

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Český jazyk

Disertační práce

Eliška Chvalovská

Komunikace ve škole a její specifika

(Učební styl – samostatný styl funkční?)

Communication in school and its specifics

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

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

2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Abstrakt

Tato práce shrnuje dosavadní poznatky o učebním stylu a na základě zkoumání konkrétních mluvených a psaných projevů učitelů i žáků formuluje další charakteristické rysy tohoto stylu na obecné úrovni i na úrovni jednotlivých žánrů. Pozornost je zde věnována i méně zpracovaným žánrům školní komunikace (mluvený monolog žáků, dialog mezi žáky; učitelské přípravy, didaktické testy, čtenářské deníky, žakovské referáty). Specifičnost komunikačních cílů a funkcí spojených se sférou školní komunikace, charakteristické rysy komunikátů učebního stylu (úzký vztah mezi komunikáty mluvenými a psanými, komplexnost, dialogičnost) i užívané prostředky vedou autorku k doporučení, aby byl učební styl vydělen jako samostatný styl funkční.

Abstract

The thesis summarizes the current state of knowledge in the style of school communication and formulates further characteristics of this style based on an analysis of real speeches and texts given by teachers and pupils. The use of specific means of verbal and non-verbal communication is tied both to the entire school discourse and also to its particular genres. An attention is also paid to some genres which are rarely discussed in linguistic literature (monologue speeches of pupils, dialogue among and between pupils, teachers' written preparations, didactic tests, etc.). Given the characteristic purposes and functions of communication in school, its specific features and means, the author recommends to define this style as an independent style in the system of functional styles.

Klíčová slova

funkční styl – učební styl – školní komunikace – adresát – učitel – žák – komplexnost – monologičnost – dialogičnost – mluvenost – psanost

Key words

functional style – style of school communication – addressee – teacher – pupils – complexity – monologue – dialogue – spoken language – written language

Poděkování

Děkuji své školitelce prof. PhDr. Janě Hoffmannové, DrSc. za cenné rady a připomínky a za velkou trpělivost, se kterou se mi věnovala.

Děkuji všem svým kolegům, kteří se uvolili k nahrávání svých vyučovacích hodin (nebo mi poskytli již dříve pořízené nahrávky), ochotně mi pomáhali při sběru informací prostřednictvím zadávání a vyplňování dotazníků, poskytli mi své přípravy na vyučování, prezentace i další učební materiály. Za vyplnění dotazníků a poskytnutí svých prací děkuji také žákům.

Děkuji své rodině za podporu.

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Základní pojmy.....	5
2.1 Komunikační sféra.....	5
2.1.1 Pojem komunikace.....	6
2.1.2 Pojem sociální komunikace.....	9
2.1.3 Pojem pedagogická komunikace.....	10
2.2 Stylotvorné faktory.....	11
2.2.1 Objektivní stylotvorné faktory.....	11
2.2.1.1 Funkce.....	11
2.2.1.2 Kód.....	14
2.2.1.3 Forma komunikátu.....	19
2.2.1.4 Připravenost/ nepřipravenost.....	23
2.2.1.5 Ráz komunikátu.....	23
2.2.1.6 Prostředí.....	24
2.2.1.7 Adresát.....	24
2.2.1.8 Téma.....	25
2.2.2 Subjektivní stylotvorné faktory.....	25
2.3 Učební styl.....	26
2.3.1 Josef Jungmann: Slovesnost (1846).....	27
2.3.2 Bohuslav Havránek a klasifikace funkčních stylů (1932).....	28
2.3.3 Karel Hausenblas: Učební styl v soustavě stylů funkčních (1972).....	28
2.3.4 Milan Jelínek: Charakteristika stylu učebních textů (1996).....	29
2.3.5 Marie Čechová, Marie Krčmová, Eva Minářová: Současná stylistika (2008).....	30
2.3.6 Západoslovanské inspirace.....	31
2.3.6.1 Jozef Mistrík: Štylistika (1984, třetí upravené vydání 1997).....	31
2.3.6.2 Jolanta Nocoń: Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego (2013).....	33
3. Charakteristika sféry školní komunikace.....	35
3.1 Obecné komunikační cíle.....	35
3.2 Prostředí.....	36
3.3 Účastníci komunikace a jejich sociální role.....	36
3.4 Kódy.....	38
3.4.1 Mluvenost a psanost.....	38
3.4.2 Variety češtiny.....	39

