim uložit trest: Napsat padesátkrát větu *I am a good boy/girl*. Ostatním dětem vlídně navrhuje, že mohou psát něco o své rodině (patrně anglicky) nebo rodinu namalovat. Po chvíli zjišťuje, že většina dětí píše trest, určený původně pouze dotyčným dvěma dětem. Ve třídě je hluk, ozývají se drzé poznámky:

- **uč: píše tu někdo o své rodině nebo všichni píší ten trest?/ kdo to píše ať přemýšlí co je v něm dobrého/ / to je pro mě překvapení že rádi píšete tresty**

Vašek: nechci strapnit svojí rodinu...

uč: tak jak jsem řekla/ tiše a přemýšlet

Tomáš B. (kreslí maminku): podle skutečnosti je hesčí

Simonka kreslí rodinu a nadepisuje Moys family - my mama is mum...

uč: nebo si nakreslete ruku/ obkreslete si ji a do každého prstu napište jednu svoji dobrou vlastnost/ třeba pomáhám doma...

Kamil: já pomáhám mámě do hrobu...

Honza: nó/ mě to říká furt

uč:/ / tak přišli jste na to v čem jste dobří?

Honza: sex

uč (už jen pro sebe kroutí hlavou a mění rychle téma hovoru): znáte nějakou písničku?

Vašek: v lese/ jó v lese/ na jehličí/ koná se pohřeb/ trpasličí...

(O přestávce, což už všech iluzí zbavená paní učitelka nevidí, pošťuchuje Vašek Veroniku ukazovátkem, Veronika piští. Přichází Pét'a a s kamenným výrazem mu podává kružítko...)

Pét'a: na/ tohle je lepší

Vašek (suše a věcně): to by moc krvácela...

Šmudla si hrál s granátem a už tu není...

Nutno dodat, že obvykle se děti takhle nechovají. Svoji roli tu jistě sehrála i atmosféra blížícího se konce roku. Hlavním problémem je však během hodiny stále narůstající "ohromení" hodné paní učitelky. Dává příliš najevo jak je vyvedena z míry jejich chováním, čímž jako by "přilívala do ohně". Děti cítí převahu a ukazují se jí ve svém nejhorším světle. Zkoušejí, co si mohou dovolit. Některé reakce dětí, které v celkovém kontextu vyznívají cynicky, však byly podle mého soudu původně míněny celkem nevinně. Například Kamilův i Honzův vstup ohledně "pomáhání" mamince zní spíše jako povzdech. Snad i Pětovo kružítko a Vaškova reakce na něj je nadsázka, kontaktní prostředek; vyplývá to i z reakce Veroniky. Pišší docela spokojeně. Vaškovo věcné konstatování, kterým formálně "chladně" a "objektivně" hodnotí situaci, pak nikterak nevybočuje z jeho charakteristického projevu.

Některé situace se ve školní komunikaci objevují opakovaně, jejich průběh je do značné míry stereotypní. Podle toho děti také někdy reagují, zejména v takových standardních situacích, kdy mají jen padesátiprocentní riziko chybovosti, tj. je-li možná jen odpověď ano/ne:

(Vašek píše na tabuli větu: *Středem města tiše plynula Vltava.*)

- **uč: má tam nějakou chybu?/ /kdo říkal jo?**

Pět'a: já

uč: tak jakou?

Pět'a (zkouší): města

uč: a co tam má za chybu?

Pět'a: žádnou

Pět'a z formulace, ale i intonace učitelčiny repliky (*má tam nějakou chybu?*) odhaduje, že tam chyba bude, o větě zřejmě vůbec nepřemýšlí. Naději mu ještě dává i replika následující, kterou by učitelka mohla použít i v případě skutečné chyby (*tak jakou?*). Z třetí repliky paní učitelky, především z její intonace, již je jasné, že tam chyba prostě není.

Jinak reaguje v podobné situaci Klára, která odpovídá na základě zkušenosti podpořené nonverbálním chováním spolužačky u tabule. Právě tak jako Pět'a však po skutečné chybě vůbec nepátrá:

Simonka dopíše na tabuli větu, poodstoupí a postojem i chováním dává najevo, že ví, že je vše v pořádku a bez chyby: *Tady možná kotvívaly koráby pirátů.*

- **uč: má tam nějakou chybu?**

Klára: no/nemá

uč (pohled na větu): má?

Klára(rozhodně): ne/ Simonka nemá nikdy žádnou chybu

Hodina matematiky

(Dne 11.6. 1998, aktéři: učitelka a žáci 4. ročníku)

Pro ilustraci didaktické komunikace zde na závěr uvádím přepis větší části hodiny matematiky zaměřené na výklad nové látky. Na této ukázce, která je určitým autentickým vzhledem do dění ve třídě, máme možnost sledovat charakteristiky, typické role i míru participace jednotlivých žáků na konkrétní hodině:

(1) **U:** *dnes musíme probrat něco nového/zlomek/my už jsme na to několikrát narazili/ tak/co je to zlomek?*

(2) **Klára:** *nějaké zlomené číslo?*

(3) **U:** *to ne/ když něčeho máme zlomek/tak toho máme?*

(4) **Klára:** *málo!*

(5) **Ž:** *půlku*

(6) **U:** *no nemusíme toho mít zrovna půlku/ale nějakou část/zlomek je nějaká část z celku/napišeme si - část celku/ vy ste se se zlomky už setkaly/ ale nevěděli ste že jde o zlomky/ třeba při nakupování když nejdete kupovat celý chleba/ ale třeba půlku/ nakreslete si nějaký koláč*

(7) **Kamil:** *picul*

(8) **U:** *a někdo nám ten koláč přijde rozdělit na půlku / / tak/ a někdo nám půjde rozdělit ten koláč na půlku*

(9) **Vašek:** *já!/ já sem nebyl*

(10) **U:** *tak Vašku*

Ivanka s učitelkou hledají něco ve skříni...

(11) **Ivanka:** *kam s dala Simono křídý?*

(12) **Simona:** *já sem je nikam nedala/ pani učitelka je musela někam dát/já sem jí je pouze dala*

křídý jsou mezitím nalezeny

(13) **U:** *tak Vašku/ vybarvi jednu půlku*

Vašek vybarvuje

(14) **U:** *dobře/posad' se /ke třídě: ale v matematice nepoužíváme označení půlka/ ale kdopak si vzpomene?/tak...Honza*

(15) **Honza:** *to je čtvrtina*

(16) **Kamil:** *jeden celek bes půlky*

(17) **Klára:** *jedna půltina*

(18) **U:** *jedna polovina*

- (19) Vašek: pro spolužáky sedící nejbliže ségra todle má v šestý třídě
- (20) U: píše zlomek na tabuli ($1/2$) / nahoře bude jedna a dole dvojka/ číslu nahoře říkáme číselník a druhému číslu říkáme jmenovatel/ když říkáme zlomek tak ta čára bude...?
- (21) Vašek: zlomková čára
- (22) Klára: pro sebe zvonkohra
- (23) U: nakreslete si jiný koláč
- (24) Kamil: s ančovičkami
- (25) U: ten nebudeme rozdělovat na dvě části ale na čtyři stejné části/ maluje obrázek/ tak / my sme ten koláč rozdělili na čtyři části/tak jak se řekne té jedné části?/ / rozdělte koláč na ...?
- (26) Vašek: čtvrtky!
- (27) U: kývá ale zase/ v matematice neříkáme čtvrtky/ ale... jedna čtvrtina/ ukazuje ta část je jenom jedna a rozdělili jsme to na čtyři části/ takže dole musí být čtyřka / nahoře/ nad zlomkovou čarou kolik částí jsme oddělili/ a dole / na kolik částí jsme celek rozdělili/ tak Veroniko vezmi si jinou barvu a vybarvi dvě čtvrtiny/ tak / dvě čtvrtiny/ ano/ tak/ a ještě si uděláme jeden obrázek
- (28) Kamil: s ančovičkami
- (29) U: stejně jako já/ rozdělujte si sami/ na poloviny/ na čtvrtiny...
- (30) Karel: a na třetiny
- (31) U: no když na čtvrtiny tak na třetiny by to takle nešlo
- (32) Honza: pííica/ pííica džuzeppe
- (33) U: Kláro/ takže to bude...?
- (34) Klára: jedna osmina
- (35) U: tak pojd' k tabuli a vybarvi jednu osminu/ vyber si jakou chceš a vybarvi ji
- (36) Vašek: pííica
- (37) Karel: pííica
- (38) Vašek: otáčí se s komentářem za sebe ještě že tu není David
- (39) X: Pyskatej?
- (40) Vašek: no
- (41) X: proč?
- (42) Vašek: von by to sněť

- (43) U: *pot' Pét'o k tabuli/ vem si křidu/pocem já ti dám jinou/ a vybarvi tři osminy/ tak/ a napiš nám tam tři osminy/ ne/ k tomu obrázku/ k tomu žlutému/ níž/ tři osminy/ ano/ Vašku/ já už ti jednu vrazím/ kecá / od první hodiny už máš nějaký problémy/ Vašek ztichne*
- (44) U: *tak Karel/ napiš nám tam dvě osminy/.../ ukazuje na prázdný dílek/ kolik to je Kamilo?*
- (45) Kamila: *jedna štvrtka*
- (46) U: *čtvrtka?/na kolik částí jsme to rozdělili?*
- (47) Kamila: *na osum*
- (48) U: *tak je to?*
- (49) Kamila: */jedna osmina*
- (50) U: *tak/ vy teď budete říkat zlomky a já je budu psát*
- (51) Ž: *tři šestiny*
- (52) Klára: *dvanácti pětina*
- (53) U: *hm/ ale to první číslo se nijak nemění/ takže dvanáct pětín*
- (54) Ivanka: *dvanáct stotín*
- (55) U: *neříkáme stotín ani statín/ když někdo třeba běhá tak běhá třeba dvanáct se...?*
- (56) Ž: *sekund*
- (57) U: *setín/ ne stotín ani statín/ tak/ teď obráceně/ když napíšu 12/21...?/ neříkáme dvacet jednoin ale otočíme to/ dvanáct jednadvacetín/ čísla nad dvacítku čteme obráceně/ od konce/ otevřte si učebnice na straně ...*
- (58) U: *píše k obrázku zlomek 1/2 to je jedna polovina/ neříkáme jedna dvojnina ani jedna půltina ale jedna polovina/ Ivanko/ takže vybarvená je ...?*
- (59) Ivanka: *polovina*
- (60) U: *ukazuje jeden palec vztyčený*
- (61) Ivanka: *jedna polovina*
- (62) U: *ano/ jedna polovina*
- (63) Klára: *jde za učitelkou (konec hodiny) pani učitelko/ mně to dochází/ já tomu rozumím*
- (64) U: *no to je dobře že ti to dochází vlídný úsměv stranou*
- (65) Klára: *cestou zpět do lavice já tomu rozumím/ já to chápu/ já to cháápu zpívá*

Pravděpodobně nejčastěji zde jako obvykle slyšíme “premianta” Vaška, který i přes opětný ale nikoli typický konflikt s paní učitelkou, je jako vždy aktivní a “in”. Verbálně kreativní, ale v matematice věčně zmatená, avšak optimistická Klára dnes výjimečně chápe, látka jí tentokrát “dochází”. Máme možnost sledovat i naopak “geniálního matematika” Kamila, který se tentokrát trochu nudí, a tak si hodinu ozvláštňuje. Ozývá se i “učitelka” Simona, která si čas od času vede klasifikační arch, ve kterém děti hodnotí, částečně podle skutečných znalostí, částečně podle svých sympatií a antipatií, a která zde svoji, vlastně jedinou, repliku obohacuje stylově “vyšším” výrazem (já sem jí je pouze dala); ten dodává její výpovědi důraz a snad i nádech neomylnosti. Je tu i vždy trochu opožděná Kamila, která v hodině reaguje jedinečně za předpokladu, že je přímo oslovena. Ivanka se naopak jako obvykle angažuje vždy, jak je to jen trochu možné. Ozývá se i nový Honza, který se, pokud je příležitost, k někomu přidává, aby si zlepšil svou chatrnou a spíše negativní pozici ve třídě. Chybí tu však náhle rychle vospívající a letos občas dosti přidrhlá Denisa se svými originálními komentáři (rači teď kamarádím se staršíma/ ty mladší nejsou někdy chytrý...). Nepřítomen je tentokrát i lehce flegmatický, prý věčně hladový David, který jindy prohlásil o Kláře: “vona dyž něco tak je chytrá/ ale na matiku je blbá”. Typická je i tichá role inteligentního Tomáše H., který do komunikace verbálně pokud možno vůbec nevstupuje, jak je vidět i z jiného, následujícího příkladu:

Zcela jiná hodina, tentokrát českého jazyka; děti si s paní učitelkou mají povídat o domácích knihovničkách...

•uč: Tomáši/ ty máš nějakou svojí knihovničku?

Tomáš jen neurčitě krčí rameny, zpola přikyvuje...

uč: nějakou poličku na knížky?

Tomáš přikyvuje

uč: a vzpomeneš si na nějakou knihu

Tomáš kývá, že ne

Kamil (vkládá se do dialogu): já sem u něj viděl to/ 101 dalmatinů.../ a von i píše/ píše knihu

uč (obrací se opět na Tomáše): ty píšeš knihu?

Tomáš přikyvuje

uč: a přineseš mi ji

Tomáš opět kývá, že ano

Učitelka se tedy přece jen nakonec dozvídá vše, aniž by Tomáš vůbec promluvil. Snad až příště...

V této kapitole jsem se pokusila ukázat některé rysy, které provázejí důsledné uplatnění dialogického přístupu k výuce, jenž klade značné nároky na řídicí funkci učitele, zvláště v té fázi školní docházky, kdy děti ztrácejí pevnou oporu

ve skutečnosti, že jejich komunikačním partnerem je pouze jeden učitel. Především nelze průběh didaktického dialogu spolehlivě "plánovat", mnohdy ani "předvídat". Je třeba počítat s jevy, které lze tradičně interpretovat jako porušování kázně, které však tolerovány mnohdy umožňují, aby se didaktický dialog rozvíjel žádoucím směrem. Po třeba aktivizovat dialogickou komunikační účast dětí musí být v určité rovnováze s tolerancí k některým jevům "nekázně", vybočování ze standardní představy role žáka apod. Také oscilace mezi spisovností a nespisovností je jevem, který musí být v přiměřené míře připouštěn, třebaže je zároveň žádoucí, aby učitel metakomunikačně i v těchto podmínkách vztah spisovnosti a nespisovnosti signalizoval. Ukazuje se, že rozvíjení a kultivace účasti dětí na průběhu didaktické a vůbec školské komunikace předpokládá vyvážený vztah ke všem zúčastněným faktorům: k rozvíjení znalostí, k rozvíjení a kultivaci vyjadřovacích způsobů, k formování respektu dětí k optimálnímu pojetí role žáka ve škole.

NESTANDARDNÍ PRVKY V MLUVĚ DĚTÍ

Na první pohled by se mohlo zdát, že řeč běžně mluvené komunikace dětí v mladším školním věku je již poměrně věrnou, i když pochopitelně modifikovanou podobou řeči dospělých, a to zejména rodičů, či vychovatelů a zároveň i učitelů, kteří se nemalou měrou podílejí zejména na kultivaci dětského mluveného projevu vůbec. Mluva dětí se od řeči dospělých pochopitelně liší, např. spektrem a rozsahem slovní zásoby, právě tak jako poměrem podílu aktivní a pasivní slovní zásoby, frekvencí užívání jednotlivých jazykových konstrukcí, ale i zvukovou stránkou řeči, výslovností ap. V zásadě je však dítě skutečně záhy a velmi rychle schopno si na základě znalosti a následného užívání nejrůznějších funkčních prvků osvojit v podstatě i celý systém jazyka a dále jej rozvíjet, modifikovat. Disponuje výrazným základním "citem" pro jazyk, vysokou "absorbční" schopností, která mu umožňuje i metodou pokusu a omylu hledat správné formulace, tvary, konstrukce. Dětský jazyk má však i při této nemalé schopnosti kopírovat, odvozovat, a především aplikovat, pochopitelně svá specifika i charakter. V neposlední řadě děti například velmi často přijímají a nadužívají různé "neřesti" vyskytující se v mluvě dospělých (nespisovné projevy a prvky z hlediska dospělých situacím neadekvátní, zvýrazňování dialektových odlišností apod.). Nabízejícím se vysvětlením je možná i fakt, že děti si tímto způsobem také ověřují správnost svého "odposlechu", dožadují se zpětné reakce. Děti se tak vlastně stávají nastaveným zrcadlem mluvy dospělých. Nás však budou zajímat spíše zvláštnosti, či odlišnosti, které jsou skutečným specifikem dětského projevu, tj. prvky odlišující mluvený projev dětí od řeči dospělých. Oporou nám místy bude i projev psaný, který, jak se zdá, u dětí mladšího školního věku v některých případech ještě do značné míry reflektuje, či potvrzuje některé případné odchylky, objevující se v projevu mluveném. V jednotlivých případech se pak pokusíme vypátrat původ, či možný důvod "změn", které si děti ve "svém jazyce" vytvářejí.

Podkladem pro tuto práci se staly jazykové odchylky od běžného úzu, zachycené v mluvě dětí 3.třídy v rámci celé šíře běžné školní komunikace (komunikace didaktická, výchovná i neutrální, viz Prouzová, R., 1997). Záměrem bylo popsat tyto odchylky a nalézt ty typicky dětské, specifické, protože některé podobné jevy se objevují pochopitelně i v mluvě dospělých. Pro příklad: od normy odchýlné skloňování jmen se zejména v kultivovaném spisovném projevu, či ve snaze o něj, vyskytuje jak u dětí, tak u dospělých, i když má nepochybně jiné zákonitosti. U dospělých mluvčích spočívá častěji např. v nedůsledném aplikování spis. tvarů, anebo naopak v jakési tendenci k "hyperkorektnosti" v rámci spisovného projevu. Výsledkem pak mohou být obecné tvary ve spisovném projevu, nebo naopak z hlediska kodifikace neexistující tvary slov, popř. "nemluvné" knižní prostředky. Mluvčí např. často ve snaze formulovat projev v co nejkorektnější podobě vytváří tvary tohoto

typu: s *pěknými hrušky* místo např. stylisticky ne zcela vhodného obecného tvaru *hruškama*, (jde-li o projev formulovaný ve spisovném jazyce) a místo náležitého spisovného tvaru *hruškami*, který si případně nevybavil. U dětí se pak častěji v této rovině objevuje individuální, či originální "operace" s příslušnými deklinačními typy. Otázkou zůstává, co je podstatou takových a podobných jevů u dětí a jaké jsou případně jejich důsledky pro komunikační funkci daného projevu. Jde-li o odchylky vyskytující se u dětského mluvčího obecně, či o posuny náhodné, je-li si mluvčí odchylky vědom ap. Pokouší-li se dítě odchylku odstranit, opravuje-li se následně, či se alespoň do korektního tvaru snaží "strefit", je zjevné, že odchylku vnímá. Neučiní-li tak, zbývá otázka, je-li si posunu, či změny tvaru také vědomo, ale neopravilo ji z důvodu zjevné srozumitelnosti v rámci konkrétního textu, či v zájmu zachování plynulosti či věcnosti, z důvodu časové tísně, či z podobných příčin, jak je to běžné u dospělých mluvčích, anebo si jí vědomo prostě není. Dospělý mluvčí často při mluveném projevu v těchto případech využívá i zpětné vazby. Na základě verbální, ale i neverbální reakce recipienta lze například zjistit, je-li třeba odchýlný tvar opravit, nebo lze-li pokračovat, aniž by se narušila koherence mluveného textu ap. Zdá se však, že děti takto se zpětnou vazbou nepracují zdaleka tak často, bývají ale na odchylky, kterých jsou si vědomy citlivé, snaží se opravovat samy sebe, "trefovat" se do správných tvarů. Velmi často se opravují i navzájem, posuny, kterých jsou si v řeči svých vrstevníků, ale i dospělých vědomy, většinou nenechávají bez povšimnutí, "chytají za slovo". Odchylky "zamluvené", neopravené lze snad tedy u nich považovat za neuvědomělé, a tedy i příznakové, případně záměrné, je možné dále hledat jejich příčiny a charakteristiky.

Př. Kamil popisuje byt, ve kterém bydlí jeho rodina:

*doma máme jenom jeden pokoj/ é/ tak/ a kuchyň/a takle je kufyň/
kuchyň/ jé/ já sem řek kufyň/ tak kuchyň/ a tady takle je koupelna...*

Př. Denisa zkouší o přestávce Péťu z básničky. Ten se nemůže trefit do správného tvaru jednoho ze slov:

Denisa (stylizuje se do role učitelky, stojí před Péťou, knihu s básničkou drží v ruce, přestože ji sama umí zpaměti: *ty to neumíš říct?/ zkus to znovu/ on to snad neřekne!* Později reaguje i na jeho výslovnostní odchylku: *neumíš říct ř?/ řekni ř/ zkus to ještě jednou*

1. Nestandardní prvky v mluvě dětí obecně

V mluvním projevu dětí byly zaznamenány určité tendence, které by se obrazně daly nazvat jako směřování k určité pravidelnosti, stejně tak jako tendence k analogiím a jistému zjednodušování. Tyto tendence se objevují v podstatě u všech dětí, i když mají pochopitelně různý charakter. Zdá se, že mnohé takové jevy, či jejich paralely, lze také objevit v rámci některých dialektů. Důvodem takových období může být jak skutečná dialektologicky podložená motivace (přímý, či nepřímý vliv některého z dialektů na mluvu

dítěte), ale principiálně možná i fakt, že určité zjednodušující tendence jsou paralelní vlastností obou subsystémů. Děti tohoto věku totiž nemají pro svůj mluvený projev v podstatě dosud oporu v psaném textu, jejich mluvní projev je založen víceméně pouze na dosavadní mluvní praxi, na zkušenosti, na prostředí, ve kterém se pohybují, na korekcích a vzorech, kterých se jim dostává. Obdobně je tomu i u regionálních variant češtiny: mluvčí nemá oporu v psaném textu, neboť dialekty nejsou jednak kodifikovány a až na výjimky se jich neužívá v oficiálním písemném styku, navíc nejsou jako varianta jazyka vyučovány ani ve škole. Neobsahují tedy všechny strukturní prvky, jsou podobně jako dětská řeč vázány na konkrétní skutečnost a zkušenost, na určitý životní prostor. A jako si jen těžko lze představit projev odborného charakteru přednesený v dialektu, nelze si představit ani dětský projev, založený zpravidla na dosavadní zkušenosti, realizovaný např. v perfektní "dospělé" hovorové verzi spisovné češtiny. Tak jako každá komunikační situace v konkrétním personálním obsazení má svůj "jazyk", kterým se nejlépe vyjadřuje, mají i děti "svůj" specifický jazyk, který se pochopitelně v některých rysech liší od dítěte k dítěti úměrně jeho intelektovým i vyjadřovacím schopnostem, ale který má zřejmě jako každý jazyk i své univerzálie, obecnosti.

1.0 Zvláštnosti tvoření futura a jiné případy "dodržování pravidelnosti"

1.1. Čeština disponuje v zásadě dvěma způsoby tvoření budoucího času. Výsledkem prvního z nich je forma jednoduchá, která se tvoří od sloves dokonavých, perfektiv, a vyjadřuje ukončení děje - případně trvajícího již v době promluvy - právě až po okamžiku promluvy. Tato forma je tvořena tvarem dokonavého slovesa s přítomnou koncovkou (*napíšu*). Druhou formou je forma složená, tvořená analyticky složením tvaru futura pomocného slovesa *být* a infinitivu plnovýznamového slovesa nedokonavého, imperfektiva (*budu psát*).

Zvláštní skupinu tvoří zejména slovesa pohybu, u nichž lze rozlišit zaměřenost či nezaměřenost na určitý cíl. V této oblasti pak najdeme dvojice typu: *běžet - běhat, jít - chodit, vézt - vozit* a podobně, přičemž oba členy dvojice vyjadřují nedokonavý význam. Běžně tvoří všechna tato slovesa nedokonavý budoucí čas předponou *po-*, tedy: *poběžím, povezu* ap., nelze od nich utvořit infinitiv (~~*po*~~*běžet* ap.). Tato slovesa však umožňují tvořit i tvary složené, které ale nejsou zdaleka tak frekventované (*budu běžet*).

Zajímavé je, že právě řidší, poslední jmenovaný způsob tvoření budoucího času, je poměrně hojně užíván dětmi. Opakovaně byly zaznamenány zejména tyto formy:

budu jít

budu jet (budu ject)

bude se vejít - sloveso implikuje pohyb, něco někam umístit

Otázkou zůstává, proč děti v některých případech upřednostňují právě tyto konstrukce. Nabízejí se v podstatě dvě vysvětlení: První a zásadní spočívá v dětské "touze" po dodržení systému, protože děti velmi záhy na základě osvojení a následného používání jednotlivých jazykových jevů a prvků pochopí v podstatě i systém (viz výše), avšak nemohou obsáhnout a naráz "pochopit" všechny nepravidelnosti. Analytické tvoření budoucího času je pak z hlediska systému pravidelnější a tedy i "průhlednější". Má-li tedy dítě na výběr dvě možnosti, zvolí právě analytickou. Zajímavé je snad i to, že děti nevytvářejí analytickým způsobem futurum od sloves dokonavých (alespoň to zatím nebylo zaznamenáno), u nichž to z hlediska systému není možné (*budu-napsat*).

Další možné a spíše okrajové vysvětlení spočívá ve skutečnosti, že analyticky tvořené futurum dětem, a to zejména v některých spojeních, pravděpodobně mnohem více evokuje uskutečnění se děje až ve vzdálenější budoucnosti a možná i menší rezultativnost, jak vyplývá z kontextů, ve kterých se vyskytuje.

'Du tam ted'.

Pu'du tam hned.

X

Budu tam jít asi příští tejdén.

U konstrukce *bude se vejít* navíc analytický tvar znamená odlišení od homonymních tvarů *prezenta* a *futura* (*vejde se*).

1.2. Pokud jde o dodržování systému, objevují se u dětí i další tendence související s tímto jevem, jejichž výsledkem může být např.:

1.2.1. Produkce nesprávných tvarů sloves s předponou *po-*, značící menší míru děje

typ : *popršívá* oproti "nepravidelnému", ale náležitému tvaru *poprchává* (prší - *poprchává*, alternace hlásek: š, ch),

a podobně: *pokřičívá* oproti správnému tvaru *pokřikuje* (křičí - *pokřikuje*, alternace hlásek č, k)

Dítě ponechává původní tvar slova a doplňuje jej správným prefixem modifikujícím význam žádoucím směrem.

1.2.2. Produkce chybného tvaru substantiv

dva nepřítelé (*nepřítel* - *nepřátelé*, introflexe, střídání ve kmeni)

Zde jde v podstatě opět o dodržení "pravidelnosti", dítě teprve postupem času může obsáhnout všechny nepravidelnosti, jako je například tato introflexe.

1.2.3. Významový posun

porovnat ve smyslu "trochu srovnat"

Zmíněnou definici děti opakovaně užívají ve slovníkovém testu v rámci Termana, kde není uznávána jako správná. Přitom z hlediska jedné z funkcí polysémního prefixu *-po*, vyjadřujícím pak zde v tomto případě z dětského hlediska menší míru děje (viz také bod 1.2.1.), je tato abstrakce přinejmenším logická. Běžně užívaný význam slova ve smyslu *srovnávat co s čím co do kvality či kvantity* je na rozdíl od definice uváděné dětmi neodvoditelný na základě strukturních prvků, a je tedy založen v podstatě na úzu. Navíc smysl významu užívaného dětmi samotnými je dětské realitě mnohem bližší než ten běžně užívaný dospělým mluvčím. Zbývá otázka, který z významů je vlastně "posunutý".

1.2.4. Nerespektování tvarů zvláštního skloňování párových tělesných orgánů

kouká mu to z obou uch

má dvě oka

ucho, oko 2. pád pl. - *uší, očí* oproti *uch* (vzor město)

4. pád pl. - *uši, oči* oproti *ucha, oka*

V těchto případech jde o "odmítání" tvaroslovné nepravidelnosti párových tělesných orgánů.

1.2.5 Nerespektování zvláštních tvarů souborových číslovek

Př. x: *nemáš nový hodinky?*

ž: *mám/ já mám doma osum hodinek*

x: *říká se osmery*

ž: *hm/ale dou mi jenom dvě*

Zde jde o případ skutečného nerespektování patřičného tvaru číslovky, odpovídajícího tzv. číslovkám souborovým. Dítě i potom, co je opraveno, tvrdošijně trvá na svém, z jeho hlediska "pravidelném" a mnohem běžnějším tvaru číslovky, přesněji řečeno dává přednost systémové pravidelnosti před náležitou formální signalizací určité významové třídy numerálií.

1.2.6. Stupňování přídavných jmen

drahý - drahejší

Obdobné "vytěsnění" nepravidelnosti můžeme někdy v dětské interpretaci pozorovat i u stupňování adjektiv, při kterém opět běžně dochází k alternaci hlásek:

Př. *co myslíte/ kdo znás dvou to má tó/ drahejší?*

drahý - drahejší

X

drahý - dražší (- nejdražší)

1.2.7. Slovesa, vidové dvojice

Př. *o prázdninách sme byli u babičky a vona tó/ vona tam má slepice/ a my sme je museli furt vyhánvat za ten/ za ten plůtek*

vyhnat - vyhánvat

X

vyhnat - vyhánět

1.3. Tvoření nových slov

Další zajímavou oblastí dětského mluveného projevu je používání nestandardních, či zcela nových výrazů. Toto pole lze v zásadě rozdělit do dvou oblastí:

1.3.1. Tvarová obměna slov, která je příznaková a obohacuje, či ozvláštňuje idiolekt autora.

Př. *meňurka* (meruňka)

koňura (koruna)

škabety (špagety)

aj.

1.3.2. Vytváření nových, nestandardních výrazů (v důsledku neznalosti náležitého lexikálního prostředku), a to prostřednictvím kontaminace slovotvorného formantu a základu.

Př. *číšník* (číšnice)

m(i-y)lyn (mlýn)

návěsek (na krk) (přívěsek)

V prvních případech (1.3.1) jde o výsledky záměrné činnosti mluvčího, pozměněné či modifikované výrazy jsou výsledkem vědomé tvůrčí aktivity. Dítě si jazyk ozvláštňuje, zpestřuje, vnáší do něj vědomě něco svého. V druhém případě (1.3.2.) se jedná naopak zjevně o důsledek neznalosti patřičných výrazů, mluvčí si existující již výrazy vybavuje jen matně, a v důsledku toho je dotváří, případně i významově posouvá. (*Návěsek - návěs: něco, co je navěšeno, připojeno.*) Z téhož principu vychází i zmíněné existující slovo z oblasti automobilismu *návěs*, které je odvozeno obdobně. Jiným případem je substantivum *číšník*, které je zřejmě vytvořeno analogicky podle slova *servírka* při použití formantu *-ka* (*číšník - číšník*).

Lze však říci, že díky konkrétním kontextům, ve kterých se takováto nová slova nutně vyskytují, je jejich význam zpravidla snadno odvoditelný, a výrazy tedy nikterak nenarušují komunikační efektivnost. Zároveň je však

třeba dodat, že jde o užití příznaková a že jeho užívání charakterizuje projev uživatele, mluvčího. V prvním případě (1.3.1) navozuje dojem jazykové potence, je projevem hry s jazykem, jde "o práci navíc". Obvykle souvisí s celkovou jazykovou kreativitou, bohatou slovní zásobou, dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Druhý případ (1.3.2) naopak častěji souvisí s potřebou dotvářet a domýšlet výrazy v důsledku menšího rozsahu slovní zásoby, ani on však nevyklučuje kreativní jazykové schopnosti, neboť dítě **vytváří** nový výraz a někdy i "cítí" jeho nesprávnost, hledá co nejnvýstižnější formulaci, vysvětluje, definuje.

Př. 1 (nad nedokončeným výkresem)

ž: *já kreslim ten dům/ jak se to tam točil/ ty takový lopatky/a teče tam ta voda a mele se tam něco/ no ten/ mi-ylín*

x: *myslíš mlýn?*

ž: *no/ jo/ mlýn*

Př. 2

k vánocům sem dostala taky takovej/ takovej návěsek na krk

1.4. Významové posuny - kontextově ne zcela adekvátní užití slov

Další oblastí, která úzce souvisí s vytvářením nových slov, jsou významové posuny, či ne zcela adekvátní užití slov v různých kontextech. Děti se jich dopouštějí zpravidla v důsledku drobných významových nuancí slov, která pojmenovávají sémanticky blízké entity, činnosti či procesy.

Př. *zpívat básničky na flétnu*

přednést písničku

opasek u hodinek

vyprávět na papír

Některé posuny jsou z hlediska četnosti užívání poměrně trvalé a stabilní a děti jich užívají opakovaně (výrazy *zpívat*, *přednášet* - děti běžně zaměňují, tyto dvě činnosti spojené s uměleckou činností jim zjevně připadají významově velmi blízké). Velmi často po slovech: "já umím hezkou **básničku**, chcete ji říct" začnou **zpívat písničku** anebo právě naopak. V případě spojení *zpívat básničky* jde zřejmě o analogické užití spojení *přednést píseň/písničku*, jehož užití je v zásadě při uvádění této činnosti možné, a nelze jej tedy považovat za zcela nesprávné, zatímco spojení *zpívat básničky* se dle běžného úzu neužívá.

Ivanka: (ukazuje jakousi píšťalku, které mimochodem říká flétna)

Mája: **zaspívej** nám na ní

Ivanka: *no/ já vám pak na ní při hodině **zaspívám** básničku*

Při hodině pak píská střídavě na dva tóny, je z to spíše komedie. Učitelka pak kreaci shovívavě ukončuje. Když však Ivanka odchází od tabule, děti najednou znovu žadoní: *zaspívej eště tu rychlou*

Zajímavým případem je i spojení *vyprávět na papír*, které je užíváno pro specifickou činnost v rámci vyučování češtiny. Spočívá v písemném "vyprávění" předešle přečteného textu a objevuje se i ve slovníku paní učitelky. Nelze přehlédnout ani podobnost s ustáleným frazeologismem *hodit na papír*. Otázkou tedy zůstává, jde-li v tomto případě o dětský produkt, nebo o více či méně ustálený termín užívaný v rámci konkrétní situaci didaktické komunikace.

Př. Při hodině čtení:

uč: *vyndejte si čítanky,*

Petra: *pani učitelko/ budeme si neska vyprávět na papír?*

uč: *tak kdo chce vyprávět na papír?*

(les rukou)

uč: *tak dobře/ až si pohádku dočteme/ napíšete mi několika větami stručný obsah toho*

co jsme četli

(později paní učitelka píše na tabuli tři otázky, podle kterých mají děti odpovídat)

Některá spojení jsou naopak prvkem konkrétního idiolektu a objevují se u určitého dítěte s větší či menší četností: *Opasek u hodinek* - zde jde o zřejmě o analogii podle synonymní dvojice výrazů *pásek - opasek u kalhot*, které lze zejména v některých kontextech v podstatě běžně zaměnit. V souvislosti s hodinkami však dle běžného úzu lze užít pouze výrazu *pásek/ páseček*, který tak nabývá specifického významu.

Petra: *fuj/ škrtí mě vopasek u hodinek*

Pokud jde o sémantickou průhlednost a komunikační funkci těchto spojení, lze říci, že v rámci konkrétního kontextu nečiní jejich interpretace zpravidla opět žádný problém.

1.5. Rod podstatných jmen

Kategorie rodu v češtině je historicky založena na sémantice přirozeného rodu, v současném jazyce však jde již vysloveně o kategorii gramatickou, která je součástí identifikace deklinačního typu. Jen u sémanticky životných substancí může být soulad přirozeného a gramatického rodu. Přirozený rod se uplatňuje tedy pouze u substantiv označujících životné entity, avšak ani u nich vždy k vyjádření přirozeného rodu nedochází (*morče, káně ap.*). Rod takových substantiv je tedy již rodem gramatickým. Podstatná jména zakončená na konsonant jsou obvykle přiřazována k maskulinům,

zakončení na -a, -e/ě zařazuje substantivum zpravidla mezi feminina (ale i neutra -e/-ě), zakončení -o, -e/-ě je typické pro neutra (ale i feminina -e/-ě). Jednoznačné přiřazení však poněkud komplikují mužské vzory *předseda, soudce* a mužské typy adjektivní (*hajný*), právě tak jako ženské vzory *píseň, kost* nebo adjektivní typy jako např. *vedoucí*, a konečně i neutra typu *stavení* či adjektivní substantiva středního rodu jako *hovězí, předplatné* ap. Další komplikaci představuje naznačená homonymie koncovek -e/-ě u feminin a neuter. U některých substantiv se navíc objevuje tzv. kolísání v rodě (ta i ten *kyčel, esej*). Určení rodové příslušnosti některých výrazů není tedy zdaleka jednoduché či "průhledné", v mnoha případech je založeno na úzu, historických souvislostech ap.

Slova cizího původu bývají zařazována obvykle podle koncovky, jejich kategorizace a rodová příslušnost však nemusí být vždy zcela jednoznačná, velmi často bývá založena opět na úzu. A právě se slovy cizího původu, respektive s jejich rodovou příslušností a následným přiřazením ke vzoru, mohou mít děti potíže.

Př. 1 ta hokej - s hokejí

Dítě přiřazuje konsonanticky zakončené slovo cizího původu k ženskému vzoru *píseň* a důsledně jej skloňuje podle tohoto paradigmatu:

- | | | | |
|------|-------------------|------|------------------|
| 1.p. | <i>hokej</i> | jako | <i>píseň</i> |
| 2.p. | <i>bez hokeje</i> | jako | <i>bez písňe</i> |
| 7.p. | <i>s hokejí</i> | jako | <i>s písni</i> |

Obdobný je i případ zmiňovaný již v předchozí zprávě z druhé třídy:

Př.2 *centrifug* - na *centrifugu* (mužský vzor - *hrad*)

Zde je situace komplikována tím, že si dítě mění vokalické zakončení v konsonantické, protože nerespektuje, či nezná příslušnou vokalickou koncovku -a, která výraz jednoznačně řadí mezi feminina. Následně pak slovo přiřazuje k mužskému vzoru *hrad*, který se jeví jako nejpříjemnější. Skloňování podle konsonanticky zakončených ženských vzorů (*píseň, kost*) by bylo značně komplikovanější, spojené zřejmě s alternací hlásek *g - z* (*g centrifuzí*).

- | | | | |
|------|----------------------|------|-----------------|
| 1.p. | <i>centrifug</i> | jako | <i>hrad</i> |
| 6.p. | <i>na centrifugu</i> | jako | <i>na hradu</i> |

Třetí příklad je důkazem, že chybné rodové určení se může objevit i u slov domácích, mívá však poněkud jiný charakter, lze jej zařadit spíše do kategorie přechů. Může případně souviset i s nedostatečnou znalostí výrazu, či reality, ke které výraz odkazuje, menší frekvencí užívání, novou zkušeností, může být způsobeno i relativně nedávným zařazením do individuálního slovníku ap.

Př.3 *ta zpěvník*

Simonka (ukazuje sešit s písničkami): *koukněte co mám/ víte či je tahle zpěvník ?/ to je moje zpěvník/ moje vlastní*

Substantivu náležejícímu k mužskému deklinačnímu typu zde byl přisouzen ženský rod (indikovaný tvarem ukazovacího zájmena představujícího situační referenci a tvarem přivlastňovacího zájmena), čímž ovšem dochází k nekompatibilitě substantiva a zájmena (*moje, -ta-zpěvník - můj, ten zpěvník*). Dále však bylo substantivum v dalším kontextu užíváno s náležitým tvarem ukazovacího i osobního zájmena (s krácením dlouhého vokálu - *tím mojim zpěvníkem se teď chlubím všude, píšu si do něj písničky*), z čehož lze usuzovat, že pokud jde o tvar ukazovacího zájmena (*ta*), mohlo jít i o náhodnou chybu či přeřeknutí, neboli že jde o jev, který lze zařadit do kategorie nikoli opakovaně se vyskytujících chyb. Za pozornost však stojí především chybné tvary přivlastňovacího zájmena (*mojeho, mojim*). Zde jde pravděpodobně o projev typicky dětské deklinace posesivních zájmen, v úvahách přichází i určitá dialektologicky podložená motivace:

můj

mojeho

mojemu

atd.

V souvislosti s užitím tvaru *moje* (*moje zpěvník*) vzniká navíc "pravidelná" deklinace posesiva bez alternace hlásek:

moje-zpěvník

mojeho-zpěvníku

mojemu-zpěvníku

Mohlo by tedy opět jít o princip, byť třeba i neuvědomělý, zachování řádu a "pravidelnosti" v jazyce (viz 1.), či princip analogie.

Jiný princip, který se nabízí jako vysvětlení a který také úzce souvisí s předchozím, je princip unifikační:

moje matka (ženský rod)

moje dítě (stř. rod)

moje-zpěvník-(mužský rod)

Tak dítě analogicky vytváří či vyvozuje podle shody feminina a neutra i shodu v maskulinu.

Poslední možné vysvětlení se inspiruje v dialektologii a souvisí opět s tvarovou unifikací. Předpokládá, že by mohlo jít o analogii jevu vyskytujícího

se například v jihočeském dialektu, který má opět tvarově unifikační charakter:

tátovo nůž

tátovo bota

tátovo dítě

Z hlediska komunikačního efektu je třeba říci, že jazykové posuny, či odchylky od normy, tohoto typu nemají, i přestože bývají jako odchylky vnímány, obvykle vliv na srozumitelnost mluveného projevu, a tedy ani na jeho komunikační funkci.

1.6. Pád substantiv

Pád substantiv do značné míry souvisí s předcházející problematikou. Specifickou a poměrně frekventovanou oblastí v dětské mluvě je však záměna 1. a 4. pádu substantiv.

Př. *pozvali si dva přátelé*

Tato chybná deklinace může souviset s faktem, že v češtině je v některých případech záměna akuzativu nominativem v zásadě možná. Podstatná jména mužského rodu neživotného totiž mají v nominativu a akuzativu shodné tvary, takže jejich "záměna" je nepostihnutelná. To už ovšem neplatí v případě životných substantiv rodu mužského:

1.p. pl. *hrady, stroje*, 4.p. pl. *hrady, stroje*

ale: 1.p. pl. *muži* (podtyp: *obyvatelé*), 4.p. pl. *muže* (*obyvatele*)

Může jít tedy opět o analogii, či důsledné uplatňování jedné z jazykových norem (viz 1.).

Dochází tak opět k určitému zjednodušení, analogicky založenému na redukci tvarů v rámci neživotného paradigmatu.

Další možné, ale spíše jen okrajové vysvětlení by mohlo souviset i s faktem, že záměna akuzativu nominativem představuje i určitý dialektový rys. Např. ve východočeském nářečí je zcela běžným jazykovým jevem:

nakrmit králíci

hrát si na vojáci

lovit zajíci

Avšak vzhledem k tomu, že ve sledované třídě žádné další prvky východočeského dialektu nebyly u dětí zaznamenány, můžeme případnou souvislost zřejmě vyloučit. Podstata tohoto jevu, totiž určité zjednodušení či redukce tvarů, by však mohla mít podobný základ, neboť dialektové jevy nemají oporu v psaném textu, právě tak jako mluvní projevy dětí tohoto věku.

1.7. Odchyly v užívání předložek, problém vokalizace

1.7.1. Vokalizace

Př. 1 *od mně pastelky*

ke svátku

Některé české předložky mohou mít dvě podoby, a to vokalizovanou a nevokalizovanou: *v/ve, od/ode, k/ke, z/ze, s/se* ap. Volba jednotlivých tvarů je závislá na bezprostředním okolí, tj. především na iniciální hlásce následujícího slova. V zásadě platí, že začíná-li slovo na stejnou nebo podobnou souhlásku, nebo skupinou tří konsonantů, užívá se obvykle vokalizované podoby. Vokalizace však nemusí být pravidelná (*nad dveře i nade dveře*). Důvody k vokalizaci mohou být např. i rytmické ap.

Příklad 1 demonstruje individuální rozkolísaný přístup k vokalizaci předložek před jmény začínajícími na konsonant.

1.7.2. Jiné odchyly

Př. 2 *už to mají od družiny*

(*pani učitelko/nedávejte jim to/to je nespravedlivý/ oni už takový obrázky mají od družiny*)

Když se zamyslíme nad volbou této předložky, neboť dle běžného úzu bychom v tomto kontextu čekali pravděpodobně předložku *z* (*z družiny*), případně jinou konstrukci (*x dostali to už v družině*), nabízí se vysvětlení, že by mohlo jít o personifikaci. Běžné užití předložky *z* zřejmě dítěti asociuje cosi vypůjčeného, něco co je majetkem *družiny*, snad i vlastní iniciativu aktéra tohoto procesu (*je to ve družině, vzal si to z družiny*). Spojení s předložkou *od* (*od družiny*) implikuje naopak spíše význam personifikační (*od družiny = od učitelky z družiny*), implikuje aktivitu ze strany učitele (srov. *má to od paní učitelky z družiny, dostal to*), případně může jít o personifikaci *družiny* jako takové.

Př. 3 *mít na oběd*

U pražského dítěte bychom očekávali spíše spojení *mít k obědu*. Může zde jít o "moravismus", kde jsou spojení s předložkou *na* velmi frekventovaná. Z hlediska geograficko-vývojově-historického je navíc třeba si uvědomit, že směrem na východ je převaha předložky *na* všeobecně, nejen v tomto spojení, adekvátní a běžná (srov. moravské *mít na oběd*, slovenské *mať na obed*, ruské *u nas na obed*). Česká předložka *k obědu* může být naopak analogií německého *zum Mittagessen*.

Může jít tedy o již zmíněný "moravismus" (může se objevovat v mluvě rodičů, prarodičů), právě tak jako o jistou neustálenost v užívání předložek, náhodný posun, či snad určitou tendenci kopírující možná jen shodou okolností vývojově -historický stav věci, o analogii ap.

2. Spisovný jazyk

2.1. Spisovný projev je ve školní komunikaci více než žádoucí a také se v ní velmi často objevuje, v rámci komunikace didaktické, případně výchovné, dokonce dominuje. Jeho užívání je však závislé i na konkrétní komunikační situaci, obsahu komunikace, typu výuky a předmětu i atmosféře ve třídě ap. Učitelka ve sledované třídě hovoří v rámci didaktické komunikace téměř výhradně zcela adekvátní hovorovou formou spisovné češtiny, její projev nenese prvky žádného z dialektů, včetně "pražské" široké výslovnosti vokálů. V rámci komunikace výchovné, zejména při komentování chování a práce žáků, kdy se nejedná přímo o předmět didaktické komunikace, neboli probíranou látku, objevují se i u ní prvky obecné češtiny, nejčastěji změna adjektivních koncovek -ý v -ej. Domnívám se, že to není na škodu, neboť jde o jazyk dětem mnohem bližší, kterým jsou běžně zvyklé komunikovat, a jeho vhodné a opatrné užití je v podstatě u dětí tohoto věku již pozitivní a přispívá ke vzájemnému porozumění, ale často i k udržení pozornosti. Děti jsou opravovány v souladu s projevem učitelky, tj. zejména v rámci didaktické komunikace (opět nejčastěji jde o adjektivní koncovky). Pokud jde o projev dětí samotných, užívání spisovné formy národního jazyka se, podobně jako ve druhé třídě, řídí v podstatě týmiž pravidly jako projev učitelky, kterým jsou v nemalé míře ovlivněni. V hodinách mluví až na výjimky velmi často spisovně, zejména pokud jde o reformulace a opakování replik, dříve řečených paní učitelkou, příp. replik, jejichž podkladem je čtený text, či výpovědi jinak se vztahující k probírané látce a k didaktické komunikaci vůbec. O přestávkách se pak hovorová forma spis. češtiny objevuje v závislosti na tématu hovoru: témata vztahující se k probírané látce či procesu vyučování bývají opět běžně formulovány ve spisovném jazyce, nikoli však důsledně, i když překvapivě dosti často, a to i v rámci komunikace mezi dětmi samotnými. Někdy se děti během přestávek dokonce sami "překládají" zpět do obecné češtiny. Zeptáme-li se žáka o přestávce "*kolikátého je*", nezřídka nejprve odpoví, že je např. "*dvacátého devátého*", ale vzápětí formulaci opraví na "*dvacátýho devátýho*". Je si tedy zřejmě vědom rozdílu, či adekvátnosti užití jednotlivých formulací. V rámci své dětské zkušenosti je zvyklý většinou reagovat na tuto otázku během vyučování, kde je zpravidla podnětem otázka formulovaná ve spisovné češtině, tedy: "*kolikátého je dnes*". Adekvátní reakcí je pak pochopitelně odpověď prvního typu, tj. "*dvacátého devátého*". V běžné komunikaci o přestávce pak obecná čeština zní přirozeněji, tím spíše, je-li v ní formulován i dotaz. Spisovné formulace v rámci takové komunikace mezi dětmi pak mohou také, při vědomí rozdílnosti a schopnosti uplatnění, představovat záměrnou nápodobu projevu a chování učitele, ukázání nadhledu či intelektuální převahy vůči ostatním dětem.

2.2. Příklady nejčastějšího užití spisovných formulací se zřetelem ke změně adjektivní koncovky

2.2.1. Projevy v hodině, které mají co do činění s probíranou látkou (reprodukce čteného textu, části učitelčina projevu, výkladu)

Př. uč. *...nejprve tedy musíme nalézt co?*

ž. *slovesa*

uč. *jaká slovesa?*

ž. *slovesa určitá/ musíme nalézt slovesa určitá*

Zajímavé jsou i případy, kdy dítě v hodině nejprve spontánně odpoví obecně česky, ale pak následně výpověď "přeloží" do spisovného jazyka:

uč. *tak/ kdo nám poví/ které děti to udělaly?* (otázka se týká právě dočteného článku, vyplývá z kontextu)

ž. *ty děti/ ktený neměly rádi ty druhý děti*

uč. *ano/ zopakuj to ještě jednou pro ostatní/ které to byly?*

ž. (otočí se do třídy) *udělaly to ty děti/ které neměly rády ty druhé děti*

Replika je nejprve zformulována v obecné češtině (jde o vlastní abstrakci) a následně je převedena do spisovné češtiny, aniž by k tomu žákyně byla přímo vyzvána. Zdá se tedy, že zformulovat cosi nového, dosud nevyřčeného, je pro dítě přijatelnější v obecné češtině, tj. v jazyce jeho každodenní běžné komunikace. Po vytvoření věcně správné a gramaticky přijatelné konstrukce dochází teprve k práci s formou. Je zde opět patrné vědomí, či citění stylové odlišnosti, adekvátnosti obou formulací. V momentě, kdy se žákyně obrací ke spolužákům, reformuluje výpověď v "jazyce školy", stylizuje se do role učitelky.

Ve třídě jsou však i děti, které něčeho takového nejsou pravděpodobně vůbec schopny a užívají například téměř výhradně obecné tvary slov. "Přepisují" dokonce i spisovné tvary formulované učitelkou např. při diktátech, jiné tvary než obecné jsou jim zřejmě dosti cizí. Je však třeba říci, že tyto extrémní případy jsou spíše v menšině.

Verbální projevy v matematice bývají dětmi také velmi často formulovány ve spisovném jazyce. Důvodem je pravděpodobně fakt, že v matematice častěji než v jiných předmětech, opakují žáci různé psané definice, či jiné konstrukce z psaného textu, stranou zatím nechme slovní úlohy, kde však také dochází v podstatě k verbalizaci psaného textu, či jeho částí, ale také k dalším specifickým odlišnostem (srov. specifický jazyk, ve kterém bývají zformulovány zápisy slovních úloh a především odpovědi).

Př. *...je to třikrát méně než ...*

... *je to dvakrát více než...*

o kolik více / méně

ap.

Někdy však bezchybné zopakování, či vyřčení ve spisovném jazyce zformulované definice může znamenat i naprosté nepochopení:

Př. uč. *co je to vnější bod úsečky AB?*

ž. *vnější bod úsečky AB leží vně této úsečky*

uč. *pojd' ho namalovat a označ jej třeba písmenem C*

ž. (maluje bod na úsečku, zcela v rozporu s vyřčenou definicí)

Důvodem zcela přesné formulace je pravděpodobně fakt, že dítě by zřejmě nebylo schopno definici převyprávět vlastními slovy, příp. si ji "přeložit" do obecné češtiny. Užívá tak formálně i věcně zcela přesné definice, jejímž obsahu vlastně nerozumí.

2.2.2. Projevy o přestávce, mající nějaký vztah k hodině, k didaktické komunikaci:

a/ projevy, které mají nějakou vazbu k hodině, vyučování, zejména texty reprodukcující probíranou látku, či její část

Do této problematiky spadají veškeré reprodukce výukových textů, či jejich částí a učitelčiných reformulací. Jejich výčet by byl nekonečný, mohou však být v zásadě shodné s posledně jmenovanými, protože se v podstatě mění jen čas, a případně místo jejich realizace, ale ne příliš jejich forma a obsah.

b/ projevy konvencionalizované školské hry (zejména hra na učitele, ale i na politiky, reprodukce zpráv z masmédií ap.)

c/ vyprávění o škole

2.3. Užívání a neužívání protetického "v"

Protetické "v" se vyskytuje u českých mluvčích dosud velice často, je prvkem obecně českého interdialektu. Pro pražskou mluvu je vedle široké výslovnosti vokálů dosud uváděno jako jedna z nejfrekventovanějších charakteristik. Dalo by se tedy předpokládat, že se bude objevovat velmi často i ve sledované třídě. I zde se také skutečně objevuje, u některých dětí dokonce poměrně velmi často. U jiných se však překvapivě nevyskytuje téměř vůbec, nebo zcela vůbec. Co může být důvodem této slábnoucí tendence, či případné úplné absence tohoto jevu?