3.4.2.1 Variety češtiny ve školní komunikaci očima odborníků.....	39
3.4.2.2 Variety češtiny ve školní komunikaci – postřehy z praxe.....	41
3.4.2.3 Variety češtiny ve školním prostředí – dotazníkové šetření.....	42
3.4.2.3.1 Žáci prvního stupně.....	43
3.4.2.3.2 Žáci druhého stupně.....	44
3.4.2.3.3 Učitelé.....	46
3.4.3 Vícejazyčnost a sémiotická heterogennost.....	48
3.5 Komunikační normy.....	55
3.6 Soubor typických komunikačních situací/žánrů.....	57
4. Charakteristika stylu školní komunikace.....	59
4.1 Funkce.....	59
4.2 Druh kontaktu mezi komunikanty.....	60
4.3 Interakčnost.....	61
4.4 Připravenost / nepřipravenost.....	62
4.5 Veřejnost / neveřejnost.....	62
4.6 Obsah (téma).....	64
4.7 Výrazové prostředky.....	64
4.7.1 Struktura vyučovací jednotky a učebního textu.....	64
4.7.2 Komunikační funkce výpovědi.....	67
4.7.2.1 Oslovení.....	68
4.7.2.2 Výpovědi s funkcí výzvy a otázky (respektive odpovědi).....	70
4.7.2.3 Hodnotící akty.....	75
4.7.3 Slovní zásoba.....	76
4.7.4 Morfologické prostředky.....	77
5. Vybrané mluvené žánry a jejich ukázky.....	78
5.1. Mluvený monolog učitele, dialog učitel – žák.....	82
5.1.1. Míšení monologu a dialogu různých funkcí.....	82
5.1.2 Pokyny organizačního charakteru.....	92
5.1.3 Otázky a odpovědi.....	101
5.1.4 Hodnocení.....	108
5.1.5 Příklady z praxe.....	114
5.1.6 Zdůrazňování a předjímání.....	116
5.1.7 Spisovnost.....	119
5.1.8 Specifické rysy tzv. výchov (se zaměřením na tělesnou výchovu).....	124
5.1.8.1 Struktura vyučovací jednotky.....	124

5.1.8.2 Oslabování asymetrie.....	125
5.1.8.3 Syntax a lexikum.....	127
5.1.8.4 Nespisovné tvary.....	128
5.1.8.5 Výtvarná výchova.....	129
5.2 Mluvený monolog žáka, dialog žák – žák.....	135
5.2.1 Nepřipravený mluvený projev žáka – herní činnost.....	135
5.2.2 Nepřipravený mluvený projev žáka – mluvní cvičení.....	139
5.2.3 Nepřipravený mluvený projev žáka – dialog mezi žáky.....	143
5.2.4 Připravený mluvený projev žáka.....	149
6. Vybrané psané žánry a jejich ukázky.....	153
6.1 Materiály vytvořené pro žáky.....	154
6.1.1 Učebnice.....	154
6.1.1.1 Provázanost psaných didaktických textů.....	155
6.1.1.2 Funkce.....	157
6.1.1.3 Obsah a jeho ztvárnění v závislosti na věku adresáta.....	163
6.1.1.4 Struktura a komplexnost.....	172
6.1.1.4.1 Úvod, předmluva.....	173
6.1.1.4.2 Výklad.....	179
6.1.1.5 Pokyny.....	196
6.1.1.6 Otázky a odpovědi.....	203
6.1.1.7 Dialogičnost (příklady ze života, odkazy na reálný svět, předjímání).....	208
6.1.1.8 Specifika tzv. výchov (se zaměřením na hudební výchovu).....	216
6.1.2 Učitelské výukové prezentace.....	222
6.1.3 Pracovní sešity.....	229
6.1.4 Didaktické testy.....	239
6.1.5 Učitelské přípravy.....	250
6.2 Psané projevy žáků.....	256
6.2.1 Čtenářské deníky.....	257
6.2.2 Slohové práce a slohová cvičení.....	268
6.2.3 Referáty.....	282
7. Závěr.....	289
PRAMENY.....	298
SEZNAM LITERATURY.....	302
PŘÍLOHY.....	308

1. Úvod

V české lingvistice je zvýšený zájem o styl spojen s činností Pražského lingvistického kroužku a se jmény V. Mathesia a B. Havránka¹. Styl je vnímán jako výsledek slohotvorného procesu výběru prostředků (přirozeného jazyka, ale i prostředků jiných kódů) z konkurenčních množin (proces selekce) a jejich uspořádání (proces integrace).