V projevu některých dětí se skutečně tento prvek vyskytuje jen okrajově, anebo vůbec ne. Příkladem jsou některé děti rómského původu, u nichž je zjevným důvodem etnický původ, který přináší určité charakteristiky mluveného projevu, popř. hlubší genetická vazba na slovenštinu. Důvodem však může být (třeba i jen někdejší) regionální příslušnost rodin dětí (jeho absence je např. typická pro moravské dialekty), nebo i více méně záměrný příklon k spisovné hovorové formě. Faktem však zůstává, že právě díky

regionální charakteristice protetického "v" jde v rámci procesu postupného stírání dialektových odlišností o jev s celkově ustupující a slábnoucí tendencí, takže jeho užívání není již ani pro mluvu pražských dětí zdaleka tak charakteristické jako v minulosti.

2.4. Výslovnost

Pokud jde o výslovnost ve sledované třídě, opakovaně byla zejména u některých dětí zaznamenána krátká výslovnost dlouhých vokálů, která se týká problematiky individuálního vnímání a realizace kvantity a připouští různá vysvětlení. Zajímavá je i specifická výslovnost některých kombinací hlásek zejména v souvislosti se čteným textem, stranou ponecháváme otázky kvality výslovnosti jednotlivých hlásek, neboli specifické individuální odchylky výslovnosti, probrané podrobně ve 2. třídě.

2.4.1 Krátká výslovnost dlouhých vokálů se opakovaně a dosti důsledně vyskytuje u několika dětí. Jde jednak o děti rómské, z čehož usuzujeme, že jde o odchylky dané příslušností k tomuto etniku, ale nejen o ně. Jelikož se tato charakteristika objevuje také u jiných dětí, lze předpokládat, že důvodem může opět být i třeba jen někdejší regionální rodová příslušnost, popřípadě i individuální necitlivost k vnímání kvantity, nebo i kombinace některých z těchto jevů.

U některých dětí se tato odchylná výslovnost objevuje nejen v rámci mluveného projevu, ale i při čtení nebo psaní. Zejména jejich psaný projev se někdy v tomto směru jeví jako věrný obraz projevu mluveného. Např. chlapec, který mluví důsledně "krátce" a jehož mluvní projev je vlastně jednoduším sledem slov, ani v psaném projevu neužívá diakritiku, nebo s ní pracuje v podstatě nahodile. Navíc v souladu s tokem jeho řeči má v psaném projevu problémy s užíváním velkých písmen na začátku věty a s interpunkcí. Důvodem takového specifického idiolektu může být z hlediska nevnímání délky samohlásek a následných problémů s diakritikou v psaném projevu jednak kontakt např. s lašským dialektem, tedy regionální problematika, ale i, a to především v souvislosti s druhou zmiňovanou charakteristikou, např. i lehká afázie, která nedovoluje dítěti vnímat a užívat řeč a jazyk s ohledem na všechny jeho strukturní prvky.

U rómských dětí jde, jak již bylo řečeno, o projev příslušnosti k určitému etniku, i když ani u nich nelze vyloučit vliv regionální. Krátká výslovnost dlouhých samohlásek bývá u těchto dětí kombinována zároveň s tvrdší výslovností hlásek ž, š, případně i s nosovým přídechem.

2.4.2. Okrajovou pozornost snad zaslouží i zvláštní výslovnost některých hláskových skupin, která se však vyskytuje pouze při čtení.

Př. země jako /zemje/

měli jako /mjeli/

zřejmě jako /*zřejmje*/, realizovaná skutečně jako suma jednotlivých hlásek: /*zřejm-n-j-e*/, oproti běžnému /*zřejm-ň-j-e*/.

Zde jde zřejmě o jakousi individuální rozkolísanost ve výslovnosti hláskové skupiny *-mě-*, která má dvě realizace. V spontánním mluveném projevu se však neobjevuje, souvisí tedy spíše s nevnímáním významu běžně užívaného slova při čtení, možná i s nedokonale zvládnutou technikou čtení ap. Ani zde ovšem nelze zcela vyloučit dialektovou podmíněnost.

3. Další rysy dětského mluveného projevu

3.1. Syntax mluvené řeči

Pokud jde o syntax mluveného projevu dětí, je třeba si uvědomit, že syntax mluvené řeči vůbec, je značně odlišná od syntaxe psaného jazyka, která je na rozdíl od syntaxe mluvené také soustavně kodifikována. Dále je třeba si uvědomit, že slovosled v češtině je poměrně flexibilní, takže i proto hovořit o chybném slovosledu v rámci mluvené komunikace je přinejmenším komplikované. Princip, který zásadním způsobem určuje slovosled v češtině, a to i v psaném jazyce, je princip aktuálního členění, tedy princip sémantický. Sled členů syntaktických konstrukcí se řídí výpovědní dynamičností, což v mluvených projevech platí dvojnásob. Dále je třeba si uvědomit, že v mluvené řeči mohou být naprosto korektní i neúplné výpovědi, z hlediska psaného jazyka zpravidla nesprávné, běžné je i časté opakování některých plnovýznamových, ale i neplnovýznamových slov, eliptické konstrukce ap. Do hry vstupují i specifika didaktické komunikace.

Didaktické normování školského dialogu vůbec tedy naráží na zatím nedostatečné poznatky o syntaxi mluveného jazyka, zvláště pak tematických posloupností v dialogickém textu. Typickým příkladem jsou například "žákovská echa" v jazyce matematiky:

Žáků na závodech bylo kolik?

Žáků na závodech bylo 5(a ne 10. ... kontext).

X

Na závodech bylo 5 žáků.

3.2. Vycpávková slova a hezitační prvky

Vycpávková slova a hezitační prvky jsou pro mluvní projev dětí, ale nejen jejich, dosti typické, neboť jde o poměrně běžný komunikační prvek. Ve třetí třídě se objevují prakticky v nezměněné podobě a s obdobnou frekvencí jako ve druhé třídě (viz podrobně Prouzová, R., 1997).

Nejčastěji se opět vyskytují hezitační prvek *é* a vycpávkové slovo *tó*.

3.3. Tempo řeči

Tempo řeči u dětí se pohybuje v rámci poměrně široké škály od velmi pomalého až po dosti rychlé. Souvisí často s bohatostí jazykových a

výrazových prostředků, ale i s celkovou charakteristikou dítěte, jeho povahou, se způsobem sebereprezentace ap. Jelikož jde právě o vnější, a tedy snadno pozorovatelnou, charakteristiku mluvního projevu, může nám o mluvčím - dítěti leccos vypovědět, i když tato charakteristika nemusí být zdaleka vždy signifikantní. Např. pomalé mluvní tempo může znamenat jak určitou těžkopádnost ve vyjadřování, tak i vědomou stylizaci do "intelektuálního projevu". Rychlé tempo v kombinaci např. s nepřiliš velkou obsahovou zřejmostí, a tedy i problematickou komunikační efektivností, působí často spíše retardujícím dojmem, mluví-li však dítě rychle, ale srozumitelně, působí projev častěji v podstatě pozitivně. Rychlé tempo se někdy objevuje i při čtení, kdy zejména u některých dětí má být zjevně důkazem toho, že umějí číst dobře, ba lépe než ostatní. Rychlé tempo tu pak má jasně stylizační charakter, z hlediska subjektivního pohledu dítěte má pak demonstrovat, že mluvčí "umí", a to jak při čtení, tak i při mluvení.

Los konstatoval, že detektivní děti přiváděním díky abstraktnímu předchozímu rozumu, tedy také díky, patří kladně uplatňovanou komunikační vlivem a to zejména pokud jde o vyvolání silný úsměvu (2002). Tato konkrétní výuka není dobrým způsobem nastavená a do značné míry umělná a rovněž aktuální komunikační dovednosti dětí včetně problematické zákonitostí užívání a komunikování spisovného jazyka mluveného a obecně častěji ve formálních i neformálních projevech mluvenosti (2011 psaných), a to alespoň na sledované úrovni jejich projevů v rámci zmíněné výuky českého jazyka (Např. slohové projevy patří, která nám k dispozici, svědčí o dynamickém rozvoji jazykové kompetence dětí v této oblasti. Předpokládají motivující a podporující náročná dialogické formy výuky v přednáškových robníku kombinující mluvené a psané projevy by měla být dobrým základem pro rozvoj komunikační kompetence dětí, neboť živý dialog a mluvený komunikace vůbec jsou významnými složkami jazykového vývoje dětí. Předpokladem takové komunikační výchovy je nepochybně i role učitele jako komunikačního vzoru. Tzv. učitel například předkládá dobré poučení o jazykovém kódu a jeho vývoji právě až jako v stavu jazyka v dané době, o řečové komunikaci a jejích specifitech. Důležitá je též vědomí záložního kombinování obou forem jazyka v rámci jednotlivých projevů mluvené komunikace. Tyto podmínky, myslím, byly v dané situaci ze strany učitelky jednoduše splněny.

Zrekapitulujme si nejdůležitější přístupy vyučující, které se uplatňují v hodinách českého jazyka a přivádějí na rozvoj komunikační kompetence těchto dětí zvláště pak se zřetelom k užívání spisovného a obecně častěji v mluvených projevech tak, jak pro je zachycil již v předcházejícím školním roce. Stěžejní body tohoto přístupu lze shrnout následujícím způsobem:

1. Poučení o možnostech užívání a kombinování obecně častěji a spisovného jazyka, a to jak v projevech psaných, tak i mluvených.

VÝZKUM DIFERENČNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ VE VZTAHU SPISOVNOST – NESPISOVNOST

Podmínky, způsob a okolnosti, za jakých si děti na základní škole v českém prostředí osvojují první jazyk, tedy češtinu, byly jedním z témat mého dlouhodobého výzkumu. Součástí tohoto výzkumu proto byla také problematika osvojování mluvené a psané podoby spisovného jazyka v kontextu sociolingvistických souvislostí.

V této kapitole předkládám výsledky jedné z dílčích sond, která byla zaměřena na schopnost dětí identifikovat tvaroslovné difference mezi spisovnou a obecnou češtinou v rámci uměleckého textu. (V jiných sondách byla sledována schopnost rozpoznávat difference lexikální, popř. oba tyto diferenční faktory v rámci téhož textu.)

Lze konstatovat, že sledované děti přinejmenším díky absolutoriu předchozího ročníku, tedy páté třídy, prošly důsledně uplatňovanou komunikační výchovou, a to zejména pokud jde o vyučování slohu (Prouzová, 2000). Tato konkrétní výuka velmi dobrým způsobem nastartovala a do značné míry usměrnila a rozvinula aktuální komunikační dovednosti dětí (včetně problematiky zákonitostí užívání a kombinování spisovného jazyka mluveného a obecné češtiny ve formálních i neformálních projevech mluvených, ale i psaných), a to alespoň na sledovatelné úrovni jejich projevů v rámci zmíněné výuky českého jazyka. (Např. slohové projevy psané, které mám k dispozici, svědčí o dynamickém rozvoji jazykové kompetence dětí v této oblasti). Bezpochyby motivující a bezesporu i náročná dialogická forma výuky v předcházejícím ročníku kombinující mluvené a psané projevy by měla být dobrým základem pro rozvoj komunikační kompetence dětí, neboť řízený dialog a mluvená komunikace vůbec jsou významnými složkami řečového vývoje dětí. Předpokladem takové komunikační výchovy je nepochybně i role učitele jako komunikačního vzoru. Ta u učitele nezbytně předpokládá dobré poučení o jazykovém kódu a jeho vývoji, právě tak jako o stavu jazyka v dané době, o řečové komunikaci a jejích specifikách. Důležité je též vědomí zákonitého kombinování obou forem jazyka v rámci jednotlivých projevů mluvené komunikace. Tyto podmínky, myslím, byly v dané situaci ze strany učitelky jednoznačně splněny.

Zrekapitulujme si nejdůležitější přístupy vyučující, které se uplatňují v hodinách českého jazyka s ohledem na rozvoj komunikační kompetence těchto dětí zvláště pak se zřetelem k užívání spisovné a obecné češtiny v mluvených projevech tak, jak jsme je zachytili již v předcházejícím školním roce. Stěžejní body tohoto přístupu lze shrnout následujícím způsobem:

1. Poučení o možnostech užívání a kombinování obecné češtiny a spisovného jazyka, a to jak v projevech psaných, tak i mluvených;

realizováno prakticky prostřednictvím dialogické metody výuky zejména v hodinách slohu, ale i v rámci jazykové výchovy za důsledné interakce učitelky a žáků, ale i teoreticky (obsah výkladu):

- a) uvedení funkce obecné češtiny v přímé řeči jako stylistického prostředku slohových postupů zprostředkovává širší pohled na funkce a užití obou forem jazyka,
 - b) zavedená kategorie "hodnocení spolužáka" v rámci slohové výchovy (viz Prouzová, 2000) rozvíjí komunikační dovednosti dětí zejména v oblasti vyjadřování se v rámci formálního projevu, a to tím, že vyžaduje formulování problému v příslušné formě jazyka,
 - c) intenzivní kontinuální prakticky realizované zprostředkovávání rozdílu mezi psanou a mluvenou komunikací zejména při komunikační a slohové výchově,
 - d) průběžné teoretické poučení o jazykových formách i prostředcích.
2. Interaktivní přeformulování prvků obecné češtiny v projevech žáků tam, kde to komunikační situace vyžaduje (v rámci hodin slohu, při jazykové výuce).
3. Používání adekvátních forem jazyka v komunikaci se žáky, role komunikačního vzoru.

Především v těchto souvislostech, ale i v souvislostech současných lingvistických úvah o vztahu mezi kodifikovanou normou a jazykem každodenní komunikace mne mimo jiné zajímalo, co si o spisovném jazyce v době po absolvování prvního stupně myslí samotné děti. V tomto kontextu mne zajímalo to, do jaké míry jsou prvky spisovné a nespisovné češtiny schopny v textech vůbec identifikovat a rozeznávat. Právě schopnost dětí tyto jevy rozeznávat a také nahrazovat spisovnými prostředky jsou předmětem tohoto příspěvku. Jedná se zde tedy v tomto ohledu o určitou reflexi současného stavu jazyka a o možnosti jeho užívání v dané věkové kategorii, zachycené v určitém čase a na určitém místě. Předpokladem bylo, že děti tohoto věku, na rozdíl od žáků např. druhé třídy, již i díky školnímu působení, zejména ve výuce v českém jazyce, ale nověji i v občanské nauce, kde jim v šesté třídě byla mimo jiné ve výkladu přiblížena i podstata rozdílu dvou významných útvarů národního jazyka, tj. spisovné a obecné češtiny, a to včetně historických souvislostí tohoto jevu, mají tento vztah nějakým způsobem utříděný i v určitých pojmech. Právě proto byl dětem v šesté třídě zadán jednak písemný test zaměřený na identifikaci a náhradu slov nespisovných výrazy spisovnými (Test č. 1) a test zacílený na vztah dětí ke spisovnému jazyku vůbec (Test č. 2). V této kapitole se budeme věnovat pouze Testu č. 1.

V šestém ročníku dostali žáci k posouzení text převzatý z učebnice českého jazyka pro ZŠ. Představuje příběh (zpracován v Tabulce č. 1 a

v Tabulce č.1a). Úkolem dětí bylo identifikovat a označit všechny nespisovné tvary slov a nahradit je prostředkem spisovným. Testu se účastnilo 21 žáků. (Dva z nich lze považovat za dysgrafiky, dva žáci byli romské národnosti, ale měli velmi dobře zvládnutý mluvený jazyk.)

Děti zvolily různé strategie vypracování tohoto úkolu; některé z nich tvary, které považovaly za nespisovné, označily přímo v textu a připojily své "správné" řešení, jiné prostředky v textu pouze označily a řešení připojily samostatně, na volné místo za zadaným úkolem. Poslední skupina respondentů slova v textu neoznačila vůbec a řešení psala na volné místo, a to buď ve variantě dvojice *spisovné – nespisovné*, anebo prostřednictvím pouhého výčtu tvarů nahrazujících původní prostředky identifikované jako nespisovné. V kolonkách *náhrada* (viz tabulky) jsou pak zachycena všechna slova, která děti uvedly jako spisovné ekvivalenty. Jsou zapsány autenticky, tedy tak, jak je děti psaly, včetně chyb v grafice. Chybám, zejména pravopisným nebude při rozboru věnována zvláštní pozornost (pokud nebudou souviset s popisovanou problematikou). Jednotlivé způsoby často graficky i chybně realizované ekvivalentace patříci však zjevně do jedné množiny budou tedy brány jako jeden způsob řešení (*vtipy, vtipi, ftipy, ftipi* oproti např. *fóry*). Je třeba dodat, že výsledky testu nelze přeceňovat, neboť se nejedná o reprezentativní vzorek populace, záleží též na aktuálním psychickém stavu respondentů, včetně koncentrace pozornosti na daný úkol. Nicméně však řešení testu vypovídá o míře vnímání rozdílů mezi obecnou a spisovnou češtinou u sledovaných dětí a přispívá tak i k poznání stavu komunikačních dovedností dětí dané věkové kategorie v této oblasti.

Test č. 1 - první část Vodník Kapinos vypravuje ((podle J. Drdy)

Znění zadaného textu

S naším hastrmanským řemeslem už to jde z kopce. My starý se jeden za druhým vytrácíme a dorost nejní. Já sám mám kluky štyry. Každěj je svým způsobem vodborník, ale vod řeky račí dál. A řeka už taky nejní to, co bejvala. Dno je zanesený všelijakejma fabrickejma splaškama a ryby tak tak, že dejchaj. Tak my vodníci si vobčas zateskníme a vypravujeme si něco pěkného z vlastního života.

Tabulka č. 1

Najdi slova nespisovná a nahrad' je slovy spisovnými.		
Nespisovná slova	Četnost	Náhrada
STARÝ	6	Staří (3)
NEJNI	12	Není (3), není (6), nejsou (1)
ŠTYRY	13	Čtyři (11), čtyry (1)
KAŽDEJ	17	Každý (14), každý (3)
VODBORNÍK	14	Odborník (14)

VOD	14	Od (14)
RACI	4	Radči (3), radši (1)
NEJNI	15	Neni (4), není (10)
BEJVALA	19	Bývala (12), bývalo (2), bývala (2), byla (1), bejvalá (1)
ZANESENÝ	5	Zanesené (5)
VŠELIJAKEJMA	13	Všelijakýma (6), všelijakými (3), všema (1), jakýma ¹ (1), všelijakým (1), svelijakýma (1)
FABRICKEJMA	14	Fabrickými ² (1), fabrickýma (5), fabrickými (3), fabrický (1), továrníma (1)
SPLAŠKAMA	4	Zbytka (1), humus (1), splaška (1), odpadka (1)
DEJCHAJ	18	Dýchají (3), dýchaj (7), dejchají (1), dýcháme (1), dejchaj (1), dichaj (2), dychají (1), dýchal (1)
VOBČAS	15	Občas (14)
PĚKNÝHO	15	Pěkného (14), pekneho (1)
SUMA	Z 16 nespisovných prostředků identifikováno 21 respondenty 198 krát, neidentifikováno 138 krát (z celkového počtu možných 336 četností).	

Tabulka č. 1 obsahuje výčet všech prostředků nespisovných, které se v daném textu vyskytují. Ten se v tomto případě kryje se sumou slov identifikovaných dětmi jako nespisovná, to znamená, že žádný z respondentů při řešení tohoto úkolu nepovažoval některé spisovné prostředky v textu za nespisovné. Nikdo z nich však na druhou stranu správně neidentifikoval všechny formy nespisovné (viz jednotlivé četnosti, žádné ze slov nebylo identifikováno všemi 21 respondenty). Tabulka tedy dále zachycuje jednotlivé četnosti identifikací nespisovných výrazů v daném textu a jejich případné náhrady (formy považované dětmi za spisovné ekvivalenty nespisovných podob). V některých případech pak děti formy, které považovaly za nespisovné, v textu označily, ale nenašly, či z různých důvodů nevedly jejich vhodný spisovný ekvivalent, náhradu. Proto počet slov prezentovaných jako náhrady nemusí ve všech případech souhlasit s jednotlivými příslušnými četnostmi. Specifikem tohoto textu je opakovaný výskyt téhož slova (výraz *nejní*). To bylo pak také dvakrát v tabulce zpracováno, protože jej děti v jednotlivých případech různě identifikovaly a v jednom případě i různě nahradily (jak vyplývá z rozdílné četnosti a v jednom případě i odlišné lexikální náhrady, Tab. č. 1).

Interpretace

V tomto textu, který je literární stylizací mluveného projevu, se jedná o identifikaci jednotlivých nespisovných tvarů slov, resp. jejich nespisovných rysů, které se liší fonologicky (či morfonologicky) od tvarů spisovné češtiny,

příp. jde o záležitost fonetickou. Daná slova nespisovná lze dle povahy rozdílu od spisovného ekvivalentu rozdělit do několika skupin. U každého slova je ve výčtu znovu uveden údaj z tabulky, který vypovídá o tom, kolikrát bylo slovo identifikováno, protože, jak již bylo dříve uvedeno, ne ve všech případech byla slova nahrazena spisovným ekvivalentem. Proto tato čísla, která vypovídají pouze o zaznamenání jevu, neodpovídají v některých případech počtu spisovných ekvivalentů, se kterými se zde dále pracuje, a jsou uváděna v dalším rozboru.

Skupina č. 1

a) KAŽDEJ /17/

b) BEJVALA /19/

DEJCHAJ /18/

c) VŠELIJAKEJMA /13/

FABRICKEJMA /14/

Tato skupina obsahuje slova, jejichž nespisovnost je dána protikladem obecněčeského *-ej(-)* a spisovného *-ý(-)*, ať už v koncové části slova (*každej*, *všelijakejma*, *fabrickejma* – v obou posledních slovech se pak tento zmíněný jev kombinuje s dalším rozdílným tvarem spisovné a obecné češtiny, tvarem instrumentálu, viz dále), nebo v základu slova (*bejvala*, *dejchaj* – poslední případ ještě vyžaduje ve spisovném tvaru doplnění koncovky *-í*, viz dále). Ve všech zmíněných případech výskytu *-ej(-)* se jedná o rys tvaroslovný, fonologicky podmíněný. (Vývojový rozdíl fonologický, kdy *-ý(-)* se mění v *-ej(-)* má morfonologický důsledek.)

Prvá tři slova této skupiny (*každej*, *bejvala*, *dejchaj*) byla identifikována a v tomto smyslu (*-ej(-)* v *-ý(-)*) i opravena s poměrně vyrovnanou a vysokou četností (*každý*, resp. *každý* /17x/, *bývala* v několika grafických variantách /17x/, *dýchaj/í/* v různých grafických variantách /15x/). Hodnoty tedy představují 81%, 81% a 71% úspěšnosti ve vyhledání a opravení jevu tohoto typu. Ve dvou posledních výrazech byl jev opraven o něco méně častěji (*všelijakýma/-ými* v různých grafických variantách /11x/, *fabrickýma/-ými* v různých grafických podobách /10x/, tj. s 52% a 48% úspěšností). Situaci komplikuje fakt, že slovo jako celek, tedy lexém včetně jeho tvaru náleží do obecněčeské slovní zásoby, slovo by mělo tedy být nahrazeno jako celek (Připojování spisovné koncovky k obecněčeskému základu je sporné). Jako takové bylo bráno a nahrazeno pouze v jediném případě, a to slovem *továrníma*, tj. nespisovným tvarem slova náležejícího do spisovné slovní zásoby (*továrními-továrníma*).

Skupina č. 2

VŠELIJAKEJMA /13/

FABRICKEJMA /14/

Druhý jev z oblasti obecné češtiny, který reprezentují tato slova, je tvar instrumentálu plurálu adjektiv, který má v tomto jazykovém útvaru podobu -ejma, popř. -ýma proti spisovnému -ými. Tento jev byl dětmi podchycen nesrovnatelně méně často (všelijakými /3/, všelijakým /1/ (ve zmnoženém počtu "nožiček" koncového grafému předpokládáme realizaci -i), *fabrickými* /1/, *fabrickými* /3/, tj. v obou případech se jedná o 19% úspěšnost).

Skupina č. 3

DEJCHAJ /18/

Pouze čtyři děti identifikovaly a nahradily i obecněčeské zakončení slova (protiklad *dejchaj/dýchaj – dýchají*) korektním spisovným zakončením (-a/jí). Úspěšnost tohoto řešení byla 19%.

Skupina č. 4

VODBORNÍK /14/

VOD /14/

VOBČAS /15/

Protetické v- děti opravovaly ve všech případech vyrovnaně (*odborník* /14x/, *od* /14x/, *občas* /14x/, tedy ve všech případech s 67% úspěšností).

Skupina č. 5

(my) STARÝ /6/

Tento jev náleží opět do oblasti rozdílu obecné a spisovné češtiny, týká se zakončení slova, jedná se o tvaroslovnou záležitost. Děti byl tento protiklad (*starý-staří*) podchycen a zejména opraven ve velmi málo případech (*staří* /3/, úspěšnost necelých 14%).

Skupina č. 6

NEJNI (1)/12/

(2)/15/

Zde se jedná o odlišnost v základu slova nespisovného a spisovného. Děti ho opravily v jednom případě 7x (*není* /6x/, *nejsou - dorostí nejsou* /1x/), ve druhém 14x (*není* /10x/), tedy v prvním případě s 33% úspěšností (případ náhrady slovem *nejsou* lze myslím v tomto kontextu akceptovat, neboť je adekvátním spisovným doplněním, byť ke tvaru slova *dorostí*) a v druhém dokonce s 48% úspěšností. Děti tento výraz nahrazovaly též výrazem *neni*, tedy jiným výrazem z obecné češtiny, který je v mluveném jazyce frekventovaný (*neni* /3x/ a /4x/, 14% a 19%), což svědčí o tom, že je alespoň částí dětí zřejmě vnímán již jako spisovný.

Skupina č. 7

ŠTYRY /13/

Zde nejde o systémově vývojový fonologický protiklad, jde o záležitost lexikálně-hláskoslovného rozdílu obecné a spisovné češtiny. Děti tento výraz

nahradily podobou spisovnou 11x (*čtyři/11x/*), tedy s 52% úspěšností. Pouze v jednom případě byl nahrazen výrazem obecným, ale poněkud modifikovaným *čtyry*.