Bohuslav Havránek (1940) definuje styl jako „způsob využití (výběr) jazykových prostředků v daných jazykových projevech jak podle jejich konkrétního cíle, formy a situace, tak podle individualizačního zaměření (např. emotivního, estetického aj.) mluvčího, respektive pisatele. Přesněji formulováno z hlediska strukturalismu: styl je individualizační (svěbytnou) organizací jazykového strukturního celku (celistvosti), jakým je každý daný jazykový projev.“ (s. 472).

A tento přístup zůstává v průběhu desetiletí v české stylistice ve své podstatě neměnný, nebo jen mírně obměňovaný. Dominantní selekční a integrační princip je patrný i v dalších definicích českých stylistiků:

„Styl je možný pouze tehdy, jsou-li aspoň dvě možnosti, mezi kterými si můžeme vybrat. Styl odlišuje jeden projev od druhého, dává mu individualitu (jedinečnost).“ (Skalička, 2004, s. 248)

„A tu je na místě uvést ještě další aspekt, totiž fakt, že existuje princip, jehož specifickou funkcí je dávat způsobu užití dílčích prostředků ve výstavbě textového celku jednotící ráz. Nuže, tímto jednotícím, integračním principem je právě styl. „Způsob užití“ prostředků lze objasnit jako výběr, selekci určitých prostředků z dispozičního souboru... a jejich uspořádání, organizace v textu celku. Přitom nejde o ty akty samy, nýbrž o „vybranost“ (o vztah prostředku vybraného k těm, z nichž se vybíralo, resp. lze vybírat) a „uspořádanost“.“ (Hausenblas, 1996, s. 58–59).

„Jazykový styl (dále jen styl) je způsob cílevědomého výběru a uspořádání (organizování) jazykových prostředků, který se uplatňuje při genezi textu; v hotovém komunikátu se pak projevuje jako princip organizace jazykových jednotek, který z částí a jednotlivostí tvoří jednotu vyhovující komunikačnímu záměru autora.“ (Čechová a kol., 1997, s. 9).

„Pro naše potřeby vystačíme s definicí, která přihlíží ke dvěma základním slohotvorným procesům – výběrovému (selekčnímu) a spojovacímu (integračnímu). ... Máme-li na mysli skutečnost, že

1 Před nimi se stylu věnoval např. J. Jungmann ve své Slovesnosti.

výběr jazykových prostředků z konkurenčních množin a také výběr spojovacích schémat propůjčuje komunikátu jisté výrazové kvality, můžeme styl definovat jako souhrn takových kvalit. Ty pak vypovídají o komunikační funkci, o podmínkách komunikace a ovšem i o vlastnostech a schopnostech původce komunikátu. Z tohoto hlediska lze styl považovat za souhrn přídatných informací o objektivních a subjektivních podmínkách komunikace.“ (Jelínek, 2003, s. 699–700)

Styl je tedy vlastností každého jazykového projevu, charakterizuje jej, zahrnuje jej do určité (více či méně otevřené) skupiny projevů podobných a naopak odlišuje od projevů jiných. „Texty zařazující se do určité množiny (např. texty vytvořené jedním autorem, patřící k nějakému uměleckému stylu či k nějakému žánru, mluvené, oficiální apod.) pak vystupují jako konkrétní reprezentanti příslušného stylu, který se do nich projektuje.“ (Mareš, 2016, s. 14).

K utváření jednotlivých skupin textů, které se vyznačují užíváním pro ně typických, obvyklých až standardizovaných výrazů, formulací, schémat aj., přispívá styl konkrétních jazykových prostředků. I jazykové prostředky mohou totiž nést stylový příznak (stylové příznaky), který je předurčuje k užívání v určité komunikační sféře a zároveň jejich pole využití omezuje. Volba prostředků je ovlivněna zejména působením stylovtvorných faktorů (viz níže). Vedle příznakových prostředků se však v projevech pochopitelně objevuje také mnoho prostředků bezpříznakových nebo typických pro jiné sféry, užívaných s určitým záměrem (např. zaujmout příjemce). Vztah mezi stylovými příznaky konkrétních prostředků a stylem projevu je tedy velmi komplikovaný a různorodý.

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

Práci lze rozdělit na čtyři části – dvě zaměřené teoreticky, dvě prakticky. V první teoretické části jsem považovala za užitečné shrnout a objasnit základní pojmy, s nimiž budu nadále pracovat (se zaměřením na slohotvorné činitele, jejichž vliv na podobu učebních komunikátů je zcela klíčový – což je mj. také jedním z rozdílů oproti stylu odbornému, který je na komunikační situaci vázán výrazně méně a působení jednotlivých faktorů na podobu komunikátů k tomuto stylu patřících je nižší), a dále v ní poukazuji na interdisciplinární souvislosti (zejména s pedagogikou a psychologií,

ale také například sociologií), v jejichž rámci je třeba tento styl zkoumat (protože jazyk není samostatnou, oddělenou entitou).

Druhá teoretická část je věnována již samotnému učebnímu stylu, historii pojmu u nás i stručné reflexi přístupu slovanských lingvistik, které jsou nám nejbližší (tj. slovenské a polské). V kapitolách Charakteristika sféry a Charakteristika stylu školní komunikace shrnuji poznatky a poukazuji na specifické prostředky, které se v dané sféře a stylu používají a jejichž fungování v praxi dokládám v částech prakticky zaměřených. Tato část je obohacena o výsledky dotazníkového šetření (2017/2018) týkajícího se užívání spisovného, respektive nespisovného jazyka, v nichž se objevují i velmi zajímavé názory.

Praktické části jsou věnované rozborům konkrétních projevů, jednak mluvených, jednak psaných. Mluvené projevy nepocházejí (na rozdíl od dosavadních výzkumů) pouze z hodin mateřského jazyka, ale z vyučovacích jednotek různého zaměření, ojedinělé je zkoumání jazykových prostředků užívaných v hodinách tělesné výchovy, které se od prostředků užívaných v jiných předmětech liší. Nahrávky byly pořízeny v rozmezí let 2013–2018, měly by tudíž odrážet aktuální jazykovou situaci. V ukázkách se soustředím vždy na širší kontext (nikoliv pouze izolované prostředky), sledovat tudíž můžeme i střídání komunikačních rolí účastníků aj. Za přínos považuji mj. i zkoumání řeči žáků (učební styl bývá totiž často spojován pouze se stylem učitele či učebních psaných textů), velmi zajímavé jsou například ukázky jejich nepřipravených monologických projevů (atypický žánr) nebo dialogů mezi žáky, ale i jejich replik v dialogu s učitelem. V části věnované psaným žánrům se zabývám jak tradičními učebnicemi a pracovními sešity, tak i opomíjenými žánry učebních textů: učitelskými výukovými prezentacemi, okrajově též didaktickými testy či učitelskými přípravami. V analýze psaných textů akcentuji srovnávání s projevy mluvenými, tj. upozorňuji na úzké vztahy mezi těmito dvěma formami projevů, neboť právě tuto vlastnost považuji za jednu z klíčových pro učební styl a zároveň diferencujících od stylů ostatních.

Tato oblast komunikace je velmi dynamická a živá, zejména proto, že jejími účastníky jsou také děti, vyvíjející se a rychle absorbující jakékoliv změny, a jejichž nejen jazykové chování nutí i další účastníky komunikace – učitele, aby se změnám přizpůsobovali a promítali je do své řeči. Nemělo by být proto udivující, že hlavními charakteristikami učebního stylu se ukazují být například všudypřítomná potenciální dialogičnost nebo míšení mnohdy velmi různorodých prostředků i na malém prostoru.

Metodologicky je práce založena na stylistické analýze, vycházející z přístupů pražské funkční stylistiky. Tyto přístupy jsou rozšířeny o pozornost věnovanou analýze mluvených projevů (v rovnováze s analýzou projevů psaných). V práci jsou zkoumány mluvené projevy připravené,

zčásti připravené i nepřipravené, se zaměřením na hledání specifických rysů spojených s výstavbou školních projevů i s ohledem na zvukovou stránku školní komunikace. Dále byly použity metody sociolingvistické, konkrétně dotazníkové šetření. Dotazník, jehož výsledky v práci prezentuji, byl polostrukturovaný, zadávaný částečně kontaktně, částečně elektronicky.

Data k analýzám byla získána následovně.