RAČI /4/

Zde se opět jedná o výslovnostní záležitost (*raději/radši-rači*), jde o splynutí dvou konsonantů, tedy o rys fonetický, nikoli fonologický. Výraz byl nahrazen spisovným korektně zapsaným ekvivalentem pouze v jediném případě (*radši/1x/*, 5% úspěšnost), 3x byl nahrazen výrazem *radči /3x/*, což může svědčit o nejistotě dětí, pokud jde o grafiku tohoto slova. Výraz lze snad ale akceptovat jako chybně zapsaný spisovný výraz. Celková úspěšnost je tedy 19%.

Zvláště v těchto dvou posledních případech je třeba připomenout, že výchozí text je textem uměleckým, že se zde tedy jedná o stylizaci mluveného projevu. V grafice jsou pak jevy tohoto typu tedy stylizované. V případě slova *rači* se můžeme vzhledem k celkové velmi nízké četnosti zaznamenání tohoto rysu domnívat, že děti tento výraz díky jeho stylizované grafické realizaci v textu obtížně identifikovaly jako ekvivalent k výrazům *radši*, *raději*. Tím by mohl být vysvětlen i markantní rozdíl v náhradách těchto dvou výrazů s obdobným rysem.

(Vzhledem k psanostní stylizaci obecněčeských tvarů tento test naráží objektivně na problematiku tzv. nenapsatelnosti některých slov mluvené češtiny, srov. k tomu např. *Starý*, nebo *Sgall*).

Skupina č. 8

SPLAŠKAMA /4/

Obecněčeskou unifikaci tvarů pro všechny rody dětí ani v jednom případě nenahradily spisovným tvarem instrumentálu *splašky*. Slovo, které je spíše stylově "vyšší" a k němuž je pouze připojena obecněčeská koncovka, děti nahrazovaly spisovnými synonymy, taktéž s obecněčeskou koncovkou (*zbytkama/1/*, *odpádkama/1/*), v jednom případě pak neskloněným výrazem *humus* s příznakem expresivity, který bychom v tomto přeneseném významu zřejmě za vhodný spisovný ekvivalent nepovažovali. Úspěšnost náhrad ve prospěch spisovného tvaru výrazu je zde tedy 0%.

Skupina č. 9

ZANESENÝ (dno) /5/

(něco) PĚKNÝHO /15/

Zde se jedná opět o protiklad spisovné a obecné češtiny, který se projevuje v realizaci koncovky. Přestože jde u obou slov v podstatě o identický jev, děti jej zaznamenávaly a opravovaly s dosti rozdílnou četností (*zanesené /5x/*, *pěkného*, resp., *pekneho/15x/*). To znamená, že v prvním případě opravily jev nespisovný pouze s 24% úspěšností a v druhém případě

s 71% úspěšností. O tom, co způsobilo takový rozdíl v identifikaci dvou obdobných jevů, můžeme jen spekulovat. Nabízí se vysvětlení, že žáci registrovali méně tvar *zanesený*, protože ten v jiném kontextu může být i tvarem spisovným (*např. zanesený příkop*), zatímco adjektivní tvar *pěkného* je pouze nespisovný. To by však ve svém důsledku zřejmě znamenalo i to, že děti příliš nevnímají kontext, ve kterém se slova vyskytují, opravují je izolovaně. Této interpretaci by nasvědčovala i skutečnost, že jedno z dětí nahradilo např. slovo *všelijakejma* slovem *jakýma*, protože bylo v textu rozděleno (*všeli-jakejma*). Svědčila by pro to i různá četnost identifikace dvou stejných výrazů, které se v textu vyskytly dvakrát a mají tedy různý kontext (*nejní*).

Test č. 1 – první část

Shrnutí

Tabulka č. 1a – tabulka shrnutí

Tabulka shrnutí			
Nespisovná slova	% úspěšnosti	Počet spis. náhrad	Náhrada akceptovaná jako spisovný ekvivalent.
STARÝ	14%	3	Staří (3)
NEJNI	33%	7	Není (6), nejsou (1)
ŠTYRY	52%	11	Čtyři (11)
KAŽDEJ	81%	17	Každý (14), každý (3)
VODBORNÍK	67%	14	Odborník (14)
VOD	67%	14	Od (14)
RAČI	19%	4	Radči (3), radši (1)
NEJNI	48%	10	není (10)
BEJVALA	81%	17	Bývala (12), bývalo (2), bývala (2), byla (1)
ZANESENÝ	24%	5	Zanesené (5)
VŠELIJAKEJ MA	57%	12	Všelijakýma (6), všelijakými (3), jakýma ¹ (1), všelijakým (1), svelijakýma (1)
FABRICKEJ MA	48%	10	Fabrickými (1), fabrickýma (5), fabrickými (3), fabrický (1),
VŠELIJAKEJ MA	14%	3	Všelijakými (3)
FABRICKEJ MA	19%	4	Fabrickými (1), fabrickými (3)
SPLAŠKAMA	0%	0	
DEJCHAJ	71%	15	Dýchají (3), dýchaj (7), dýcháme (1), dichaj (2), dychají (1), dýchal (1)
DEJCHAJ	19%	4	Dýchají (3), dychají (1)
VOBČAS	67%	14	Občas (14)
PĚKNÝHO	71%	15	Pěkného (14), pekneho (1)

SUMA	V prům. respondenti identifikovali a vhodně nahradili 44% jevů.	Z 19 nespisovných jevů vhodně opraveno 21 respondenty 176 krát, neopraveno 223 krát (z celkového počtu možných 399 četností).
------	---	---

Interpretace

Tabulka č. 1a obsahuje podobně jako tabulka č. 1 výčet všech slov nespisovných, která se v daném textu vyskytují. Některá slova jsou však tentokrát uvedena vícekrát, a to v případě, že se v nich objevilo více nespisovných jevů. Ta jsou pak uvedena pro každý jev a jeho četnost zvlášť. Tabulka tedy dále zachycuje jednotlivé četnosti identifikací nespisovných výrazů a tentokrát pouze výčet řešení, která jsou akceptována jako spisovné náhrady. (Slova, která jsou považována za vhodný spisovný ekvivalent, v některých případech i při chybné grafické realizaci.) Tabulka pak dále zaznamenává jejich procentuální zastoupení. Jak bylo též výše uvedeno, v některých případech děti slova, která považovaly za nespisovná, v textu označily, ale nenašly, či z různých důvodů neuvedly jejich vhodný spisovný ekvivalent, náhradu. Tyto případy již uváděny nejsou. Proto počet slov v kolonce spisovný ekvivalent ve všech případech souhlasí s jednotlivými příslušnými četnostmi. Slovo *nejni* bylo opět uvedeno v tabulce dvakrát (protože bylo též různým způsobem identifikováno a nahrazeno, jak vyplývá z různých četností, viz výše Tab. č. 1).

Z morfologických (morfonologických) odlišností děti nejčastěji identifikovaly a přijatelně nahrazovaly slova obsahující obecněčeský prvek – *ej(-)* v základu slova (*každyj (81%), bejvala (81%), dejchaj (71%)*), ale často i v zakončení slova (*všelijakejma (57%), fabrickejma(48%)*- zde je situace komplikována tím, že zakončení slova obsahuje vždy dva jevy, které mohou odlišovat tvar spisovný a obecněčeský). Pouhá identifikace i při ne zcela korektní, tj. částečné náhradě je pak zde ještě o něco vyšší (62% a 67%), jak vyplývá z Tab. č.1. Nemáme zde však kontrolu, zda děti identifikovaly jev jako nespisovný pro přítomnost –*ej(-)*, či tvarovou koncovku instrumentálu jako celek, nebo jen pro její zakončení. Se značnou četností a zcela vyrovnaně byla též identifikována a vhodně opravována slova s protetickým *v-* (*vodbornik 67%, vod 67%, vobčas 67%*). Ani v jednom případě naopak nebyla spisovným ekvivalentem nahrazena substantivní koncovka instrumentálu plurálu (*splaškama (0%)*), poměrně nízká úspěšnost byla zaznamenána i v případě adjektivního zakončení instrumentálu plurálu (*všelijakejma(14%), fabrickejma (19%)*), ale i v případě identifikace obecněčeského slovesného zakončení (*dejchaj (19%)*). Zvláštním případem je identifikace jevu, který náleží do stejné třídy tvaru adjektivního zakončení,

ale byl zaznamenán a opraven s výrazně různou četností. Jedná se o výrazy *pěknýho* (71%), a (dno) *zanesený* (24%). Lze předpokládat, že důvodem rozdílné interpretace, jak již bylo výše uvedeno, je skutečnost, že žáci registrovali méně tvar *zanesený*, protože ten v jiném kontextu může být i tvarem spisovným (*např. zanesený příkop*), zatímco adjektivní tvar *pěknýho* je pouze nespisovný. Rozdílné řešení jsme též zaznamenali ve dvou případech odlišností fonetických (a nikoli systémově fonologických). Jde o protiklad obou jazykových útvarů, zde v textu reprezentovaný i stylizovanou grafickou realizací, která zřejmě v jednom případě způsobila až neporozumění. Následkem toho děti jeden z výrazů nahradily pouze ve čtyřech případech (*rači* (19%), zatímco v druhém obdobném případě je četnost výrazně vyšší (*štyry* (52%)). Stylizovaný výraz *nejni*, byl vhodně opraven v jednom případě 7x a v druhém 10 x (*nejni* (33% a 48%)), průměrně tedy s 41% úspěšností). Velmi nízká četnost byla zaznamenána v případě protikladu koncovky spisovné a obecněčeské u nominalizovaného adjektiva (my) *starý* (14%).

Průměrná úspěšnost identifikace a nahrazení obecněčeských jevů v oblasti morfonologických (příp. fonetických) rozdílů mezi jazykem spisovným a obecnou češtinou byla ve sledovaném souboru 44%. Nadpoloviční úspěšnost řešení (více než 50% úspěšnost) jsme zaznamenali u 47% případů.

Poznámky

¹ Slovo VŠELIJAKEJMA bylo v zadaném textu rozděleno na dva řádky (*všeli-jakejma*), proto zřejmě došlo v jednom případě k jinak těžko vysvětlitelné náhradě slovem *jakýma*. I když k tomuto jevu došlo jen v tomto jediném případě, akceptujeme jej jako náhradu ve smyslu *všelijakýma*.

² Tvar adjektiva *fabrickýjmi* představuje zajímavou kombinaci obecněčeského *-ej* a spisovného *-ý*.

ŘÍZENÉ VYPRÁVĚNÍ DĚTÍ

Problematikou řízeného vypravování se budu zabývat na základě pozorování uskutečněných v páté třídě, v níž došlo, pokud jde o složení třídy ke změnám.¹ V této třídě začínají být nesmírně zajímavé hodiny slohu konané teď pravidelně jednou týdně. Ty se, sice v souladu s osnovami, ale nikoli běžně a samozřejmě, neomezují pouze na obligatorní psaní textů nebo na pouhé "jakékoli" převyprávění textu společně přečteného. Výuka směřuje systematicky k osvojení jednotlivých slohových postupů a útvarů (vypravování, popis, dopis, atd.). Inherentně se zde vyučuje též jasné a srozumitelné vyjadřování, upevňují se pojmy spisovný a nespisovný výraz/tvar slova, vhodnost či nevhodnost jejich užití, strukturace textu psaného i mluveného.

Zaměřím se zde na postup vyprávěcí, kde se děti učí pracovat s nezbytnými výstavbovými prvky, jako je budování hlavní linie příběhu, používání dramatizačních prvků, ale také vytváření osnovy, apod.; to vše za aktivního a kvalitního komunikačního přístupu nové paní učitelky.

Výuka je vedena dialogickou metodou, hlavním principem práce je transformace textu výtvarného na text verbální (děti se za neustálé interakce s učitelkou učí vyprávět příběh podle "obrazového média" zastupujícího realitu). Průběžně, snad i pro odlehčení, se zde ovšem pracuje i s příběhy jinými, nejčastěji se jedná o standardní vyprávění vlastních zážitků dětí. Dalším rozměrem práce v rámci kontinuálního výukového dialogu je pak vzájemné hodnocení mluvených vyprávění dětmi mezi sebou ("hodnocení spolužáka").

Vyprávění definuje Slovník literární teorie (Vlašín, 1997, s. 411) jako: "pojem, jímž se všeobecně označuje zobrazování fiktivního nebo skutečného děje, v širším smyslu se termínem vyprávění rozumí výstavba celé fabulované struktury, respektive žánrů, jejichž základním prostředkem je

¹ Ve školním roce 1998 - 1999 byli námi sledovaní žáci v pátém ročníku. O původním třídním kolektivu lze již jen stěží hovořit; několik dětí odešlo, ale především došlo ke spojení dvou různých tříd, čímž se výrazně proměňuje atmosféra i celkový obraz nově vzniklé třídy, a to jak kvantitativně (je zde teď 30 žáků oproti původnímu proměnlivému počtu okolo 20 ve čtvrtém ročníku; do páté třídy pak nastupuje jen 14 "původních" dětí), tak i kvalitativně (a to zejména připojením "chytřejšího áčka", jak teď slyšíme i od učitelů). Mění se také paní učitelka třídní, která zde teď, mimo jiné, vyučuje český jazyk. "Chaos" z konce předchozího roku, období neustálých změn, doba odchodů a příchodů jednotlivých učitelů, ale i některých žáků zdá se pominula. Třída spojením získává jakousi perspektivu, což neoddiskutovatelně také souvisí s prací nové třídní učitelky. Zatím spíše zamklá "stará" půlka, nebo alespoň její větší část, zpočátku téměř s otevřenými ústy přijímá nová a v některých případech i staronová pravidla hry: hlásit se, chtět-li něco říci, náležitě formulovat sdělovaný obsah, respektovat řád věcí; to vše v přísně spravedlivém a poměrně přátelském ovzduší, kdy hlas učitelky zřídka nabyvá vyšší intenzity. Prioritou se stává přirozená autorita, přesně formulované požadavky. Práce dětí v hodinách se tak stává zajímavější a trůfám si říci, že i efektivnější.

fabule (např. epos, román, novela, pohádka), v užším pojetí se pojem v. chápe jako stylový útvar, který je součástí fabulačních prostředků. Z kompozičního hlediska je tedy v. protikladem popisu, mezi motivy je navázán kauzální vztah, tzn., že jednotlivé prvky výstavby v. dostávají svůj skutečný význam až z hlediska vyšších celků, které spoluvytvářejí. Vlastní technika v., která se orientuje vždy podle konkrétního epického žánru, nalézá svůj výraz v kompozici a kontextových postupech (pásmo vypravěče, pásmo postav, smíšená řeč, aj.) a uskutečňuje se v syžetovém zpracování fabule."

Vyprávění lze též dělit na prosté a umělecké. V případě zde popisovaného zpracování příběhu se jedná nejspíše o přechodný útvar; pro prosté vyprávění hovoří jediná jednoduchá dějová linie, chronologické řazení událostí, nepřítomnost popisných pasáží apod., nacházíme zde ale také pro umělecké vyprávění typické kompoziční prostředky jako je přímá řeč, stylistické prostředky jako historický prázek, text lze rozdělit na pásmo postav a pásmo vypravěče. Souhrnně snad lze říci, že se jedná o prosté vyprávění s prvky uměleckého vyprávěcího postupu.

Sloh jako často opomíjená a odbývaná, ale o to možná důležitější součást výuky mateřského jazyka je jedinečnou příležitostí k výuce nejen psaného, ale jako forma komunikační výchovy i mluveného textu. Měla by dětem pomáhat také v základní orientaci v oblasti rozlišování žánrů literárních, ale i komunikačních, upevňovat vědomí rozdílů spisovného a nespisovného jazyka. Z funkcí, které jsou slohu osnovami dány, je, i přes některá specifika předmětu, zřejmé, že jde vlastně o jakýsi průsečík ostatních disciplín určených k výuce mateřského jazyka (jazykového vyučování a literární výchovy). Formálně je pak sloh zahrnut právě do jazykového vyučování. O časové dotaci pro jednotlivé složky vyučování mateřského jazyka na ZŠ rozhoduje učitel, přičemž od pátého ročníku je slohu v rámci výuky českého jazyka osnovami přidělen konkrétní a obsahově vymezený rozsah pod samostatným heslem "sloh" (viz Vzdělávací program ZŠ, 1996). Ve smyslu integrity jednotlivých složek výuky prvního (mateřského) jazyka se ovšem ve Vzdělávacím programu ZŠ, 1996 hovoří i dále: "*Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale že si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických prvků i literárních prvků.*" I na tomto stupni výuky nacházíme v učivu slohu několik styčných bodů jak s literární výchovou (jmenujme např. otázku reprodukce textu, otázku hlavní myšlenky literárního textu, problematiku přímé řeči - její funkce i významné znaky v psaném textu, apod.), tak i s jazykovým výcvikem (korektní tvary slov v textu psaném i mluveném, pravopis, používání a psaní předložek a předpon, opět přímá řeč, či lépe právě její znaková realizace v písmu, ale také její spojení s větou uvozovací. atd.). Problémem je, že právě čas vymezený slohu se velmi často dostatečně nevyužívá, obvykle se ve školách používá k řešení "schodku" ve

výuce mluvnice. (Což nemíním jako kritiku, ale přinejmenším jako konstatování faktu, možná i jako jistý apel.)

O charakteru zmíněné situace, kdy sice slohu nemusí být přidělena samostatná vyučovací hodina, ale kdy je sloh v osnovách integrován do výuky českého jazyka a předkládán dětem v narůstajících dávkách v podstatě již během celého prvního stupně, výrazněji určitě od třetí třídy, kdy přinejmenším některé učebnice obsahují pravidelné kapitoly slohu (např. Dvorský - Lovis, 1995), snad také výmluvně svědčí iniciální reakce "našich" dětí, žáků páté třídy, kteří teď mají mít hodinu slohu pravidelně jednou týdně (viz další kapitola). Právě v takové situaci přebírá děti nová paní učitelka.

Zvolené strukturní prvky vyprávěcího postupu v hodinách slohu

Co je to ten sloh?

(úvodní hodina, příběh)

(9. září 1998)

Ž: *co je to ten sloh?* [ptá se hned v září někdo z dětí a učitelka se tváří záhadně]

Uč: *chtěl by nám někdo vyprávět příběh?* [žádná ruka, žádné já, já] / *tak ne příběh* [pokračuje učitelka] / *ale cokoli o prázdninách* / *chtěl by nám někdo něco vyprávět o prázdninách?* / *Tomáši šel bys kvůli tomu k tabuli?!* [Tomáš kroutí hlavou] / *tak vyprávěj z místa*

Reakce dětí na pojem sloh zde, myslím, dosti výmluvně vyjadřuje skutečnost, že slohu, či slohovému výcviku, je ve škole přikládán skutečně stále malý význam. Často se mu nevěnuje dostatečné množství času, o náplni ani nemluvě. A přitom právě čas vymezený pro sloh je, jak již bylo výše řečeno, jedinečnou a mnohdy i jedinou příležitostí jak soustavně rozvíjet dětské vyjadřování, obohacovat slovní zásobu dětí, naučit je správně rozlišovat a užívat jednotlivé formální prostředky, které nám jazyk nabízí, učit je vhodné strategie k dosahování komunikačních záměrů, apod. Sloh také dává prostor k prohlubování vědomí důležitosti jazykové kultury u dětí, a to jak ve formě mluvené, tak samozřejmě i psané. Ale vraťme se ke konkrétním, velmi kvalitně pojatým hodinám slohu. Na žádost, aby vyprávěly příběh, reagují děti různě, někteří až stydlivě (zpočátku ani nechtějí chodit k tabuli, viz výše uvedený příklad), ale většinou dosti přirozeně a spontánně, což odpovídá jejich věku (viz Čechová, 1998, str. 46 "Děti zhruba do jedenácti let se zpravidla vyjadřují bezprostředně, pohotově. ...mají větší sklon k vyprávění než k popisu.").

Systematická výuka směřující právě k osvojení vyprávěcího postupu zde začíná nepřipraveným spontánním vyprávěním.

Příběh I

(nepřipravené vyprávění)

Tomáš vypráví, jak stavěl bunkr u dědy, je to samé *tó, tó*, což je pro jeho mluvený projev více než typické (nepřipravený projev):

Tom: ...*děda nechtěl abych to tó / stavěl / kvůli kuně / nebo tó / kvůli kočce / musel sem to tó / musel sem to zbořit...* (ukázka textu)

Uč: *byl to příběh?*

ž: *ano*

Uč: *ano/byl to příběh/byly tam osoby věci.../nelíbilo se vám něco na tom příběhu?*

I: *že zadržával* [Iva, díky bohaté zkušenosti se svými vlastními výslovnostními problémy, bude později tuto repliku opakovat častěji a naučí se to od ní i jiní. Budou tak snad pojmenovávat veškeré své pocity týkající se nedostatečné plynulosti mluveného textu. Co tím přesně míní, míní-li tím vůbec něco konkrétního, se zatím nedozvíme. Pozn. Ve zde uváděných zápisech se tato formulace již bohužel neobjeví.]

Uč: *protože to neměl připraveno / jedno slovo tam říkal několikrát*

ž: *že*

Uč: *ne*

ž: *to*

Uč: *ano to / proč říkal to to?*

Kam: *protože je Tom Tomáš* [Snad asociačně–jazyková tendence (viz Prouzová, 1999) jazykově kreativního dítěte, jímž Kamil navzdory špatným známám z českého jazyka (způsobeným zejména silně nekonvenčním písemným projevem dysgrafia??) nepochybně je. Podobné reakce nastupují často v momentě, kdy dítě neumí jev pojmenovat, něco neví, něčemu nerozumí. Protože žák bezpečně neví, hledá vědomě či nevědomě ve "svém" světě asociací jemu dosažitelné a pochopitelné vysvětlení, aniž by většinou předpokládal, že uspěje. Často je to i příležitost k rozptýlení pro něj i pro spolužáky. Takové či podobné reakce jsme mohli u dětí pozorovat také v předcházejícím roce (viz "formální asociace", tamtéž)].

Uč: *protože to neměl připraveno/ tak vždycky když neví řekne to / příště až to bude mít hezky připraveno tak to říkat nebude* [Nezná ještě Tomáše, který bude *to* říkat vždycky. Nicméně zde jeho projevu užívá k vysvětlení, či uvedení běžného komunikačního jevu. Pozn. Jindy (21.10.1998) podobný jev (frekvence vycpávky *ehm*) učitelka přímo pojmenovává: *víte co to je? To jsou vycpávky / nemusí to být jen citoslovce / i jiná slova která vyplňují ta prázdná*

místa... Na jiných místech se však i paní učitelka při volbě spisovných či nespisovných prostředků dostane do rozporu dvou různých kódů, způsobeného jinak chvályhodnou dialogickou metodou užitou k výstavbě monologického textu, viz dále]

Iv: jedna dlouhá věta

Uč: to není výtka (k Tomášovi)/ jde o způsob vyprávění a o to jak si toho všímáte ostatní [připravuje si učitelka "půdu" pro svůj budoucí způsob práce]

Dalším stupněm ve výuce vyprávěcího postupu je společná interpretace příběhu z učebnice.

Příběh II

(Příběh Proč mám ráda myši, podle Elišky Horelové, Český jazyk pro 5. ročník, str. 124 –125, viz příloha. Po přečtení následovala diskuse, začleněna byla mimo jiné též problematika významu slov):

Uč: teď si přečteme jiný příběh / otevřete si učebnice/jak se hledá v učebnici? / najdeme si obsah a hledáme kapitolu o slohu

[Simonka tak jediná učinila sama hned po výzvě, aby hledali v učebnici. Ostatní díky instrukcím udělají totéž, aby pak společně mohli přečíst příběh *Proč mám ráda myši* podle Elišky Horelové, příběh o rodičích a dětech, o tom jak dokázat rodičům, že nalezený kocour má právo na domov, že se bez něj právě jejich rodina prostě nemůže obejít.

Diskuse po přečtení příběhu:

Uč: ...tváří se že s tím nemá nic společného/ jak se tváří?

ž: nevinně

Uč: jinak/ slovo příbuzné k tváří se?/ ?/ neslyšeli jste přetvařovat? [dle osnov žádoucí zapojení mluvnické látky, u dětí bez reakce; buď zapomněly co je to slovo příbuzné nebo žádné neznají, či je právě nenapadlo]

Vaš: ne

Uč: ne?

Vaš: em em (kroutí hlavou, že ne)

Uč. najednou/ co je to domovské právo?

□: smí tam být doma/ je tam doma

Uč: líbil se vám ten příběh?

Kam: líbil

Uč: a proč? [zárodek pozdějšího hodnocení spolužáka]

Kam: dojemné [dojemné zaznívá překvapivě z úst malého "drsného hochy" - tak jemně a citlivě]

Uč: *opravdu? / dojemné? neděláš si legraci?* [učitelka je zřejmě také překvapena; nekomentuje zde ani Kamilovu "zkratku" ve vyjádření, tak, jak to často uslyšíme později – v duchu rozvinuté formální syntaxe psaného projevu ...*neříkáme jen ...dojemné ... ale příběh byl dojemný, příběh se mi zdál být dojemný* apod., což v podobných situacích obvykle bude zaznívat]

Kam: [Vrtí hlavou. Možná, že slovo dojemné pojí s příběhem jako takovým, s pojmem příběhu. Nebo tak snad někdo doma komentuje příběhy v televizi (?); anebo se mu zdá opravdu dojemné to, jak se děti snaží rodiče přesvědčit o své pravdě (?). Ale příběh je ve skutečnosti psán humorně. Možná je Kamil, a já si to myslím už dlouho, citlivější, než se na první pohled zdá; nebo nezná přesně význam tohoto slova?]

Uč: *a něco dalšího? nebylo to směšné?/ co?*

Dan: *že tatínek chytal myši / že maminka lezla po stole*

Uč: *no ano/ není to komedie ale je to humorné/ byl tam nějaký úskok? /co je to úskok?*

Dan: *lhala a podváděla* [Daniela s tím má možná bohaté zkušenosti, nechodí už dnes moc do školy, je to škoda, protože ještě nedávno byla premiantkou třídy; teď tady asi upřímně podává své vidění světa, způsob řešení situace.]

Uč: *ale nikdo se na to neptal/ nemusela lhát/ pustila přece jen tu myš v kuchyni aby dokázala jak je u nich kocour důležitý/ chtěla zachránit opuštěné kotě / kocoura* [nabízí paní učitelka jinou interpretaci]

Stěžejním bodem ve výuce vyprávěcího postupu se stává připravené vyprávění.

Příběh III - sloh jako transformace textu?

Již koncem září (přesně 23. 9. 1999) se v hodinách slohu dostává paní učitelka k připravenému vyprávění, kterému bude dále věnováno nejvíce času. Otvírá se slibné téma *Lávka*. O co jde? Paní učitelka přináší nástěnný obrazový soubor (Čechová, 1981), kde se postupně, v několika oddělených obrázcích, rozvíjí příběh tří chlapců, kteří si z nějakého důvodu vyrazili do lesa a zaskočila je lávka, která spadla do potoka. Jádrem příběhu je tedy řešení problému spadlé lávky. Děti se mají naučit systematicky rozvíjet děj, používat vhodné postupy a formy vyprávění. Budou také vedeny ke kritickému pohledu a hodnocení vyprávěcích pokusů svých spolužáků a tedy i pokusů vlastních, mají se naučit formulovat svůj postoj; nikoli tedy jen odsoudit nebo pochválit výkon druhých, ale řádně vyjádřit svůj názor na konkrétní interpretaci příběhu. Volba "obrazového média" jako předlohy/nositele příběhu má pak dětem pomáhat udržet důležité prvky dějové linie. "Obrazové médium" zde zastupuje realitu. Pro odlehčení pak bude interpretace tohoto klíčového příběhu střídána i texty jinými, obvykle se

bude jednat o připravené vypravování vlastních zážitků, jež si budou děti také vzájemně hodnotit.

Jde zde tedy také o cvičení v mluvenostních dovednostech vázaných na konkrétní komunikační situace a kontexty, což považuji za velice žádoucí a prospěšné. V hodinách slohu, které pro podobné aktivity nejlépe vytvářejí prostor, bývají bohužel taková cvičení často zanedbávána.

Před očima nám tedy v první řadě začínají defilovat vyprávěcí pokusy a představy jednotlivých dětí rámované konkrétním příběhem, primárně reprezentovaným výtvarným textem. Projeví se tu mimo jiné míra jejich citu pro jazyk, vývoj vhlížení do dané problematiky. Učitelka velmi záhy začne kontinuálně kombinovat formu psanou i mluvenou (děti jednak příběh deklamují, a to individuálně nebo i ve skupinách, a zároveň jej po částech píšou i do sešitů), ale protože děti cvičí vypravování intenzivněji ústně, zdá se, že zejména v některých případech se potom výsledná psaná verze (viz dále) často příliš neliší od vzorce mluveného projevu vygenerovaného v hodinách. Na závěr pak děti píšou slohovou práci na zmíněném téma (která je zřejmě cílem výuky), takže bude možné sledovat jednak styčné body jednotlivých zpracování příběhu, ale případně i částečně rozdíly obou forem vyprávění (psané a mluvené) z hlediska dodržení jednotlivých strukturních prvků, což zvyšuje možnost sledovat vývoj, proces učení i "výslednou" úroveň vyprávěcí psanostní kompetence (rozvíjené průběžně na pozadí mluveného komunikátu, realizovaném již zmíněnou dialogickou metodou, která i přes nesporná pozitiva přináší i jistý rozpor, zejména v oblasti volby formálních prostředků výstavby textu, viz dále).

O co se tedy jedná teoreticky? Výuka je založena na grafickém zobrazení (plocha s rozděleným obrázkem), které je nositelem, či předlohou příběhu. Na základě "viděného" tedy děti mají verbálně interpretovat příběh, přičemž obrázek by jim měl pomáhat v udržení dějové linie. Jedná se o cvičení v transformaci grafického textu do textu jak mluveného tak psaného, někdy dokonce s prvky dramatizace děje (předvádějí-li příběh ve skupinách). Hlavním výstupem je pak psaný text.

Pro zpestření a prostředování monotematického výcviku budou pak také děti průběžně vyprávět i příběhy jiné, vlastní zážitky, které nepochybně poslouží k jistému odlehčení systematické výuky. Výuka jako celek pak probíhá prostřednictvím dialogické metody, žáci jsou také vedeni k zmíněnému vzájemnému hodnocení svých mluvených projevů.

Paní učitelka tedy jednoho dne připevňuje na tabuli plochu s rozděleným obrázkem, který představuje již dříve zmíněný příběh: 1. Rozbitá lávka v potoce, 2.- 4. Řešení problému (2. Kmen přes potok, který nahrazuje lávku, 3. chlapec, který přechází potok po kládě s lanem či šňůrou místo záchranného lana v ruce – jeden konec je zároveň připevněn na výchozí

straně potoka, 4. Přecházejí ostatní, přidržují se lana, 5. chlapec, který lano připevňoval se s ním opět vrací z výchozí strany potoka)

Diskuse nad souborem obrázků:

Uč: *jak by se mohl ten příběh jmenovat?*

Kam: *stavění* [Kamilovo nerespektování diakritiky v písmu se tady objevuje i v mluveném projevu; oba problémy jsou na sebe zjevně vázané; Kamil zkrátka délku samohlásek, a jak se zdá možná ani kvalitu souhlásek, dobře neslyší, a proto má takové problémy se psaním; naneštěstí mají tyto jevy v češtině velmi často distinktivní platnost, jako například i zde.]

Uč: *stavění/ stavění lávky*

Ver: *spadnutá lávka*

Uč: *nebo jen lávka/ jaká slovesa by se hodila k prvnímu obrázku?*

ž: *smutek*

Uč: *to nejsou slovesa*

Ž: - [Žáci dále nereagují, možná je to způsobeno tím, že děti, zcela v protikladu k záměru osnov (viz výše), se při hodině slohu nesnaží nebo dosud neumějí přesněji užívat jednotlivých gramatických pojmů.]

Uč: *tak jinak/ kdo by zkusil říct první větu toho vyprávění?*

Kam: *přemýšlet o látce* [možná přece jen ovlivněn nadhozeným tématem o slovesech používá Kamil infinitiv významového slovesa, nereaguje však hned na další formální požadavek učitelky] / *Chlapci přemýšleli...* [Reaguje však vzápětí formulováním věty, takže se předchozí infinitivní spojení jeví jako součást erudované lingvistické operace reagující na oba učitelčiny podněty: kontextově vhodné sloveso *přemýšlet* s doplněním (o *látce*) a věta na dané téma *Chlapci přemýšleli.*]

Iv: *chlapci spatřili spadnutou lávku*

Uč: *a ještě předtím?* [zdá se, že paní učitelka chce slyšet, proč vůbec došli k potoku, co je tam přivedlo apod.]

ž: *chlapci šli lesem a spatřili spadnutou lávku* [nic jiného na obrázku prostě není a děti popisují striktně jen to, co vidí před sebou]

Krist: *já se chci zeptat co je to pod tím kmenem / že to vypadá jako opečený buřty* [Fantazii se meze nekladou, opravdu to tak vypadá, když se člověk podívá pozorněji. Děti možná zkoumají obrázek daleko důkladněji, než se zdá. Sledují, nedá-li se vykukat všechno, co po nich paní učitelka chce? I to, co tam není přímo zobrazeno? Hledají tam i to, co ona chce, aby domyslely, aby mohly iniciovat zápletku. Děti mají vymyslet, jak se tři hlavní postavy

dostanou do lesa, proč tam chlupci přišli; učitelka chce slyšet i to, co je "před obrazem", dříve než se začne odehrávat příběh zobrazený na ploše.]

[Kamil se začíná nudit, zdá se, že podobně jako při čtení textů, kdy si čte často sám dopředu, i tady je v příběhu mírně napřed nebo si ho snad už v duchu přeříkal celý(?).]

Vaš: ...*spadla kam? do potoku?* [Typická reakce přísně analytického Vaška. Vašek si rád nechává od učitelů potvrdit tou dobou zcela již jasné věci. Obvykle si počká na klid a svým rozvážným a přesvědčivě pomalým tempem a s jasnou dikcí formuluje otázku. (Viz Prouzová, 99) Tentokrát se ovšem přeřekl(?) nebo prostě použil "nesprávný" tvar substantiva.]

Uč: *ano / samozřejmě že do potoka*

Kr: *proč to nepřeskočili?* [Otvírá jedno z řešení Kristýna.]

Iv: *protože to bylo moc veliký* [Odpovídá jí Ivana, užívajíc nepřesného adjektiva pro kvalifikaci relevantní vlastnosti potoka, který je zjevně v inkriminovaném místě spíše široký.]

Krist: *moc velký/ ne moc velký / ale / / široký* [Opravuje ji vzápětí sama Kristýna, která ten rozdíl patrně cítí.]

Ž: *proč nepřebrodili?*

Kam: *nechtěli být mokry* [Zapojuje se zase Kamil, spisovně – nespisovnou formulací. Proč .je sloveso ve tvaru spisovném a adjektivum ve tvaru nespisovném, je otázka. Buď jde o běžný jev v mluvené komunikaci, kdy nejen děti, ale i dospělí velmi často i v rámci jedné výpovědi obě formy kombinují, ať už vědomě či nevědomě. Možná se tak stalo pod vlivem aktuálně použitých spisovných replik paní učitelky, ale i některých spolužáků – viz např. dále Vašek. Nebo je zde spisovný tvar slovesa *být* výsledek foneticky motivované tvaroslovné asimilace? Jedná se o případ, kdy je narušen obvyklý vzájemný soulad spisovných prvků mezi sebou (*být pěkný*), právě tak jako nespisovných a nespisovných (*bejt pěkne*) ve prospěch vztahu prvku spisovného a nespisovného ((*nechtěli*)*být mokry*). Zdá se tedy, že kolokace spisovných a nespisovných prvků v linearitě textu může být motivována i harmonií fonémů: *být mokry* (Nemohl by právě toto být například i jeden z motivů horizontální diferenciacce dialektů češtiny?)]

Vaš: *protože tam byl moc velký proud / nebo ta voda byla moc...*

Kam: ...*kyselá* [Myslím, že chtěl jen předběhnout Vaška a taky to určitě mělo být vtipné.]

Uč: ... *studená*

Ka: *proč pani učitelko nešli po těch kamenech?* [To se osmělila opatrná Kamila, promlouvá málokdy, zato vždy oslovuje explicitně paní učitelku. S vrstevníky komunikuje obtížně, jen když ji někdo z dětí do komunikace

zapojí. Jako mnoho jedináčků vyrůstá zřejmě spíše mezi dospělými, hodně se jí věnuje maminka, Kamila pílí nahrazuje pohotovost, ale i odvahu.]

Uč: *asi se báli že uklouznou* [Zavrhuje tuto variantu učitelka, protože z obrázku vyplývá, že je třeba použít kládu, která má nahradit spadlou lávku. V psaných textech však nakonec, i přes jednoznačnost obrazové předlohy a systematickosti "procvičování" příběhu, jednu "variantu kameny" přece jen najdeme.]

Uč: *Kdo asi šel s tím lanem?*

ž: *kamarád* [Odpovídají celkem logicky děti – jsou tu tři kamarádi, kamarád to tedy být musel. Stoprocentní jistota úspěšnosti výpovědi s nulovou informační hodnotou. Učitelka se zjevně ptá na to, který z "kamarádů" to mohl být, žádá selekci (mohla se vyjádřit explicitněji: *kdo z nich*), protože jeden z nich to být nesporně musel. Uvědomuji si, že děti takhle odpovídají často a rádi: vtipně, "správně", bez rizika. Získávají jen čas? Nebo "plácnou"? Nebo je to legrace? Učitelka by na to však mohla reagovat i negativně a s despektem (*tak kamarád / tak XY si myslí že to byl kamarád řekněte mu děti kdo z nich to byl?*) Ostatní o tom sice možná nepřemýšleli nebo si myslí totéž, ale mohli by se pak přidat na stranu "silnějšího", obzvláště bylo-li by již z takové další učitelčiny formulace jasné, že je třeba provést mezi "kamarády" nějakou selekci.]

Uč: *kamarád to byl určitě / [přijímá zde paní učitelka a pokračuje] / A jaký asi byl ten kamarád? který z třech kluků asi šel? Vašku?*

Vaš: *ten který uměl nejlíp plavat / nebo ten nejstatečnější* [odpovídá Vašek žádoucím směrem na otázku o pravděpodobných vlastnostech a dovednostech kamaráda]

Uč: *ano ten nejodvážnější* [obohacuje paní učitelka dětem slovník o synonymum]

Sim: *ten nejstatečnější*

Vaš: *ten nejodvážnější* [Paní učitelka má vždycky pravdu a Vašek je ten, který jí to potvrdí. Není radno s ním vstupovat do boje. Simonka si to však letos občas dovolí, ostatně také chce být učitelkou...]

Uč: *tak / mi si je pojmenujeme / jaké bys mu dal jméno Tomáši? / no to je doba / Veroniko?*

Ver: *Hugo*

Uč: *ten druhý Vašku?*

Vaš: *Kamil* [aktualizuje příběh Vašek]

Uč: *ano můžete použít i jména svých kamarádů abyste si lépe představili tu situaci / a ten třetí?*

ž: *Pepa*

Uč: *název je Lávka / a přesněji?*

Kam: *Spravit lávku* [zase ten Kamilův infinitiv, který není zjevně pro název příliš vhodný]

Uč: *ještě jinak / / Oprava lávky/ tak kdo by nám chtěl příběh vyprávět? / [Ivanka se hlásí, její ochota k vyprávění je zřejmě velká] tak Ivanka*

Iv: (vypráví, úplný začátek nezachycen) *...kluci chtěli přejít na druhé břeh ale potok byl moc dlouhý?* [kombinuje spisovné a nespisovné koncovky]

Uč: *široký*

Iv: *tak museli hledat nějakou kládu*

Uč: *bez tak /a aby to nebylo pořád jedno souvětí* [viz dále]

Iv: *tak tam dali tu kládu*

Uč: *bez tak*

Iv: *a opatrně to přešel*

Uč: *ne to / tam žádné to nebylo/ opatrně přešel...*

Iv: *opatrně přešel / / lávku / na konci uvázal provaz aby ty ostatní mohli přejít a šel nazpátek* [šel nazpátek – analytická konstrukce, kterých se v češtině, což je jazyk syntetický a jako takový tíhne přirozeně k syntetickým vyjádření, objevuje stále více vlivem jazyků analytických, především angličtiny]

Uč: *lepší vrátil se* [vhodné syntetické vyjádření]

Iv: *...aby to moh odvázat*

Uč: *aby ho odvázal ...*

Didakticko-metodická poznámka: Potřebnost takto široce pojaté slohové výuky zahrnující výcvik mluvené komunikace již byla zdůrazněna výše. Problém tkví však v tom, že se zde dialogickou metodou (dialog učitelka – žáci) směřuje k vytváření schopnosti standardně vystavěného monologického vyprávění. "Autorem" tohoto vyprávění není však jednotlivý žák, ale často skupina dětí nebo třída jako celek, a tento vyprávěcí monolog vzniká v již zmíněném kontextu didaktického dialogu. Protože jde o výcvik monologického řečového chování, učitelka přirozeně akcentuje příslušné znaky a prostředky, vyžaduje je však v kontextu dialogického komunikátu. Řada prostředků v dialogu více méně náležitých je v důsledku toho pak odmítána (*tak, to* zde místo *ho*, apod.). Je proto třeba z tohoto hlediska didaktické postupy mluvenostní slohové výchovy ještě promýšlet, v budoucnu se můžeme pokusit shromážďovat materiál, který to umožní.

Důraz na dějovost a expozice přímé řeči

Uč: ...do sešitu si napište vypravování / podtrhněte / a pod to chlapci / to je podměť / a pište dál jen slovesa v minulém čase / šli chtěli přejít zjistili přemýšleli našli vzali položili a tak dále / všude na konci bude měkké i [po chvíli začne učitelka procházet mezi lavicemi] nenapadlo tě víc sloves Michalo? nebo seš tak lenošná [docela se mi líbí ten zvláštní výraz, který má nepochybně dialektový původ, děti na něj ale nijak nereagují a paní učitelka se vrací k lvančině vypravování] vyprávění něco chybělo / co? Ti chlapci nebyli němí něco si určitě povídali / co si asi mohli povídat? / co Míša řekne když tě něco napadne Veroniko a ona s tím souhlasí?

Ver: to je dobrý nápad [dí Veronika spisovně, protože ve škole se přece spisovně mluvit má]

Uč: no to Míša určitě řekne / to bych chtěla vidět / takhle spolu mluvíte? / tak co řekne? [Učitelka zde naznačuje, že se jedná o simulaci běžného neformálního dialogu, kde se může, ba je vhodné hovořit obecnou češtinou; snad poprvé ve škole alespoň implicitně slyším, že každá forma jazyka má v mluvené komunikaci své místo, nemělo by se to dětem říkat častěji? Na jiných místech však paní učitelka opraví děti v duchu zcela opačném, viz dále; opět to bude důsledek rozporu dialogické metody ve výuce prostředků monologického textu, s kterým tu musí nutně bojovat.]

Ver: to je bomba [Opravuje se s trošku stydlivým úsměvem Veronika; jako by si nebyla jistá jestli sem, do školy, ten výraz skutečně patří. Ano sem, zdá se, opravdu patří. A doufejme, že se děti rozlišovat takové situace díky těmto hodinám naučí. Překvapuje mě ještě jak se Veronika, ten malý čertík, umí tvářit nejistě.]

Uč: no vida / aspoň jsem se něco dozvěděla / ale to je hovorové [Pozn. V havránské terminologii, zde používané nejde o tzv. hovorově spisovnou češtinu, z našeho hlediska se zde jedná o výraz z obecné češtiny, jde však jen o terminologický rozdíl. Důležité je, že zmíněná replika sem podle paní učitelky přece jen tak docela nepatří, jde tu zjevně opět o již výše zmíněný problém konfliktu dialogické metody užití k výstavbě vyprávěcího monologu, navíc směřujícího k psanému textu, protože v běžném neformálním dialogu je tento prvek přinejmenším přijatelný.] jak by to mohla říct? / třeba Kamile ty jsi...

Vaš: blbej [oba kluci, Vašek i Kamil, teď nikdy nevynechají příležitost jak na sebe reagovat]

Uč: Kamile ty jsi hlava / třeba [opomíjí moudře Vaškovu poznámku a nabízí skoro knižní spojení, které by děti v běžné komunikaci také těžko použily]

[Pozn. Jindy však, když děti spolužačce "vytýkají", že ve vyprávění použila nespisovná slova (v rámci "hodnocení spolužáka"), učitelka explicitně

charakterizuje komunikační situaci, rozdíl výstavby přirozeného dialogu jako části textu a celého textu (21. 10. 1998):

Uč: ...*kde byla ta nespisovná slova?*

ž: *v přímé řeči*

Uč: *a myslíš že je to na škodu když spolu mluví kluci?/ tak to si pamatujte/ v přímé řeči je možné použít nespisovná slova / jinak by to vypadalo nevěrohodně / normálně nemluvíte jako vás nutím v hodině]*

Jak bylo již dříve řečeno, k nácvičku vyprávění jsou střídavě používány i jiné příběhy (30.9.1998, Veronika vypráví příhodu z prázdnin).

Ver: *já sem v létě byla na chatě a my sme tó /česali stromy / a já sem vylezla tó na strom a dávala sem to do košíku a dyž sem lezla dolu tak sem tó / uklouzla a ty japka se mi tó / rozbily a děda...*

Zde, v tomto projevu, jsou Veronice "vytýkány" prvotně dvě věci: Nejprve značná frekvence vycpávkového výrazu *to*. Jedná se zde o spontánní projev, byť lehce připravený, tendence k užívání vycpávkových výrazů je zde tedy pochopitelná (nikoli zcela vhodná). Globálně se zde navíc pracuje dialogickou metodou, a proto děti tíhnou k neformálním prostředkům i v dílčích monologických textech. Metoda ovšem směřuje právě k výstavbě formálního monologu, proto místy dochází ke konfliktu volby formálních prostředků (viz již dříve charakterizovaný problém). Zde se však vycpávka objevuje opravdu asi příliš často, podobně jako lexém *a*, jehož opakování je podle Čechové (1998) zřejmě způsobeno "řetězovým průběhem myšlení" u dětí tohoto věku. Dále je dívce vytčeno, že se dosti významný předmět vyprávění *jablka* objevuje až zcela na konci.

Především zde však paní učitelka opět poukazuje na skutečnost, že zúčastněné osoby spolu nehovořily (Podobně jako ve vyprávění "Lávky", kdy konstatovala, že *chlapci nebyli němí*.) Děti se tedy o důležitosti přítomnosti přímé řeči ve vyprávění dozvídají na principu paralely s reálnou skutečností (viz dříve např. *co ti Míša řekne když tě něco napadne...?*). Také v krásné literatuře má přepis živého dialogu skutečně navozovat autentičnost popisované situace. Pozn. Zajímavé je zde použité Veroničino spojení ***jabka se mi rozbily***, které nejspíše nahrazuje spojení *jablka se rozsypala*. Takové a podobné jevy jsme pozorovali i ve čtvrté třídě (Prouzová, 1999).

Po odvyprávění a okomentování tohoto příběhu se opět učitelka vrací k "příběhu z obrázku". Vyprávějí nejprve Ivana a potom David P., zastavme se především u důležitých strukturních prvků, týkajících se právě přímé řeči ve vyprávění.

Iv: (vypráví znovu podle obrázku): *...Hugo říká / to je dobrý nápad / to je bezva [obecná čeština, tentokrát nekommentováno negativně, zde je zákonitost přirozeného dialogu respektována, odsouhlasena]*

Uč: *ano / to bude lepší*

Iv (se smíchem): *to je bomba* [zkouší Ivana jít dál v neformálních prostředcích]

...lávka je prasknutá... [Tuto repliku uvádím mimo jiné pro zajímavost "dětského" tvaru adjektiva *prasklý – prasklá*, který je v projevech dětí velmi frekventovaný (viz výše) a který zůstává bez komentáře paní učitelky. Gramatická poznámka: náš materiál ukazuje, že u dětí je velmi silná tendence dávat přednost formantům –tý /-ný všude tam, kde děj zřejmě věcně pociťují spíše jako pasivní, třebaže formálně sémanticky jde o aktivní slovesa, ostatně o tom viz MČ I, s.323. David pak pokračuje ve vyprávění dál, až k momentu, kdy jeden z chlapců – David - nachází kládu, která má provizorně přemostit potok. (Postava představuje pravděpodobně skutečného Davida; jde opět o aktualizací prvek, ve smyslu již dříve uvedeném, kdy moment vtažení samotných interpretů do děje má dětem pravděpodobně usnadnit vžít se do reálné situace příběhu řešené dialogem, tedy přímou řečí.)]

Uč: *našel's tu kládu / co uděláš?*

Dav: *odnesu ji*

Uč: *co? / co uděláte / Vašku?*

Vaš: *sednu si a počkám na ostatní* [Vašek jako vždy originální.]

Uč: *Simonko?*

Sim: *zavolám na ně*

Uč: *ano / jak na ně zavoláš Davide?*

Dav: *Kamile Hugo příběhněte*

Uč: *no to určitě / budeš volat příběhněte / tak snad / poběžte / už jí mám* [aktualizuje učitelka opět otázku volby vhodných jazykových prostředků, viz dříve]

Expozice osnovy

V téže hodině se děti také poprvé dělí na skupiny po třech. Mají si nechat svoje jména a vyprávět příběh od místa, kdy je třeba řešit problém spadlé lávky podle následující osnovy (a snad i přehrát, ale není to zatím explicitně řečeno). Do sešitů si píšou zatím dílčí osnovu.

1. nápad
2. hodnocení nápadu
3. nález klády
4. potřebujeme lano

První skupinu tvoří děvčata Iva, Míša a Veronika, které jdou vyprávět k tabuli:

Ver: *je spadnutá lávka /co budeme dělat?*

Uč: *já bych řekla kde je...*

Iv: *jé / kde je spadnutá lávka?* [ptá se Ivanka trošku nelogicky; myslím, že jen bezmyšlenkovitě doplňuje učitelčinu načatou repliku replikou svou, je to zřejmě důsledek narušení jejího soustředění na vlastní mluvený projev]

Uč: *kde je lávka?*

Ver: *co budeme dělat?*[navazuje Veronika na učitelčinu repliku]

Mí: *musíme najít kládu*

Ver: *ale jak?*

Uč: *tak se rozdělte*

Ver: *rozdělíme se*

Iv: *holky mám ji*

Ver: *a kde jsi?*

Iv: *tady*

Ver: *je to docela těžký (předvádějí nesení klády)...*

Další skupinu tvoří kluci - Vašek, Tom a Kamil. K jejich vystoupení jsem si poznamenala: i přes předlohu reprezentovanou obrázkem, který teď nemají přímo před očima (stojí zády k tabuli s obrázkem a zdá se, že soustředění na mluvený text je tak velké, že i když mohou nebo dokonce mají obrázek sledovat, jejich občasné pohledy tímto směrem jsou spíše formální), skáčou z jednoho významového celku do druhého. Opakují jednotlivé sekvence (zapomínají, co už řekli, jako by dodržovali řádný vzorec linie vyprávění na úkor sémantiky textu). Zdá se, že řadí sice události podle obrázků, ale často v jiném pořadí, beze smyslu (*nejdřív to přešli a pak hledali kládu*, apod.).

Hodnocení spolužáka

7.10. 1998 vypráví opět Ivanka pro změnu svůj příběh, vlastní zážitek a paní učitelka uvádí nový parametr společné práce – "hodnocení spolužáka":

Uč: *...do sešitu si napište hodnocení spolužáka / pozorně poslouvejte Ivančino vyprávění / a zapisujte si co se vám na něm líbí a co ne / potom se vás budu ptát / tak Ivo začni*

Iv: *když sem byla na chatě tak sem šla s kamarádkou která se menuje Tereza / chtěly sme jít na procházku a když sme našly nějaký houby tak sme*

na tu prochásku nešly a šly sme na houby /dyž sme měly mikiny plný tak sme šly domů a řekly sme mámě že bysme chtěly uvařit samy / maminka řekla / klidně /ale jak je chcete udělat?/my sme řekly že je chceme obalit a tak sme je vobalily a vosmažily / pak sme daly mámě a tetě vochnut a voni říkaly že sou moc dobrý a zeptaly se eště jestli pudem eště na houby a my sme řekly že jo / tak sme šly / a dyž sme měly plný košíky tak sme šly domu a máma už nám uvařila políčku a pak už byl večer [Ivanka již spontánně jednou použila přímou řeč; celý projev je formulován v obecné češtině, po obsahové stránce je myslím dost zdařilý, jedná se o připravený projev. (Děti mají mít stále v zásobě nějaký svůj příběh, ale jsou- li vyvolány mohou vyprávět i *Lávku*)]

Uč: *tak začneme tím co se vám na vyprávění líbilo*

ž₁: *že to bylo dlouhý*

ž₂: *že to bylo zajímavý*

Uč: *tak / všichni jste začali že.../ takže se přece nezačíná / líbilo se mi že* [Zdá se, že učitelka prosazuje syntaktická a textová schémata psané komunikace zejména při "hodnocení", tj. při projevech spontánní mluvené kritické komunikace dětí. Ivanka je celkově pochválena.]

Potom vypráví Tomáš opět *Lávku*. Stejně jako děti si zkusím psát poznámky o jeho projevu:

Vobvázal (časté užívání nespisovných tvarů slov)

A pak (vysoká frekvence užití tohoto spojení)

Vysoká frekvence užití zájmena *ji* (odkazování na jeden z předmětů vypravování – *lávka* – kterého je přímo užito jen jednou)

Vysoká frekvence výrazu *potok* ve spojení s ukazovacím zájmenem *ten potok* (v ostrém protikladu k nízké frekvenci opakování výrazu *lávka*)

Takto hodnotí jeho vyprávění děti:

Sim: *používal slova nespisovného výrazu* [vyslovuje Simona neobvyklé slovní spojení]

Uč: *nespisovné tvary slov / třeba?* [opravuje ji nenásilně paní učitelka]

Sim: *třeba vobvázal* [Chvilí před tím se mě Simona ptala, co to je, když se řekne právě *třeba vobvázal*. Ví už, že to je něco, na co se má upozornit, ale neví zřejmě jak tento jev nazvat, co to vlastně je. Nemá dosud zažité a možná ani dobře ujasněné pojmy spisovný vs nespisovný jazyk. Když jsem jí

tedy chvíli před tím, na otázku odpověděla, že jde o nespisovný tvar slova, nezapamatovala si ten "dlouhý název" přesně a "přebásnila" jej (nepřesná formulace spojení slov v důsledku neznalosti, či ne příliš častého používání – viz též Prouzová, 1999).

Technická poznámka: také ve třídě kolegyně, která rovněž pracovala metodou zúčastněného pozorování, se v tomtéž roce odehrálo něco, co svědčí o možném nedostatečném zvládnutí či pochopení vztahu spisovný vs nespisovný jazyk u dětí této věkové kategorie. Tam se děti svěřují: *ona s námi ta učitelka mluví jinak a říká že nám nerozumí / a dělá že neslyší / pořád se ptá co? co?/ ale my někdy nevíme co říkáme špatně / vono se jí nelíbí třeba sěgra a tak*

Uč: *a třeba druhej?/ to také?*

Simona kývá

ž: *že našli lávku*

Uč: *zase to že / nelíbilo se mi že říkal... / ne?/ no Tomáši co tomu říkáš?/ asi nenašli lávku / ty se v lese neválej / tak co šli hledat?*

Tom: *no lávku* [zaměňuje dva rozdílné výrazy, které reprezentují tutéž entitu v různých fázích příběhu]

Uč: *kládu*

Do sešitů si píší znovu osnovu, tentokrát podrobnější:

Vypravování

Osnova

1. lávka není
2. nápady
3. hodnocení nápadu
4. nález klády
5. lano

A vypráví se dál - tentokrát Kamila. Nejprve si zapisují spolu s dětmi formou poznámek hodnotících "spolužaččino" vyprávění: na druhou stranu (*potok nevysloveno*)

všichni tři se vydali hledat lávku

obvázal lano

Uč: *koho napadlo, že se musí vrátit pro lano?*

Ka: *Hugo* [neskloňuje jméno]

Potom hodnotí děti:

Krist: *že říkala místo klády lávku*

Vaš: *místo nějakou říkala řákou / a taky říkala první ji našel Hugo / co to znamená? / že jí pak našel druhý a třetí?* [Vaškova trefná a skvěle vyjádřená analytická poznámka]

Uč: *takže obráceně / rozumíš Kamilo?/ Hugo jí našel první.../ a proč si Kamilo stále říkala k **tomu** potoku? / vždyť to je jasné že je to **ten*** [V této souvislosti je zřejmé, že zájmena ukazovací v mluveném projevu někdy označovaná za nadbytečný projev vyjadřovacích obtíží ve skutečnosti fungují jako nezbytné 1. operátory ostenze k realitě, 2. operátory vnitro-textového odkazování, 3. operátory určenosti.]

U tabule opět trojice dětí – Tomáš B., David, Pét'a

Uč: *nepředvádějte / je to těžké ale zkuste to* [Tento úryvek je důležitý z hlediska požadavku, aby děti nehrály. Jsou-li tu tři, je to prakticky nemožné, skupina je tu prostředkem dramatizace příběhu. Jindy byly děti naopak žádány o předvedení, což jim mělo (opět i v souladu s osnovami) pomoci zejména v aktualizaci děje. "Nepředvádění" jim mělo zřejmě pomoci při verbálních vyjadřování ve statictější fázi příběhu. Děti jsou však tímto požadavkem zjevně zaskočený.]

U tabule jiná trojice – Kamila, Simona, Eliška:

Simona bezděčně přejímá roli vypravěče, koordinuje celé vyprávění, dokonce zachraňuje situaci v místě, kde jedna z děvčat navrhuje hledat opět rovnou lávku a nikoli kládu.

Sim: *ale lávky se přece v lese neválej / musíme najít nějakou kládu*

Simonka je na závěr učitelkou pochválena za režisérskou práci a za roli vypravěče.

Zápis přímé řeči

U tabule vypráví Veronika (14.10. 1998):

Ver: *...najdeme kládu a rozdělíme se* [jako kdyby děti, možná vlivem stálého opakování téhož příběhu, přestávaly myslet na smysl jednotlivých slov, reprezentujících v různých kombinacích jednotlivé fáze příběhu, jako kdyby prostě dosazovaly do rovnice, kde $x + y$ se vždycky stejně rovná $y + x$]

Uč: *obráceně*

Ver: *rozdělíme se a najdeme ji* [preference specifického koherenčního prostředku, který je vhodný pro formální projev]

Uč: *kládu / a přímá řeč?*

Ver: *vezmeme ji na tři* [jeden z formálně-sémantických strukturních prvků příběhu, který se pak objevuje v psaných textech a v hodinách byl často opakován]

Uč: *musíš tu přímou řeč nějak uvést / přeskočte to až k tomu místu kdy mají přejít*

Ver: *Hugo říká... / přejdi to a navaž to lano...*

Uč: *tak začneme chválou a ne kritikou / že? / co se ti líbilo?*

T: *hezky vyprávěla*

Uč: *tos mi toho moc neřekl / co se ti líbilo?*

T: *v tom lese*

Uč: *nemluv o tom co vyprávěla ale jakým způsobem vyprávěla* [důraz na konkrétní vyjádření, přesné formulování]

T: *jak nesli tu kládu*

Uč: *použila přímou řeč / měla to připraveno / a teď to řekni sám*

T: *užívala přímou řeč / připravila se doma a vyprávěla hezky* [přeformulovává invenčně]

Uč: *a co se vám nelíbilo?*

Krist: *že pletla ty slova na začátku*

Uč: *kláda a lávka*

Krist: *no*

Uč: *tak / nelíbilo se mi že pletla ... / a Veroniko? / co je to to to? / nic není to / máme názvy pro ty předměty* [Zde však Veronichino *to* nemusí nutně být důsledkem slohové neobratnosti. Může být použito díky konkrétní komunikační události: "univerzální" zájmeno může být použito v souvislosti se situační a referenční určeností (obrázek), ale též s určeností kontextovou (sdílení téže zkušenosti s opakovanými prvky příběhu). Viz též dřívější komentáře u podobných jevů.] / *a musíme uvádět přímou řeč / nemůže to být*

jen přímá řeč / to bychom ztratili souvislosti / tak ještě u té přímé řeči zůstaneme a naučíme se ji také zapisovat / my to nebudeme dělat tak složitě jako třeba v literární výchově / na začátku dáme pomlčku a za přímou řeč čárku / a pak zase pomlčku (píše na tabuli – Není tady lávka,-podivil se Kamil.) co to je? to / / podivil se Kamil?

Tom: *přímá řeč*

Uč: *ne*

Tom: *ehm / věta uvozovací*

Některé výpovědi jsou uváděny také z důvodu zachycení zvolených klíčových formálně obsahových strukturních prvků vyprávění v hodinách, zejména těch, které nejsou přímo čitelné z obrázku, ale najdeme je v textech psaných.

Po uvedení a procvičení všech zvolených strukturních prvků vyprávěcího postupu zadává paní učitelka 18. listopadu 1999 kontrolní práci na dané téma.

Texty psané

Ve škole se často vychází z přesvědčení, že pro děti je těžší text (v tomto případě vyprávění) napsat než přednést. (I zde slouží nácvik mluveného vyprávění mimo jiné jako prostředek k dobrému zvládnutí textu psaného.) Bereme-li při hodnocení v úvahu také pravopis a formální prvky psaného textu, pak je to na tomto stupni vzdělávání velmi pravděpodobné. Bereme-li však v úvahu především stylistické vlastnosti textu, mohou být u dětí dosti velké individuální rozdíly. Svoji roli tu může sehrát opět vlastní čtenářská zkušenost dětí, motivující rodinné prostředí, ale také vědomí důležitosti správné psané formy, které bývá silnější než tíž požadavek u textů mluvených (otázka volby adekvátních jazykových prostředků), atd. Může se tak stát, že zkušenost se psanými texty je, i díky škole a jejímu akcentu na psanou komunikaci, u dětí dokonce větší.

I když máme k dispozici i texty psané, nemůžeme zde jejich prostřednictvím jednoznačně ověřit, či porovnat úroveň mluvenostní a psanostní kompetence dětí v této oblasti, jelikož jak bylo již mnohokrát řečeno, mluvený komunikát zde sloužil i jako prostředek k vytvoření textu psaného. Ten by tedy zákonitě v tomto případě mohl i proto mít lepší úroveň než texty mluvené, které jsou zde navíc většinou zachyceny fragmentárně, tak aby ilustrovaly jednotlivé strukturní prvky zvolené učitelkou k výuce výstavby vyprávění, a v nichž byly akcentovány a okomentovány i jednotlivé zajímavé rysy dětského mluveného projevu. Přehlédnout nelze ani rozdíl skupinového charakteru práce u textů mluvených a individuálního charakteru textů psaných.

Texty psané zde proto budou posuzovány relativně samostatně a okrajově jako jedna ze součástí celého sledovaného postupu výuky, který zde byl popsán, a to především z těchto hledisek (pravopis zcela opomijíme):

1. Dodržování standardních výstavbových principů vyprávění. (Budou fragmenty mluveného vyprávění realizovaného v hodinách dětmi považovány za důležité strukturní prvky?)
2. Míra věrnosti výtvarnému textu, který byl východiskem.
3. Vlastní invence, dotváření děje i prostředí a situace vlastní fantazií. Směry dotváření...
4. Využití literárních vzorů, transpozice do literatury. (Foglar apod.)
5. Přímá řeč.
6. Statičnost (nominativnost), dynamičnost (verbálnost) vypravování. (Transformace původně výtvarného textu by mohla mít za následek relativní statičnost (nominativnost) verbálního textu.)

Kdybychom měli psané texty globálně ohodnotit nejprve z hlediska dodržování výstavbových prvků daného příběhu (z hlediska obsahové struktury vyprávění), bylo by možné konstatovat toto: všechny práce drží dějovou linii danou obrázkem a v hodinách hojně upevňovanou nejen vyprávěním, ale i osnovou, která v písemném textu nebyla zadána jako samostatný úkol (pouze jeden text končí tím, že chlapci přejdou po kamenech, takže ignoruje již samotnou předlohu). Zachovávají 3 hlavní postavy v souladu s obrázkem (100%) a více či méně dodržují i prostředí a klíčové předměty příběhu dané taktéž předlohou (les – 66%, kmen – kláda 96%, provaz 71%, viz tab.).

	Počet prací celkem	Uvedeno (krát)	%
3 hl. postavy	24	24	100
Les	24	16	66
Kmen (kláda)	24	23	96
Provaz	24	17	71

Práce se pak z hlediska dodržení linie jednotlivých strukturních prvků konkrétního příběhu dají rozčlenit zhruba do tří skupin:

1. Příběh kopíruje více méně linii vyprávění nacvičeného v hodinách (3 chlapci – les - spadlá lávka – kláda – lano) případně s malými specifiky, týkajícími se často prostředí, kde se příběh odehrává (vesměs lokalizace, které se objevovaly v hodinách, zmínka o lese se někdy objevuje až v souvislosti s hledáním klády, jindy "jdou děti lesem" již na začátku příběhu):

chybí zmínka o lese (opomenutí?) /2 z celkového počtu 24/

odehrává se v lese /7/

cíl cesty – houby, les /3/ + houby (bez lesa) /1/

cíl cesty – výlet /3/ + výlet (bez lesa) /1/

2. Invence v lokalizaci, která se obvykle pojí i s dalšími odlišnými detaily v textu (konkrétní vesnice, diskotéka, pouť, jarmark) /4/

3. Využití literárních vzorů, intertext (Foglar, Bob a Bobek) /3/

Pozn. Rozdělení je jen rámcové a jistě i relativní, neboť texty nelze tímto způsobem jednoznačně "rozškátulkovat". Proto se v jednom, z hlediska dějové linie zcela neinvenčním textu skupiny 1a., objeví také intertext ve formě písně vložené do úst jednoho z chlapců a podobně jedna z prací skupiny 2. je invenční pouze lokalizací apod. (viz příloha).

Z hlediska struktury výstavby vyprávění byla hojně procvičovaným prvkem přímá řeč. Ta se objevuje ve všech psaných textech (100%). Zajímaly nás však dvě další roviny:

přítomnost prostředků neformálního dialogu (zejména prvky obecné češtiny) v rámci přímé řeči jako reakce na pojetí tohoto prvku ve výuce zápis přímé řeči

Nespisovné prvky v rámci přímé řeči se vyskytují pouze v devíti textech. Částečně je to pravděpodobně způsobeno tím, že často převládají prvky neutrální. Vedle nich se však velmi často objevují i prostředky spisovné. Tento stav je zřejmě i důsledkem místy rozkolísaného přístupu učitelky k této problematice, nelze však opomenout ani vliv psané normy jako takové, tedy vštěpovanou tendenci k spisovnému vyjadřování v psaném projevu. Proti té však hovoří hojnost neformálních prostředků použitých dětmi v některých jiných částech textu. Dalším důvodem tedy může být i individuální nedostatečné rozlišování prvků spisovné a nespisovné češtiny. Problematika použití nespisovného jazyka v rámci stylizace mluveného, či dokonce psaného vyjadřování je však dosti složitá a zasloužila by zvláštní rozbor.

Zapsat přímou řeč jakýmkoli způsobem, ať již standardně, či zjednodušeně, jak ukazuje v hodině paní učitelka (o to se pokusilo jen jedno dítě), se podařilo s většími či menšími úspěchy a zakolísáními téměř všem (jen jeden text neobsahuje žádné formální rozlišení).

Pozitivem společným pro většinu textů psaných je velké množství sloves, které se nijak výrazně neopakují (souvisí s otázkou míry dynamičnosti textu). Myslím, že tento jev lze považovat za jeden z výsledků předchozí práce v hodinách, jehož jedna část byla zaměřena právě na vytvoření repertoáru vhodných sloves (viz dříve).

Zhodnocení konkrétního postupu výuky

Jako metodu práce zvolila učitelka transformaci výtvarného textu do textu verbálního. Výsledkem je pak mluvený komunikát, který je jednak sám o sobě cílem práce, jednak je prostředkem pro závěrečnou realizaci textu psaného.

Výše popsané příklady konkrétní didaktické komunikace v hodinách slohu představují důležité strukturní prvky ve zvoleném přístupu k výuce výstavby vyprávění. Smyslem učitelčiny práce bylo naučit děti vyprávěcímu postupu praktickou činností, prostřednictvím realizace konkrétního příběhu, a to zde popsanou metodou transformace textu. (Prokládanou místy pro odlehčení též vyprávěním příběhů jiných.) Jednotlivé přepisy částí kontinuálního výukového dialogu jsou pak také mimo jiné nositeli výstavbových prvků konkrétního příběhu. Schéma postupné výuky jednotlivých prvků vyprávění bylo následující:

příběh jako prosté vypravování bez přímé řeči (a jeho souvislost s předmětem slohu)

dějová linie prostého vypravování + osnova

expozice přímé řeči a historického présentu jako dramatizačních a aktualizacích prostředků

zápis přímé řeči

Výuka probíhá z větší části dialogicky (ústředním dialogem je dialog učitelka – žák/žáci).

Tato jinak chvályhodná metoda však přináší problémy v podobě konfliktu dialogické metody (s jejími strukturními prvky) s prostředky určenými k výstavbě monologického vyprávění, který pak nutně vede ke střetu komunikačních strategií jednotlivých mluvčích. Dialogická metoda zkrátka ovlivňuje to, jak děti vnímají charakter textu, a způsobuje, přítomnost spontánních komunikačně-dialogických prvků v jejich projevu (vycpávky, pauzy, členicí signály, charakter "jedné dlouhé výpovědi", apod.).

Holt (1995) popisuje ve své knize *Jak se děti učí* mimo jiné dynamiku spontánního učení řeči. Jeho pojetí, které je podepřeno mnoha příklady z komunikace dětí, je založeno na zjištění, které nejlépe vyjadřují jeho vlastní slova: *"Nemůžeme oddělit sám akt od dovednosti, kterou v sobě zahrnuje. Dítě se neučí mluvit, že se naučí, jak to dělat, a pak to prakticky aplikuje... Učí se mluvit mluvením..."* (str. 53)

Holt (1995) zde ovšem hovoří o malých dětech, které se teprve učí mluvit (0-2 roky). Lze tedy aplikovat (nejen) Holtův princip na žáky pátého ročníku, kteří se učí vyprávět příběh, čili mluvit kódem jiného žánru, než je jim nejbližší běžně mluvená komunikace? Ale proč by se měl princip učení měnit? Potom je metoda, kterou zvolila učitelka vhodná: děti se učí vyprávět vyprávěním. Zůstává zde však nepochybně mnohokrát zmiňovaný problém konfliktu dvou různých kódů. Dalším problémem, který se místy projevuje a částečně se kryje s předchozí problematikou, jsou dialogické často "opravné", či usměrňující vstupy paní učitelky, bez kterých by se však tento proces učení neobešel, zvláště v situacích, kdy děti opravdu tápou; někdy ale tyto vstupy děti pravděpodobně také znejišťují (což není míněno jako kritika). Holt (1995, str. 62) sám považuje za nevhodné neustálé opravování dětmi pronesených výrazů/replik: *"...mnoho z toho, co děláme a říkáme ve školách, pouze vyvolává v dětech pocit, že nerozumějí věcem, kterým ve skutečnosti rozuměly velice dobře před tím, než jsme o nich začali mluvit"*. Zde by důsledkem mohly být také například některé opakované záměny slov (*lávka – kláda*), občasná nesoustavnost dějové linie (*najdeme kládu a rozdělíme se*), apod. Důvody mohou být však také jiné (např. i neustálé opakování příběhu). I přes zmíněné dílčí rozdíly této konkrétní, celkově velmi náročné metody výuky vyprávění a Holtova přístupu, hodnotím strategii učitelky velmi pozitivně. Snad by bylo vhodné v duchu Holtova přístupu dětem jako doplněk například pravidelně přehrávat "bezchybné" vyprávění třeba i jiného příběhu, kterému by měly možnost nerušeně naslouchat. Úroveň vyprávěcích dovedností také často souvisí s vlastní čtenářskou aktivitou a samozřejmě s celkovou úrovní dovedností obecně komunikačních. Zde realizovaný opakovaný poslech jednotlivých vyprávění, kdy děti stále znovu zkoušejí vyprávět tentýž příběh a zároveň slyší organicky vznikající obsažnější a složitější verze vyprávění, vede k relativně dobrému výsledku (viz psané verze v příloze).

Zvláštní pozornost a pozitivní ohodnocení zaslouží celkové komunikativní pojetí výuky, které nám dává možnost sledovat další vývoj mluvního projevu dětí a které především praktickou činností dětem mimo jiné zprostředkovává vhled do existence a správného užívání různých formálních prostředků jazyka určených pro různé komunikační situace, jež se zde děti prostřednictvím výuky také učí rozeznávat.

Vysvětlivky

Kurzívou bez uvozovek jsou psány části reálné didaktické komunikace.

Kurzívou v uvozovkách jsou označeny citace literatury.

MČ – mluvnice češtiny

ž – žák, jehož identita nebyla v dané situaci zachycena

[] primární komentáře jednotlivých částí komunikace, především pak řečového chování dětí

OBSAHOVÉ A METODICKÉ PROBLÉMY VYUČOVÁNÍ PRVNÍMU JAZYKU

Obsah a metodické prostředky vyučování prvnímu (mateřskému) jazyku na základní škole je třeba odvozovat od jasně formulovaných cílů výuky.

Na tomto stupni školy je tradičně cílem:

Vytváření kompetence (komunikačních předpokladů) psané komunikace (v podobě psané formy spisovného jazyka, počínaje osvojováním grafematické soustavy), dále pak vytváření kompetence mluvené podoby spisovného jazyka (v Havránkově terminologii hovorové češtiny) a to paralelně a na pozadí vytváření kompetence psané, což vzhledem ke vztahům novodobé psané a mluvené češtiny lze v podstatě vyjádřit jednoduchým heslem "mluvíme, jak píšeme".

Řešení sporu o vhodnost těch nebo oněch obsahově metodických prostředků, jehož nejobecnějším rozměrem je "spor" mezi tzv. komunikativním a gramatickým způsobem osvojování, musí být založeno na zpřesnění představ o cílech. Konkrétní výzkumy ukazují, že při uskutečňování výše uvedených cílů může docházet k určitým komplikacím, se kterými se teoreticky při vyučování prvního (mateřského) jazyka zatím nepočítá. Zdá se, že někdy již poměrně pevná jazyková kompetence dětí na počátku školní docházky může být ve škole narušena. Nelze vyloučit, že děti do jisté míry mohou ztrácet přirozenou jistotu ve spontánní komunikaci a zároveň si s určitými obtížemi vytvářejí pro ně novou kompetenci v jazyce spisovném. Vzniká tak mezidobí, které je pro děti velmi náročné, ne-li obtížné. Je tedy třeba projevy tohoto stavu věcí ve školní komunikaci empiricky vyhledávat, analyzovat a na tomto základě vytvářet takové metody, které by zmíněné období určité rozkolísanosti jazykových kompetencí v mateřském jazyce redukovaly pokud možno na minimum.

V této kapitole přináším některé vybrané příklady didaktické komunikace v hodinách mateřského jazyka na prvním stupni ZŠ, které podle mého názoru ukazují, jaká může být právě dětská reflexe námi vytvořených koncepcí a příslušných vyučovacích postupů. Jedná se o **konkrétní a reálné** fragmenty komunikace v hodinách českého jazyka, jsou to tedy příklady skutečných situací ve třídě, které naznačují jaké problémy mohou mít například žáci čtvrtého ročníku při osvojování některých témat spisovné normy.

Nejprve uvedu příklad konkrétní komunikace, která probíhala při procvičování kategorie gramatického rodu a s ní spjatého kritéria životnosti.

Přestože jsou děti upozorněny na skutečnost, že rod je v současné češtině již vyloženě kategorií gramatickou a jako takový se podílí na identifikaci příslušného deklinačního typu (Prouzová, 1998), nenechají se ve svých "sémantických představách" snadno ovlivnit. Mají-li tedy za úkol přiřadit příslušné substantivum mužského rodu k určitému vzoru, respektive

deklinačnímu typu, jejich první otázka obvykle zní: *žije to?* Problematická jsou pak v této souvislosti především všechna substantiva pojmenovávající rostliny, dřeviny ap., případně antropomorfně pojaté jevy neživé, jako např. podstatné jméno sněhuláci, ale také abstraktní fyzikální jevy, např. paprsky. V důsledku toho pak s obtížemi přijímají třídění na osoby, zvířata a věci, což v případě maskulin vede k přiřazování nesprávného vzoru.

Rozdělování maskulin na životná a neživotná je v hodinách českého jazyka využíváno zejména pro určování *y/i* v prvním a čtvrtém pádě plurálu:

- uč: *duby rostou*

ž: *duby rostou/ to je životné...*

uč: *je to rostlina ale říkali jsme si že rostliny jsou neživotné/ řadíme je mezi věci/ neřeknu si vidím duba/ to je nesmysl/ nemusím rozlišovat jestli to je první nebo čtvrtý pád protože jsou oba pády stejné*

- uč: *paprsky ozářily*

ž: *(šeptem): a paprsky žijou...?*

Děti však i po opakovaném výkladu učitelky na svém pojetí životnosti trvají dále:

- uč: *mlha zahalila lesy*

ž: *les je životnej...*

uč: *!?!?!*

ž: *neživotnej/ jo hrad/ hrady/ napíšeme tvrdé y*

Všechny tyto posuny, spočívající v "naivně filozofickém, univerzálním" chápání životnosti, které jsou vlastně již v úvodním výkladu učitelkou předjímaný, nejspíše vznikají v důsledku toho, že děti obtížněji přijímají abstraktní, na "reálné sémantice" již nezávislé kategorie. V psaném projevu by děti v důsledku toho patrně chybovaly pokud jde o *y/i*, ale v projevu běžně mluveném by se tvaroslovně pravděpodobně příliš nemýlily. Patrně by viděly *jeden dub* nikoli *jednoho duba* (jak by vyplývalo z důsledného skloňování podle životného vzoru). Jevy tohoto typu se objevují zřejmě i do značné míry proto, že jde o procvičování tvarů substantiv mimo reálný komunikační kontext.

Zdá se tedy, že děti velmi obtížně rozlišují životnost jako gramatickou kategorii na reálné sémantice již nezávislou a skutečnou živost či živoucnost daných reálných subjektů. Pro rozvíjení psanostní kompetence nezbytně zaváděná kategorie životnosti, která je při výuce uváděna jako pomůcka, třídící maskulina podle příslušnosti k životným, resp. neživotným vzorům, může být však pro děti často spíše zavádějící. To, co by mělo pomáhat, být jakýmsi pomocným mezistupněm, se stává ústředním tématem dětské myšlenkové operace. Ve spontánním mluveném projevu děti kategorii

životnosti nejsou tak často nuceny rozlišovat, určení příslušnosti jednotlivých substantiv k patřičným deklinačním typům je však nezbytné pro osvojení a rozvoj psanostní kompetence. Ve svém důsledku by však u dětí mohlo dojít i k následnému posunu v mluvené komunikaci - při uplatnění tvarů nesprávně zvoleného deklinačního typu by došlo tedy nejen k nesprávnému určení i/y v psané komunikaci, ale i případnému použití nesprávného tvaru i v komunikaci mluvené.

Dalším vybraným tématem je otázka rozlišování hranice slov. Ani tato problematika, zejména pokud jde o homonymní předložky a předpony, není pro děti nikterak jednoduchá. Zdánlivě jde opět "jen" o problém psaného jazyka; děti ještě spontánně, zřejmě vlivem výslovnosti, někdy ještě píší substantivum a předložku jako jedno slovo, tedy podobně jako slovo s předponou. Objevují se pak takovéto konkrétní příklady: *vlese*, *podlesem*, *nastole*. Proto učitelka v diktátech právě z tohoto důvodu předložky někdy záměrně odsazuje, což je ovšem v rozporu s přirozenou mluvenostní kompetencí dětí i se skutečností, že byly již dříve poučeny, že předložka gramaticky i výslovnostně patří k podstatnému jménu, které následuje. Možná právě v důsledku narušení původní "přirozené" kompetence děti pak píší nejen s předložkami homonymní předpony, ale i iniciální nepředponové grafémy také odděleně: *o žijí (ožijí)*, *na jíst (najíst)*, *v lády (vlády)*, *v čely (včely)*.

Příklad procvičování a opakování vztahu předložka - předpona:

- *uč: ...předložka jak sme si již mnohokrát říkali je samostatné slovo/ píšeme ji tedy zvlášť na rozdíl od předpony která je součástí slova/ mezi předložku a podstatné jméno lze něco vsunout/ například můžu říct ...do lesa... ale také ...do velkého lesa.../ / řekněte mi nějaké spojení s předložkou...*

ž: na stole

uč: ano/ stůl je samostatné slovo

ž: najíst

uč: tam je na- předpona/ jíst je sice samostatné slovo ale co je najíst?/

ž: sloveso

uč: sloveso/ tak ho napíšeme dohromady/ dál

ž: při moři

ž: při ohni

ž: při lese

uč: no/ano/ted' mi řekněte nějaké slovo s předponou

ž: případ

uč: výborně

ž: *přípráci*

uč: *ne/co je práce? podstatné jméno/takže je to předložka*

ž: *najídle*

uč: *to ne/to je zase předložka...*

Zdá se, že některé děti zde celkem nahodile volí mezi pojmem předložka a předpona, což je patrně způsobeno novostí látky, či spíše novým jejím komparativním aspektem, a tedy nutností předložku a předponu vůbec rozlišovat a pojmenovávat. Podobně, když jsou později probírána slova příbuzná, nabízí jedna z žákyň spojení *pod lesem* jako slovo příbuzné k výrazu *les*, problém se tedy dostává i do oblasti slovtvorby. Není však zcela jasné, zda obtíže s lišením předložek a předpon jsou způsobeny: a) tím, že původní mluvenostní kompetence tyto jevy neliší, b) liší je funkčně, ale k narušení rozlišovací schopnosti dochází v důsledku výuky psaného jazyka. Položenou otázku bude třeba vyjasnit dalším výzkumem.

Zajímavou souvislost s problematikou vztahu předložky a předpony má i následující příklad:

uč: *jak se ptáme na příslovce?*

ž: *kdy, jak, kde, kam*

uč: *ano/ když se zeptám jak?/ jaké příslovce mi odpovídá na otázku jak?*

ž: *dobře*

ž: *blbě*

uč: *ano/ když se zeptám kde?*

ž: *vlese*

uč: *je vles nebo les?*

ž: *les/ v lese*

uč: *takže to není příslovce/ je to předložka a podstatné jméno...*

V případě, kdy dítě při probírání příslovcí odpovídá na otázku **Kde?** - **V lese**, to zn. reaguje fakticky příslovečným určením místa, je jeho odpověď z hlediska funkční syntaxe správná. Dítě odpovídá v souladu s původní přirozenou kompetencí. Problém spočívá pouze v terminologii vyplývající z různých rovin popisu jazyka (větné členy vs slovní druhy), které děti na tomto stupni výuky dosud nemají rozlišovat. Dítě tedy uvede adverbíale reprezentované předložkovým pádem, učitelka, která "chtěla slyšet" příklad na příslovce, využije k objasnění "chyby" argumentaci založenou na vztahu podstatné jméno - předložka.

Jak může ovlivnit izolované procvičování tvaroslovných paradigmat tvaroslovnou kompetenci, lze ilustrovat na příkladech zcela neočekávaných tvarů substantiv, např. *skla, bez sekel*, či *se sklamama, obuv, bez obuvu* apod. V dalším výzkumu však bude třeba ověřit, zda jde v těchto případech:

a) o "destrukci" původní přirozené kompetence, b) o nedostatky v původní přirozené kompetenci (děti neznají, neumějí aktivně užívat slova nejen v lexikálně-sémantickém, ale i paradigmatickém smyslu, c) vliv přirozené potřeby paradigmatické regularity, "nechut" k paradigmatickým izolátům (*kuře, bez kuře - morče, bez morče* apod.).

Otázka hranice slov a jejího rozeznávání se objevuje také v problematice určování slov jednoznačných a mnohoznačných. Za všechny hovoří případ, kdy David nabízí jako příklad mnohoznačnosti slovo **pyl** ve větách:

- **Mám alergii na pyl.**

Rád se napil kaka.

Nejen, že chlapec vůbec podstatu polysémie, příp. homonymie zjevně nechápe neboť podstatou obou těchto jevů je jedna forma, mající více než jeden význam. (PMČ str. 89-92, drobné nuance těchto dvou pojmů se v této fázi výuky nerozlišují, jde zde však spíše o polysémii.) V tomto případě však, i při přehlédnutí problematiky hranice slov, nelze o jedné jediné formě v žádném případě hovořit. Tento fenomén v dětském jazykovém projevu, v neposlední řadě i pro příliš velkou vzdálenost od původního zadání, stojí jaksí mimo zmíněné kategorie. Jednak se týká psaného jazyka (ukázka byla přečtena ze sešitu), jednak bychom zde jen těžko hledali protiklad spontánní a vynucené chyby, neboť v běžném verbálním projevu se homonyma tímto způsobem nesrovnávají. Lze zde snad nalézt jen souvislost s jiným jazykovým jevem - s homofonií - a snad tedy i s kategorií "formální asociace".

Skla - bez sekel...

Do kategorie "odchylek vynucených" spadají také odchylky ve skloňování substantiv. Mají-li děti bezkontextově a izolovaně vyjmenovat jednotlivé pádové tvary konkrétního substantiva nebo i celý rozsah příslušného paradigmatu, zejména pak v plurálu, produkují často chybné tvary. Nezřídka také dochází k záměně některých tvarů singuláru a plurálu:

N (pl.) úřady.

D (pl.) k úřadu

- **ž: úřady/ třetí pád k úřadu**

uč: jaké je to číslo/ jednotné nebo množné?

ž: množné

uč: tak to musí být?

ž: k úřadům

Jindy dochází k redundantnímu, nesystémovému vsunutí další samohlásky, pravděpodobně analogicky podle existující vznikové alternace **0 - e** u jednoslabičných neuter (**sklo - skel, clo - cel**, ap., viz PMČ, str. 264). K těmto a podobným jevům, majících za následek chybné skloňování,

pravděpodobně z různých důvodů může dojít i v běžném komunikačním kontextu (viz Prouzová, 1998):

N skla

G bez sekel

Nejčastější jsou chyby v instrumentálu, kdy je skloňování u některých substantiv navíc komplikováno dubletními tvary koncovek (spisovná *-ami* a obecná *-ama*; ale ne vždy jde použít spisovná *-ami* tam, kde obecná *-ama*). Substantiva tohoto typu se vyskytují v jazyce poměrně hojně; děti navíc často k tomuto paradigmatu přiřazují analogicky podle obecně české koncovky i substantiva typů jiných. V některém případě pak obecné koncovky dokonce zdvojují:

N skla

Instr. se sklamama

- **ž: skla/ se sklamama**
- **uč: se skly**

Jindy zase po zadání určitého pádu vyrukují děti nejprve s tvarem pádu zcela jiného (zde záměna genitivu a instrumentálu) a pak po opravě užijí např. již zmíněnou obecně českou variantu koncovky:

N kobyly

Instr. kobylek, kobyilkama

- **ž: kobyly/ sedmý pád kobylek...**
uč: jak je sedmý pád?/ s kým s čím...?
ž: s kobyilkama

uč: s kým s čím s kobyilkami/ píšeme měkké i/ pozor na ty koncovky

Někdy děti popsané jevy kombinují - v následujícím příkladu jde prvotně o chybnou identifikaci pádu, následná odchylná deklinace je výsledkem analogie k obecně české variantě koncovky (**s oknama - s oknamí**), kterou jim paní učitelka opravuje. Je zde tedy patrná snaha formulovat příslušný pádový tvar ve spisovném jazyce:

N okna

Instr. oknech

- **ž: okna/ sedmý oknech**
uč: jak je sedmý pád?
ž: s oknamí
uč: s okny

Problémy dělá také skloňování neuter podle vzoru **kuře**:

N sele

G bez sele

Někdy se naskýtá otázka, není-li nevhodný vzor přiřazen i na základě vnější podobnosti slov, čili na základě formální asociace (**morče - moře a následně morče - bez moře-jako moře - bez moře**).

N morče

G bez moře

- **ž: morče/ morče bez moře jako moře bez moře**

Ale ani skloňování jiných, celkem běžných substantiv se často neobejde bez problémů:

N obuv

G bez obuvu

Všechny tyto případy stojí někde na pomezí kategorií chyb "vynucených" a "spontánních", protože s chybnou deklinací se čas od času u dětí setkáváme i v spontánní verbální komunikaci (viz Prouzová, 1998), objevují se i zmíněné formální asociace. V některých případech se však nelze ubránit myšlence, že jsou odchylky často spíše dány striktním apelem spisovné normy a nedostatkem či neexistencí příslušného kontextu, než přirozenou tendencí dětského projevu; školní praxe jako kdyby tu někdy působila až destruktivně, proti přirozenému vývoji mluveného projevu.

Zajíc ze svého pelíšku pe...? Pelichá!

Již několikrát jsme v předcházejícím textu narazili na termíny formální a sémantická asociace. Pod pojmem asociace formální rozumím, jak bylo již dříve uvedeno, jakékoli, kontextově obvykle nesprávné, užití výrazu, které je motivováno vnější podobností s jiným výrazem či výrazy vyplývajícími z kontextu. Asociace sémantická je pak založena na podobnosti významové, bez zjevné vnější podobnosti. Příkladem souběhu takových asociací je níže uvedená situace:

Probírají se synonyma, učitelka nejprve vysvětluje pojem, uvádí také mnemotechnickou pomůcku pro lepší zapamatování.

uč: synonyma jsou slova stejného nebo podobného významu/ pamatujeme si/ s- synonyma/ jako s- stejný/ takže máme například sloveso běhat a hledáme sloveso podobné...

Do asociací formálních patří příklady i z jiných hodin, především z hudební výchovy, kde si děti často píší texty nových písní podle diktátu (zde jsou asociační posuny u neznámých slov patrně i důkazem nepřiměřenosti zvolené metody prezentace nového textu). Některá slova píší děti v důsledku

neznalosti, případně v důsledku nesprávné sluchové identifikace přímo a nevědomky špatně (smysl jim opět často uniká) nebo se na jednotlivá slova ptají učitele. Jde na příklad o následující dvojice slov (první slovo či spojení slov je vždy původní, jeho význam děti obvykle neznají, druhé je příkladem dětského zpracování):

- **kolt'ák - foťák**
- **Rio Grande - rio rande**
- **figlů - fiků**

V důsledku špatného "zvukového zápisu" vznikají někdy podobné variace i při diktátech v češtině:

- **zálivy - záliby**
- **vískat - pískat**
- **laň - lať**
- **limuzína - meluzína**

Děti obvykle vůbec nezaráží, že věty, resp. texty po aplikaci "jejich" slov ztrácejí často smysl nebo se jejich smysl významně posouvá. Lze snad ještě mít "foťák u pasu", ale "teče-li dole rio rande" (píseň Žluté růže z Texasu), je to na pováženou. Složitější situace je u básnického obratu "medvěd jim předvádí spoustu figlů" (píseň Grónská zem), nicméně i zde jsou figly daleko pravděpodobnější než fiky, zvláště jde-li o medvěda ledního. Obdobná je situace v diktátě z češtiny, kdy děti píší hromadně na příklad větu: *U každého oceánu se vyskytují záliby.* Děti se zkrátka smyslem vět příliš nezabývají, hlavním kritériem v těchto případech je "to něco, co slyšely" prostě zapsat, pomáhá jim při tom jejich dětská fantazie, která připouští více než často strohý svět dospělých, a která tak snadno řeší dílčí neznalost.

Jiným, i když ne zcela odlišným, případem je Ivančina Lassie. Děti mají v hodině českého jazyka hledat slova příbuzná ke slovu *les*; slova tedy mají mít stejný kořen:

- **uč: ...hledáme slova příbuzná ke slovu *les*/ například *lesní*...**

Ivanka: *lesí* (Lassie)/ *ten pes*

uč: *ne/ to je jméno cizího původu a s *lesem* nemá nic společného*

Ivanka: *vyles* (vylez)

uč: *ne*...

Pro Ivanku je opět zjevně nejdůležitější zvuková stránka slova, s významem původně zadaného výrazu *les* vůbec nepracuje. (Podobně je tomu i v případě následně uvedeného imperativního tvaru slovesa *vylézt*.) Její postup není nijak výjimečný, i ostatní děti nabízejí obdobná řešení. (Viz dříve zmíněné Klářino *pod lesem*, spojení, které sice s *lesem* souvisí, ale

naráží zase na nepochopení slovotvorné systematiky spojené s nerozeznáním hranice mezi jednotlivými slovy. I pro Kláru je zde zřejmě zvuková stránka prioritní, nejnáze sledovatelná.)

Další formální asociace vznikají spontánně v hodině, nezávisle na vyučovaném předmětu. Děti je nikdy neopomenou zdůraznit - je to věc, která je jim blízká, je to jejich "parketa":

- **ž(čte): v zahradě je řada švestek/ švestek/ druhý pád**

uč: ...ano/ švestek/ druhý pád...

Vašek: pani učitelko/ já neslyšel druhý/ já slyšel drogy/ ha, ha

- **Vašek(k Tomášovi): vem si text**

ž: vem si sex

Honza si v hodině hudební výchovy píše něco na papír...

- **uč: přines mi to**

Vašek: von tam píše výhružky (Vašek opět "v obraze" viz dříve.)

Aleš: von nám píše hrušky hrušky/ hrušky nám píše

Vznikají dokonce i asociace v anglickém jazyce:

Vašek při suplované hodině z konce školního roku, kdy paní učitelka píše na tabuli větu *I am a good boy (girl)*.; některé děti ji mají za trest opisovat...

- **Vašek: ajem e gud baj** (I am a good bye.)

Spadají sem i formální asociace založené čistě na fantazii a kreativě:

V hodině matematiky jsou probírány zlomky, paní učitelka píše na tabuli zlomkovou čáru...

- **uč: nahoře bude jedna a dole bude dvojka/ číslu nahoře říkáme číselník a druhému číslu říkáme jmenovatel/ když říkáme zlomek tak ta čára bude...?**

Vašek: zlomková

Klára: zvonkohra

Ty někdy mohou souviset i s nedostatečně zafixovaným konkrétním pojmem; Klára si nemůže vzpomenout na přesné znění, vytváří tedy něco, co se pojmu zvukově podobá:

V hodině českého jazyka jsou probírána slovesa...

- **uč: ...takže je to přiče...?**

Klára: přičesné slovo (viz souvislost: přičestí - sloveso)

Některé asociace, jak bylo výše uvedeno, mohou být založeny jak na vnější, tak věcné souvislosti:

V hodině matematiky jsou probírány zlomky poprvé...

- **uč: *dnes musíme probrat něco nového/ zlomek/ my už sme na to niekoľikrát narazili/ tak/ co je to zlomek?***

Klára: nějaké zlomené číslo?

Kombinace obou typů asociací se objevuje ale i v dalších případech:

- **výheň - oheň**
- **norští - mořští**
- **popis - podpis**

Některé asociace jsou naopak čistě sémantické:

V češtině, při opakování odvozování...

- **uč: *...názvy dějů.../ jaký slovní druh vyjadřuje děje?***

ž: slovesa

uč: *takže jsou odvozena od sloves/ například máme sloveso kreslit a od něj odvodíme...*

Aleš: výtvarná výchova

V češtině při určování vzoru...

- **Tomáš B: *pádlovat vesly/ vesly jako moře...***

uč: *ty to neslyšíš?/ jak to můžeš říct?*

Tomáš: *já sem se splet/ vesly jako městy*

uč: *ty se pleteš poslední dobou nák často...*

Zde je sémantická asociace zjevným důvodem žákovy chyby, paní učitelka zřejmě asociaci nevnímá, proto chybě nerozumí. Naštěstí pro děti se asociované vzory někdy shodují se vzory patřičnými:

- **Denisa: *po Labi jako po moři***

uč: *ano/ po moři...*

Základním rozdílem obou typů asociací je tedy skutečnost, že jedna (asociace sémantická) je založena na významové souvislosti, zatímco druhá (asociace formální) s významem naopak zpravidla vůbec nepracuje. Obě se pak, při konstelaci určitých podmínek, mohou kombinovat. Asociace formální jsou u většiny dětí pravděpodobně frekventovanější, souvisejí s jejich přirozeným přístupem k výukovým textům - zvuková realizace slov je pro ně ve všech typech textů dosud prioritní, význam a smysl slov jsou na její úkor

velmi často redukovány jako cosi nadbytečného. Jako příklad poslouží náhodný autentický "rozbor" jedné věty z diktátu v češtině:

Paní učitelka čte větu z diktátu a následně se, po dotazech žáků na některá slova, náhodně ptá...

- **uč: maminka opět přibyla na váze/ to znamená co?**

Kamil: že to/ že ztloustla

Vašek: já sem rozuměl že jako na váze/ jako vod kytek

Tomáš B.: to o pět/ to je jako o pět kilo?

uč: opět jako zase

Děti se prostě velmi často chytají jen známého "slyšeného" či v nepozornosti "zaslechnutého", obsah vnímají jen okrajově; diktát je na y/i, obsah je tedy pro ně redundantní. Neuvědomují si, že právě význam slov je pro rozlišení y/i ve velké většině případů zcela nezbytný.

Spisovná vs obecná čeština

Ve vývoji postoje dětí ke spisovnému jazyku, zaznamenáváme ve čtvrté třídě určité změny. Zdá se jako by se někdejší "fascinace" a přitažlivost spisovnosti vytrácela a obecná čeština nabývala opět na intenzitě. Souvisí to nepochybně i s faktem, že s příchodem "nových" učitelů přicházejí i jiné komunikační formy. Ne všichni mluví, a to i v rámci komunikace didaktické, hovorově spisovným jazykem. (To lze posoudit i na základě některých dříve uvedených dialogů.) V hodinách českého jazyka jsou pak děti naopak, či právě proto, opravovány daleko častěji než kdykoli dříve, zejména pokud jde o nespisovné tvary slov:

V hodině češtiny při probírání adjektiv...

- **uč: jaké je to okno?**

ž: bílý

uč: když teda jaké okno?/ tak snad bílé...

Ještě ve třetí třídě by v takovýchto případech děti nejčastěji reagovaly analogickou koncovkou podle učitelčiny formulace (viz Prouzová, 1998). Ve čtvrté třídě reagují nezávisle na učitelčině projevu většinou nespisovným tvarem slova:

- **uč: ...řekněte mi nějaké sloveso...**

Dalibor: přemejšlet

uč: přemýšlet

Někdy se však děti ještě přece jen nechají nakonec zviklat, dokonce i když nejsou explicitně opraveny:

- **uč: pilný/ Pét'o jaké l?**

Pét'a: tvrdý

uč: je to příbuzné k nějakému slovu? (elipsa - rozumí se vyjmenovanému slovu)

Pét'a: není

uč: takže tam bude...?

Pét'a: měkké l

Stále se však najdou i děti, které rovnou odpovídají "spisovně" a "celou větou":

- **uč: jaké l napíšeme ve slově bylina?**

Simonka: napíšeme tvrdé l protože je to vyjmenované slovo

Říká se ano

I ve čtvrté třídě se však v této oblasti ze strany některých žáků objevují dokonce korektivní tendence. Jazykově "citlivá" Klára opravuje spolužáka při rozhovoru s učitelem v hudební výchově:

- **uč: Malinovský/ ty to píšeš bez hacku a carek?/ jako telegram?/ to ste eště neměli?**

Aleš: jó/ měli

Klára: říká se ano

Aleš ve skutečnosti, s ohledem na učitelovu repliku formulovanou v obecné češtině, spisovným výrazem *ano* reagovat ani nemohl - přijal prostě komunikační formu nabídnutou učitelem. Klára si je však zřejmě vědoma relevantnosti spisovného jazyka ve školním prostředí a reaguje bez ohledu na konkrétní situaci. (Druhým důvodem, který ponecháme stranou, je Klářin momentální zájem o Aleše jako takového, takže se dá předpokládat, že by pravděpodobně reagovala na jakýkoli jeho projev.)

I paní učitelka třídí dál neúnavně zejména nespisovné tvary slov opravuje, a to i v komunikaci nedidaktické:

- **uč: nezapomeňte/ zítra jedete na hory...**

ž: už zejtra pani učitelko?

uč: už zítra

Ustálená (a méně ustálená) spojení

Svébytnou oblastí dětského mluveného projevu jsou spojení charakteru ustálených spojení, přesněji řečeno ne zcela přesně formulovaná ustálená spojení. Tato sféra je doménou Ivanky, která se často snaží hovořit jako "dospělá", inspiruje se různými mediálními produkty jako jsou televizní a

rozhlasové předpovědi počasí, televizní vystoupení politiků, zpravodajské relace ap. Často si však nevybavuje přesné znění svých "perel":

Ivanka maluje strom, vědoma si svého výtvarného nadání. Je se svým dílem zjevně spokojena, dokončování obrázku doprovází slovy, která mě nemají nechat na pochybách

pokud jde o výsledek jejího snažení.

- **Ivanka: ...já to namaluju až vás bude přecházet úžas/ / vyšňořim si ten strom až vás bude přecházet veliký úžas...**

Ivanka spojení (*přecházet úžas*) po menší pomlce ještě doplňuje (*přecházet veliký úžas*), jako by cítila, že není úplně v pořádku (obvykle nám *přechází zrak*). Nemá čas dlouho o formulaci přemýšlet, neboť má působit suverénně, "dospěle". Za zmínku stojí i spojení *vyšňořit strom* resp. *obrázek* (stromu). Obvykle lidé *šňoří* spíše sami sebe, svůj zevnějšek. Ivancina maminka je švadlena, možná že používá tento výraz v souvislosti s oblečením, módou a Ivanka jej zde použila šířeji ve smyslu zdobnosti.

Spadá sem pravděpodobně i Ivancina variace na frazeologismus užitý jistým politikem:

- **Ivanka: nechci konstatovat ale je to blbost**

Těžko se dozvíme, nechtěl-li se tehdy politik *mýlit* nebo nechtěl-li například ve svých soudech *předbíhat*, vysoce pravděpodobně však nechtěl v tomto kontextu nic *konstatovat*.

Posledním příkladem je situace, kdy se Simonka s Ivankou ne zrovna lichotivě vyjadřují o novém, ne příliš oblíbeném spolužáku Honzovi:

- **Simona: ...já ho prostě nesnáším**

X: proč ho nesnášíš?

Simona: no prostě ho nesnášíme no/ von sahá holkám na zadní část těla

Ivana: mně sáhnul na zadek/ já si budu stěžovat že mě sexuálně znemožnil

Nevím, jestli se tvrzení děvčat zakládá na pravdě, nikdy předtím, ale ani potom, jsem se s podobnou informací nesečkala. Faktem je, že ve verbálním projevu dětí se odkazy na zmíněnou oblast obecně objevují daleko častěji než dříve. (Nová paní učitelka vlastivědy si mi při suplované hodině stěžuje, že něco podobného u tak malých dětí ještě nezažila). Ve čtvrté třídě je tato tematika podněcována zejména repetentem Daliborem, který se na úkor svých mladších spolužáků tímto způsobem často baví. Nařkne například někoho z činu, kterému naštěstí dotyčný ani ostatní děti obvykle nerozumí, a pase se pak na jejich rozpacích.

Z jazykového hlediska nás v projevu Ivanky zaujmou dvě věci: zkomolení spojení, jehož předlohu znají děti pravděpodobně z médií (záměna sloves *znemožnit* - *zneužít*), dále pak její reakce na Simonou použitý eufemismus *zadní část těla*. V prvním případě se nabízí vysvětlení, že jde opět o formální asociaci, vyloučit však nelze ani asociaci sémantickou, danou negativním nádechem obou výrazů. Ivanka nepochybně lépe chápe význam slovesa *znemožnit*; děti se již v tomto věku za žádných okolností znemožnit či ztrapnit nechtějí. Dochází tak vlastně i k určité situační aktualizaci spojení. V druhém případě si nejsem jista, že si je Ivanka vědoma synonymie obou stylově rozlišených výrazů, resp. výrazu a spojení. Zdá se, že spojení *zadní část těla* chápe daleko šířeji, jako veškeré zadní partie člověka, tedy bez ohledu na běžný úzus.

Uvedla jsem zde několik "diagnostických" příkladů, které domnívám se ilustrují určité komplikace spojené s tím, že posláním vyučování mateřskému jazyku je vytváření psanostní kompetence a teprve na jejím pozadí rozvíjení dovedností ve spisovné komunikaci mluvené. Příklady ukazují, že tento proces může být provázen jevy, které jsem označila jako jistou destrukci původní přirozené kompetence. Nakolik je tento jev skutečně závažný, nakolik má souvislost s jevy jinými, to je třeba ověřit dalším výzkumem. V každém případě však je třeba vyučování mateřskému jazyku na nižším stupni orientovat tímto způsobem:

1. Zaměřit se na rozvoj a kultivaci původní mluvenostní kompetence, vytváření spisovné mluvené kompetence z tohoto směru ("mluvíme, jak mluvíme, v různých situacích mluvíme různě").

2. Vytvářet psanostní kompetenci jako svébytný komunikativní prostředek ("učíme se psát různé texty").

3. Přednost by měly mít vyučovací postupy "horizontální a globální" (text, výpověď, její horizontální funkčně variantní komponenty) před vertikálně izolativně paradigmatickými (skloňuj, časuj, určuj, spojuj).

ZÁVĚREM

V návaznosti na pedagogickou komunikaci (u nás Mareš - Křivohlavý 1995, Průcha, 1971, na Slovensku Gavora, 1988) se rozvíjejí výzkumy zahrnované nejčastěji pod označení školská, či školní komunikace, školní dialog/diskurz, což jsou termíny z věcného hlediska v podstatě synonymní, představující mezioborové vztahy mezi pedagogikou, sociální psychologií, do jisté míry i filozofií.

Na základě porovnání novějších prací zaměřených na obecnou pedagogiku (srov. Pařízek, 1996, Vorlíček, 2000, Jůva et al., 2001.) dospívám k závěru, že nelze přehlédnout rostoucí úlohu právě takových disciplín, jako je pedagogická komunikace, které jsou ohlasem zvyšující se pozornosti procesům komunikace v humanitních vědách vůbec v posledních desetiletích. Pozornost pedagogické komunikaci zároveň prohlubuje a systematizuje mezioborové zřetele v pedagogice. V porovnávaných pracích je zřejmé, že prohlubující se mezioborové zaměření jakéhokoli vědního oboru není v rozporu s pojmovou a systémovou vyhraněností oboru. Naopak – tato orientace připomíná potřebu předmět, metody i pojmové prostředky v mezioborovém „konkurenčním“ prostředí vymezit vyhraněně a diferencně.

V další části jsou formulovány cíle práce, základní pojmy výše uvedených disciplín a je podrobněji vyloženo pojetí pedagogické a školské komunikace u nás.

Vycházím z charakteristiky vztahu učitel–žák, charakterizují teoretické prostředí společenské komunikace jako základní zdroj formulování předmětu a metod pedagogické komunikace, připomenuty jsou i zdroje spočívající v sémiotice a ve filozofické inspiraci, je dále charakterizován vývoj pojmu školské komunikace. Cílem bylo:

- a. postihnout rozvoj vědomostních a dovednostních úrovní dětí v oblasti řečové kompetence,
- b. analyzovat hlavní typy komunikačních vztahů v podmínkách školské komunikace jako řízené dialogické komunikace (při rozšířeném chápání pojmu dialog) a na základě empirických výzkumů hledat cesty k optimalizaci procesů tohoto řízení, tedy řečového působení učitele a pedagogického pracovníka při důsledně interakčním, dynamickém chápání příslušných procesů,
- c. vidět verbální a neverbální komunikaci v její jednotě a se zřetelem ke vztahům i ekvivalenci mezi psaností, mluveností, mezi verbální a neverbální komunikací,
- d. chápat metodiku vyučování prvnímu/mateřskému jazyku zásadně v tomto širším rámci komunikačních procesů.

Dále charakterizují novější monografické práce z oblasti ŠK v ČR a SR (Slangová, 1999, Svobodová, 2000, Höflerová, 2003), přičemž je podrobněji připomenut vývoj tohoto oboru z klasických výzkumů dětské řeči, vliv sociologie, psychologie a tradiční (předstrukturalistické) lingvistiky.

Vedle interdisciplinárního kontextu lingvistického a sociálně psychologického připomínám i kontext filozofický. Také tento kontext má význam pro další teoretický a metodologický rozvoj školské komunikace. Na příkladu kritického postoje Derridy (1993) k názorům klasického jazykovědného strukturalismu je poukázáno na užitečnost jiného než úzce instrumentalistického, netradičního pohledu na jazyk v podmínkách každé společenské komunikace, tedy i v podmínkách školské komunikace. Jde o vědomí toho, že přirozený jazyk není jen nástrojem svrchovaně užívaným v procesu vzdělávání a výchovy pedagogem, ale že jde do značné míry o prostředí a limitu, která spoluurčuje podstatným způsobem podmínky pro interaktivní mechanismy výchovného a vzdělávacího procesu.

Při formulování a rozvíjení metod školské komunikace má pochopitelně značný význam i zřetel lingvistický. V tomto smyslu je třeba nejprve se zabývat pojmem funkce z hlediska lingvistického se zřetelem ke školské komunikaci. Je třeba vyjít z jeho klasického strukturalistického pojetí (Saussure, 1996, Hjelmslev, 1972, Teze Pražského lingvistického kroužku, dále Teze – viz Vachek, 1970). Velkou předností je, že právě Teze věnují v jedné ze svých částí (*Užití nových směrů lingvistických na školách středních*) samostatnou pozornost tomuto problému. Analýza této části ukazuje, že již tam byly položeny základy k současným názorům na funkci řeči ve výchovně-vzdělávacím procesu, k nimž formující se výzkum školské komunikace došel jinými cestami.

Je zřejmé, že z hlediska školské komunikace má zcela zvláštní a výsadní postavení péče věnovaná ve škole prvnímu jazyku. Jeho zvláštní postavení lze pozorovat na základě následující otázky: Máme ve škole učit (česky) komunikovat, nebo prezentovat (tradiční) gramatickou teorii?

Tato část práce řeší v návaznosti na předchozí výklady odpověď na položenou otázku, a to nikoli z hlediska čistě teoretického a programového, neboť komunikační orientace školy je dnes běžně proklamována, ale z hlediska praxe a reálného stavu. Konstatuji, že výuka prvního jazyka má charakter předmětu rámcového, instrumentálního, operacionálního, jenž vytváří „operační prostředí“ pro vzdělávací a výchovné působení jako celek. Jestliže má tuto svou funkci plnit, musí věnovat vyváženou pozornost nejen problematice psané komunikace (na níž je tradičně tento předmět zaměřen přednostně), ale především rozvoji a kultivaci komunikace mluvené, zejména jejímž prostřednictvím se vzdělávací proces uskutečňuje. Proto věnuji empirickou část své práce právě otázkám a problémům spojeným s touto stránkou školské komunikace.

Výzkum mluvenostní komunikační kompetence dětí na základním stupni je založen na sondách realizovaných metodou zúčastněného pozorování týchž dětí po určitou dobu jejich školní docházky. Metoda vychází z pedagogické etnografie a umožňuje zcela v souladu s výše vyloženým pojetím školské komunikace pozorovat více méně stabilní skupinu dětí v celé šíři jejich školního života. Dovoluje dynamickou reflexi průběžného stavu, v našem případě sleduje stav a vývoj komunikační kompetence dětí příslušné věkové kategorie. Vzhledem k cílům práce je pozorování zaměřeno:

Na sledování proměn komunikace žák–učitel v rámci přechodu mezi I. a II. stupněm ZŠ. Vzhledem k tomu, že dochází na II. stupni na rozdíl od I. stupně k předmětové diferenciaci učitelů, dochází tudíž k dosti podstatnému rozrušení komunikačních stereotypů (v pozitivním i negativním smyslu). Interaktivně fungující komplexita didaktického a pedagogického působení jediného učitele v zásadě stabilním dětském kolektivu je nahrazena teprve se utvářejícími interaktivními relacemi s různými učiteli v souvislosti s tematickou předmětovou diferenciací. Tento proces je zpravidla provázen i změnami ve složení dětského kolektivu.

Na jednotlivé lexikální a gramatické jevy – jejich osvojování v rámci výuky prvního jazyka a na výsledky tohoto osvojování v procesu reálné školské komunikace. Pozornost je zaměřena na ověření hypotézy předpokládající, že tradičně pojatý proces osvojování spisovné kompetence v psané i mluvené podobě může být zdrojem regrese nebo dokonce destrukce původní předškolní, zejména mluvenostní kompetence dětí.

V důsledku toho na vztah spisovnost–nespisovnost, na „poruchy normy“ v procesu osvojování tohoto funkčního protikladu v rámci výuky prvního jazyka a výsledky a důsledky tohoto osvojování v procesu školské komunikace.

Pro kultivaci a rozvíjení mluvenostní kompetence má mimořádný význam řízené vypravování dětí, které velmi dobře formuje vědomí vztahu mezi mluvenou a psanou komunikací, funkčně opodstatněnými prvky nespisovné komunikace v rámci školské komunikace včetně zvláštností, které se týkají uměleckého literárního diskurzu.

Rozpoznávací metajazyková schopnost zaměřená na vztah psané a mluvené komunikace i na vztah spisovné a nespisovné komunikace mluvené, která až dosud byla sledována metodou zúčastněného pozorování, je konfrontována s experimentálním výzkumem diferenční schopnosti dětí ve vztahu spisovnost – nespisovnost.

Verbální komunikace ve funkční korelaci s prostředky komunikace neverbální představují rámec i limitu veškerých výchovně-vzdělávacích aktivit ve škole. Výuka prvnímu jazyku má v důsledku toho zvláštní postavení a toto

zvláštní postavení musí být východiskem při skutečné a důsledné realizaci komunikativního pojetí výuky prvního jazyka.

Selected Questions of School Communication

In comparing more recent work on general pedagogy, we can easily discover that the interdisciplinary communicative approach is increasingly becoming established in the concept of the educational process. Educational activity is, in this case, understood as complex communication encompassing all interaction between teachers, employees in the field of education and pupils.

The concept (pedagogical communication, school communication, school dialogue, discourse – with the mutual relationships between these disciplines set forth...), has been dominated up until now by an instrumental understanding of language as the basic means of communication. It is thus necessary to recall stimuli from philosophy of the 2nd half of the 20th century (above all Derrida), which imply that language is not merely a communication tool, but that it is also to a significant degree a medium, a limit which fundamentally co-determines the conditions for educational activity.

In this context, the teaching of the first language/mother tongue holds a key position – it is not merely a subject among subjects, but a framework, an operational subject which forms the "operational means" for educational activity as a whole. The key to the success of this concept of first language teaching is the theoretical, yet primarily practical answer to the question: in school, are we to teach (Czech) communication or are we to present (traditional) grammatical theory?

The answer in favor of communication is nothing new here, as is substantiated by the Theses of the Prague Linguistic Circle – specifically by the chapter "Using new directions in linguistics at secondary schools".

The focal point of the communicative orientation of first language teaching rests above all upon the orientation toward spoken communication. I have most aimed my research in this direction, founded on the principles of pedagogical ethnography using the method of participant observation, which allows for the monitoring of a more or less stable group of children for their entire schooling period and in the entire breadth of their school life. It enables the very specific observation of the state and development of their communicative competence.

Above all, I was concerned with:

- Recognizing the influence of the transition from the first level to the second level of elementary school. This moment has not only specifically communicative aspects, but educational ones as well.
- Confirming the hypothesis that the traditionally understood process of acquiring the standard language can be, under certain circumstances, a source of regression or even a certain type of destruction of the original

RÉSUMÉ

Selected Questions of School Communication

In comparing more recent work on general pedagogy, we can easily discover that the interdisciplinary communicative approach is increasingly becoming established in the concept of the educational process. Educational activity is, in this case, understood as complex communication encompassing all interaction between teachers, employees in the field of education and pupils.

The concept (pedagogical communication, school communication, school dialogue, discourse – with the mutual relationships between these disciplines set forth...), has been dominated up until now by an instrumental understanding of language as the basic means of communication. It is thus necessary to recall stimuli from philosophy of the 2nd half of the 20th century (above all Derrida), which imply that language is not merely a communication tool, but that it is also to a significant degree a medium, a limit which fundamentally co-determines the conditions for educational activity.

In this context, the teaching of the first language/mother tongue holds a key position – it is not merely a subject among subjects, but a framework, an operational subject which forms the “operational means” for educational activity as a whole. The key to the success of this concept of first language teaching is the theoretical, yet primarily practical answer to the question: In school, are we to teach (Czech) communication or are we to present (traditional) grammatical theory?

The answer in favor of communication is nothing new here, as is substantiated by the Theses of the Prague Linguistic Circle – specifically by the chapter “Using new directions in linguistics at secondary schools”.

The focal point of the communicative orientation of first language teaching rests above all upon the orientation toward spoken communication. I have thus aimed my research in this direction, founded on the principles of pedagogical ethnography using the method of participant observation, which allows for the monitoring of a more or less stable group of children for their entire schooling period and in the entire breadth of their school life. It enables the very specific observation of the state and development of their communicative competence.

Above all, I was concerned with:

- Recognizing the influence of the transition from the first level to the second level of elementary school. This moment has not only specifically communicative aspects, but educational ones as well.
- Confirming the hypothesis that the traditionally understood process of acquiring the standard language can be, under certain circumstances, a source of regression or even a certain type of destruction of the original

pre-school competence of the children, above all spoken competence. This hypothesis was confirmed on the basis of a series of lexical and grammatical features. Solving the problem rests on the thesis that features which are already reliably functionally rooted in the children's pre-school competence should not be the subject of traditional grammar teaching. They must be stabilized and developed in a thoroughly communicative manner.

- The oscillation of the relationship between standard language and non-standard language in the processes of school communication. In this respect, I focused above all on directed narration by children who, given the correct approach, do a good job of integrating the relations of standard (written and spoken) and non-standard competence.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1996.

CERRIDA, J. *Semiotika a gramatika*. In *Texty k dekonstrukci* (Rozhovory s J. Kramou) : s. 31 – 47. Bratislava, 1993.

DERRIDA, J. *Writing and Difference*. Chicago, 1978.

DVORSKÝ, L., LOVIS, K. *Český jazyk pro třetí ročník*. Všeň : Alter, 1996.

Filozofický slovník (z neúřednického originálu Philosophisches Wörterbuch, Lipsko 1975). Praha, 1985.

FUNKOVÁ, B. *Psychologie ve školní praxi*. Praha, 1997.

FOURCAT, J. M. *Dělný členství*. Praha : NLN, 1993.

FRENK, L. A., NELSON, K. *Young children's knowledge of relational terms. Some new ground rules*. New York, 1985.

GAGE, N. L.; BERLINER, DAVID C. *Educational Psychology*. Boston : Row, Renkoff Company, 1985.

GAJDOŠKA, P. a kol. *Pedagogické komunity v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1999.

GAJDOŠKA, P. *Pravidlá komunikačnej učteľ – žiac na základnej škole*. *Psychológia*, 1996, roč. 45, č. 2, s. 177 – 183.

GAJDOŠKA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, 2006.

GARFINKEL, A. D. *A sociologist's point of view*. In *Talking to Children: Language use and acquisition*. Cambridge : Red. C. Snow and Ch. Ferguson, 1972, s. 319 – 333.

HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen Handelns I, II*. Frankfurt am Main, 1981.

HABERMAS, J. *Učreňvege zur Sprache*. Frankfurt am Main, 1981.

HABERMAS, J. *Učreňvege učteľ – žiac a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu*. *Psychológia*, 1996, roč. 39, s. 642 – 660.

HAVRANEC, J. *Základy teorie jazyka*. Praha, 1972.

LITERATURA

- AUSTIN, J. F. *How to do Things with Words*. New York, 1955.
- Co se v mládí naučíš... Výzkumná zpráva PSŠE, ÚPPV. Praha : PedF UK, 1992.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, 1987.
- ČECH, R. K výzkumu pojetí jazyka a některých gramatických kompetencí u žáků 5. ročníku základní školy. In *V. setkání mladých lingvistů - Tzv. základní výzkum v lingvistice – desideratum a nebo realis?* Sborník příspěvků. Olomouc : FF UP, 2004.
- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998.
- DERRIDA, J. Sémiologie a gramatologie. In *Texty k dekonstrukci* (Rozhovor s J. Kristevou); s. 31 - 47. Bratislava, 1993.
- DERRIDA, J. *Writing and Difference*. Chicago, 1978.
- DVORSKÝ, L., LOVIS, K. *Český jazyk pro třetí ročník*. Všeň : Alter, 1995.
- Filosofický slovník* (z německého originálu Philosophisches Wörterbuch, Lipsko 1975). Praha, 1985.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha, 1997.
- FOUCAULT, M. *Dějiny šílenství*. Praha : NLN, 1993.
- FRENCH, L. A., NELSON, K. *Young children's knowledge of relational terms. Some ifs, ors and buts*. New York, 1985.
- GAGE, N. L., BERLINER, DAVID C. *Educational Psychology*. Boston : Houghton Mifflin Company, 1988.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988.
- GAVORA, P. Pravidlá komunikácie učitel – žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č.2, s. 177 – 189.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, 2000.
- GRIMSHAW, A. D. A sociologists's point of view. In *Talking to Children : language input and acquisition*. Cambridge : Red. C. Snow and Ch. Ferguson, 1997, s. 319 – 333.
- HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen Handelns I, II*. Frankfurt am Main, 1981.
- HEIDEGGER, M. *Unterwegs zur Sprache*. Frankfurt am Main, 1981.
- HELUS, Z. Interakce učitel – žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 1998, roč. 38, s. 642 – 660.
- HJELMSLEV, L. *O základech teorie jazyka*. Praha, 1972.

- HÖFLEROVÁ, E. Jazykové prostředky žákovských komunikátů. In *Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykové komunikácie*. Banská Bystrica : Univerzita M. Bela, 1996, s. 165 – 172.
- HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava, 2003.
- HÖFLEROVÁ, E. Školský diskurz v češtině a možnosti jeho zkoumání. In *Západoslovanské jazyky v 21. století*. Ostrava, 2005.
- HOLT, J. *Proč děti neprospívají?* Praha : Agentura STROM, 1994.
- HOLT, J. *Jak se děti učí*. Praha : Agentura STROM, 1995.
- HUBÍK, S. *K postmodernismu obratem k jazyku*. Boskovice, 1994.
- HUBÍK, S. Metafora po Derridovi. In *Úloha metafory ve vědeckém poznání a vyjadřování*. Praha, 1990.
- HUSSERL, E. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha, 1972.
- CHOMSKY, N. A. *Language and Mind*. New York, 1972.
- JAKLOVÁ, A. *Interdisciplinární výzkum řečové činnosti mládeže*. České Budějovice, 1987.
- JANOUSEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha, 1984.
- JANOUSEK, J. *Sociální komunikace*. Praha, 1968.
- JANOUSEK, J. a kol. *Metody sociální psychologie*. Praha, 1986.
- JUVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno : Paido, 2001.
- KARLIK, P., NEKULA, M., RUSINOVA, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha : Lidové noviny, 1995.
- KLAUS, G., BUHR, E. *Filosofický slovník*. (Český překlad z orig. Philosophisches Wörterbuch). Praha, 1985.
- KOLÁŘ, Z. Dialog ve vyučování. *Pedagogika*, 1971, roč. 21, s. 241 – 259.
- KOŘENSKÝ, J., HOFFMANNOVÁ, J., JAKLOVÁ, A., MÜLLEROVÁ, O. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. 3. vyd. České Budějovice, 1999.
- KOŘENSKÝ, J. *Teorie přirozeného jazyka*. Praha : Academia, 1989.
- KOŘENSKÝ, J. K vzájemným vztahům a vývoji základních pojmů Pražské školy. In *Proměny myšlení o řeči*. Praha, 1998.
- KULIČ, V. *Člověk, učení, automat*. 2. vyd. Praha, 1989.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha, 1992.
- LAMSER, V. *Komunikace a společnost*. Praha, 1969.
- LEVI-STRAUSS, C. *Strukturale Antropologie*. Frankfurt am Main, 1967.
- MACNAMARA, J. Cognitive Basis of Language Learning in Infants. In *Psychological Review*. 1972, vol. 79.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1989.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.

MEAD, G. H. *Mind, Self and Society. From the Standpoint of Social Behaviorist*. Chicago – London, 1967.

Mluvnice češtiny, 1. díl. Praha : Academia, 1986.

Mluvnice češtiny, 2. díl. Praha : Academia, 1986.

MURRAY, S. O. *American Sociolinguistics. Theorists and Theory Groups*. Amsterdam/Philadelphia, 1998.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha : H+H, 1992.

NEBESKÁ, I. *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha, 1995.

OHNESORG, K. *Fonetická studie dětské řeči*. Praha: FF UK, 1948.

OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1976.

OHNESORG, K. Růst slovní zásoby v dětské řeči. In *Philologica I. Universitas Carolina*, 1955, č. 5, s. 85 – 107.

PAČESOVÁ, J. K vývoji gramatických kategorií v dětské řeči. In *Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské university, Řada jazykovědná A*, Brno, 1972, s. 9 – 19.

PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha : UK, 1996.

MAREŠ, J. (ed.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové, 1988.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : SPN, 1970.

Pravidla českého pravopisu. Praha : Academia, 1993.

PROUZOVÁ, R. Dítě a řeč. *Učitelství listy*, 1996, č. 3/4, s. 15.

PROUZOVÁ, R. Když se řekne...jazyk. In *Pražská skupina školní etnografie: Druhá třída*. Výzkumná zpráva. Praha : PedF UK, 1997.

PROUZOVÁ, R. Žalování na prvním stupni. *Učitelství listy*, 1997, č. 10/4, s. 18.

PROUZOVÁ, R. Specifika mluveného projevu žáků třetí třídy. In *Pražská skupina školní etnografie: Třetí třída*. Výzkumná zpráva. Praha : PedF UK, 1998.

PROUZOVÁ, R. The Conditions under which the Children of Early Elementary School Age in the Czech Republic Acquire the Language of Official Communication. In *CD ROM 4ème Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris, 1998.

PROUZOVÁ, R. Aspekty mluveného projevu žáků čtvrté třídy. In *Pražská skupina školní etnografie: Čtvrtá třída*. Výzkumná zpráva. Praha : PedF UK, 1999.

PROUZOVÁ, R. Derrida a de Saussure. *Slovo a slovesnost*. 1999, roč. 60, s. 59 – 66.

PROUZOVÁ, R. Rozvoj komunikační kompetence žáků jako kritérium výběru teoretických prostředků ve výuce. *Jazykovědné aktuality*. 1999, roč. 36, Zvláštní číslo, s. 55 – 60.

PROUZOVÁ, R. Děti, jazyk, řeč. *Jazykovědné aktuality*. 2000, roč. 37, Zvláštní číslo, s. 64 -70.

PROUZOVÁ, R. Řízené vyprávění dětí. In *Pražská skupina školní etnografie: Pátá třída*. Výzkumná zpráva. Praha : PedF UK, 2000.

PROUZOVÁ, R. Vocabulary Test - Conditions, Consequences and Results. Psycholinguistic Study. In *Sborník příspěvků z Biennale de l'éducation et la formation*. Paris, 2000. <http://www.inrp.fr>.

PROUZOVÁ, R. Děti a spisovná čeština. In *Pražská skupina školní etnografie: Šestá třída*. Výzkumná zpráva, s. 1 - 17. Praha : PedF UK, 2001.

PROUZOVÁ, R. The Interaction of Speech Norms in School Communication. In *The Transmission of Knowledge as a Problem of Culture and Identity*. Sborník z konference. Praha : Karolinum, 2001.

PROUZOVÁ, R. K osvojování spisovné kompetence v podmínkách školské komunikace. *Jazykovědné aktuality*, 2001, roč. 38, č. 4, s. 143 – 156.

PROUZOVÁ, R. Funkce termínu funkce při vytváření výukových programů prvního jazyka. In *VI. mezinárodní setkání mladých lingvistů v Olomouci*. Sborník z konference (v tisku). Olomouc : FF UP, 2005.

PROUZOVÁ, R. Vztah učitele a žáka jako komunikační problém. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. Sborník z konference. Olomouc : Votobia, 2005.

PROUZOVÁ, R. Ve škole máme učit (česky) komunikovat, nebo prezentovat (tradiční) gramatickou teorii? In *V. mezinárodní setkání mladých lingvistů v Olomouci*. Sborník z konference 17. –19. 5. 2004. Olomouc : FF UP, 2006.

PRŮCHA, J. Jazyk a verbální komunikace jako činitelé výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 1971, roč. 21, č. 6, s. 867 – 882.

SARTRE, J. P. *Kritika dialektického rozumu*. In *Antológia VIII*. Bratislava, 1969.

- SAUSSURE, F. de *Kurs obecné lingvistiky*. Praha : Academia, 1996.
- SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Cambridge, 1969.
- SGALL, P. *Generativní popis jazyka a česká deklinace*. Praha, 1967.
- SLANČOVÁ, D. *Reč autority a lásky*. Prešov : FF UP, 1999.
- Slovník spisovné češtiny (pro školu a veřejnost)*. Praha : Academia, 1978.
- STERN, C., STERN, W. *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Nachdruck der 4., Neubearbeiteten Auflage, Leipzig 1928), 1975.
- STYBLÍK, V., ČECHOVÁ, M., HAUSER, P., JEDLIČKA, A., SEDLÁČEK, B. *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ*. Praha : SPN, 1997.
- SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava : Ostravská univerzita Ostrava, PedF, 2000.
- SVOZILOVÁ, N. K vývoji pojetí funkce. *SaS*, 1996, roč. 49, s. 64 – 71.
- ŠKVARENINOVÁ, O. *Rečová komunikácia*. Bratislava : SPN, 1995.
- ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava, 2000.
- TRNKA, B. On the Linguistic Sign. *TLP 1*, 1966, s. 33 – 40.
- VACHEK, J. (ed.). *U základů pražské jazykovědné školy : Teze přednesené prvému sjezdu slovanských filologů v Praze 1929*. Praha, 1970.
- VÁŇOVÁ, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha : ÚPIVV, 1997.
- VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha : PedF UK, 1998.
- VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. Praha : VŠ J. A. Komenského, 2003.
- VLAŠÍN, Š. a kol. *Slovník literární teorie*. Praha : Čs. Spisovatel, 1977.
- VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Praha : H +H, 2000.
- VYGOTSKIJ, L. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1970.
- Vzdělávací program ZŠ*. Praha : Fortuna, 1996.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations*. Oxford, 1953.
- WOOD, MARGARET, E. *Children: The Development of Personality and Behaviour*. London: Harrap, 1973.

OBSAH

ÚVODNÍ VÝKLADY	3
ZÁKLADNÍ POJMY, POJETÍ PEDAGOGICKÉ A ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE U NÁS, CÍLE PRÁCE	9
NOVĚJŠÍ MONOGRAFICKÉ PRÁCE Z OBLASTI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE A ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE V ČR A SR.....	12
PŘÍKLAD SOUČASNÉHO FILOZOFICKÉHO POHLEDU NA ŘEČOVOU KOMUNIKACI – JEHO VÝZNAM PRO DALŠÍ ROZVOJ ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE	26
POJEM FUNKCE Z HLEDISKA ŠKOLSKÉ KOMUNIKACE.....	34
VE ŠKOLE MÁME UČIT (ČESKY) KOMUNIKOVAT, NEBO PREZENTOVAT (TRADIČNÍ) GRAMATICKOU TEORII?	39
K VÝZKUMU MLUVENOSTNÍ KOMPETENCE DĚTÍ NA ZÁKLADNÍM STUPNI	43
NĚKTERÉ ASPEKTY PEDAGOGICKÉ A DIDAKTICKÉ KOMUNIKACE.....	46
NESTANDARDNÍ PRVKY V MLUVĚ DĚTÍ	57
VÝZKUM DIFERENČNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ VE VZTAHU SPISOVNOST – NESPISOVNOST	75
ŘÍZENÉ VYPRÁVĚNÍ DĚTÍ.....	85
OBSAHOVÉ A METODICKÉ PROBLÉMY VYUČOVÁNÍ PRVNÍMU JAZYKU	109
ZÁVĚREM.....	123
RÉSUMÉ.....	127
LITERATURA	127
OBSAH	134