Nahrávky monologických a dialogických mluvených projevů byly pořízeny v rozsahu 20 vyučovacích hodin na prvním a 24 vyučovacích hodin na druhém stupni základní školy, v některých případech byly nahrávány celé vyučovací jednotky, v některých pouze vybrané části, celkově se jedná přibližně o 22 hodin záznamu. Nahrávání probíhalo na třech základních školách (dvou pražských a jedné středočeské).² Záznamy pocházejí jednak z hodin českého jazyka (mých vlastních, ale i dalších kolegů), jednak z hodin dalších vyučovacích předmětů. K některým nahrávkám mám k dispozici videozáznamy (matematika podle prof. Hejného).³

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

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

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

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

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

2. Základní pojmy

2.1 Komunikační sféra

Pojem komunikační sféra vychází ze základních oblastí sociálního života a jednání. Německý sociolog N. Luhmann (2006) vymezuje ve své teorii sociální systémy jako systémy založené na určitém typu (aspektu) jednání, skrze které se subjekt stává součástí tohoto systému. Jednání je v sociálních systémech ztvárněno prostřednictvím komunikace a atribuce⁴. Sociální systémy jsou tedy tvořeny prostřednictvím komunikace jako komunikační systémy (s. 187). Sociálními funkcionálními systémy jsou například rodina, věda, výchova a vzdělávání, náboženství, administrativa, hospodářství, politika, média nebo umění.

Každá sociální sféra je naplněna akty komunikace (verbálními či neverbálními), které jsou charakterizovány účastníky komunikace (jejich vlastnostmi, znalostmi, očekáváními, ...), vztahy mezi nimi, jejich jednáním a záměry (cíli). Soubor komunikačních situací a komunikátů typický pro určitou sociální sféru je označován pojmem komunikační sféra. (Mareš, 2016).

Při popisu komunikační sféry se opírám v souladu s publikací Stylistika mluvené a psané češtiny zejména o následující faktory:

1. komunikační cíl⁵
2. účastníci komunikace a vztahy mezi nimi
3. kód
4. komunikační normy
5. žánry (typy komunikačních situací)

Podle potřeby se však budu věnovat i některým dalším stylovým faktorům (o všech podrobněji viz níže), které hrají v případě sféry školní komunikace významnou roli.

Při četbě Luhmannovy knihy Sociální systémy si nelze nevšimnout, že také v sociologii hrají principy selekce a integrace důležitou, ne-li nejdůležitější roli, a to v souvislosti s definováním

4 Atribuce je sociálně-psychologický pojem, který označuje tendenci lidí přisuzovat příčiny určitému chování či jednání, se kterými se setkávají. Lidé nevnímají dění kolem sebe primárně jako náhodné, chtějí událostem porozumět, vysvětlit si je, dát jim smysl. (Hewstone M., Stroebe, W. 2006; citováno přes cs.wikipedia.org/atribuce).

5 Cíl komunikace je chápán jako pojem na nejobecnější úrovni, funkce komunikace je pojem nižšího řádu, jeho chápání vychází z teorie R. Jakobsona (viz níže).

pojmu komunikace. Pojem komunikace můžeme vnímat jako zastřešující a zahrnující i styl, a proto můžeme prostřednictvím něj vztahovat některé autorovy postřehy také ke stylu (viz následující kapitola).

2.1.1 Pojem komunikace

Tento pojem je velmi komplexní a nabývá v různých kontextech rozličných významů. Pochází z latinského slova *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Nejjednodušeji lze komunikaci (omezenou na lidskou společnost) vymezit jako dorozumívání, tj. chápat ji jako prostředek, kterého lidé využívají k tomu, aby si porozuměli. Komunikaci také můžeme charakterizovat jako sdělování. Mluvčí předává informace, poznatky, pocity, názory aj. adresátovi. Mezi další nejčastější definice komunikace patří její chápání jako výměny informací. V tomto případě je již jasně vyjádřeno, že se jedná o proces směřující nejen od mluvčího k adresátovi, ale následně (při výměně rolí) i opačně.⁶ (Gavora, 2005) Komunikace se vyznačuje velkou rozmanitostí, a proto se můžeme setkat s různými přístupy a teoriemi. O několika z nich bude nyní řeč.

N. Luhmann odmítá definici komunikace jako procesu přenosu informací od odesílatele k příjemci, jak je popisována například v matematické teorii informace a komunikace C. Shannona a W. Weavera. Podle něj je tato představa komunikace zavádějící, mj. například proto, že příjemce nedostává to, co odesílatel dává. Obsah sdělení není předem daný, ale vytváří se až v samotném procesu komunikace.

Autor vidí komunikaci jako soubor tří selekcí („Smysl nepřipouští jinou volbu než volit.“ s. 161) – selekce informace, selekce sdělení (formy) a selekce příjmové. Triadické uspořádání komunikace je přitom v lingvistice již pevně zakotvené, například v teorii K. Bühlera či J. L. Austina. Ani jeden z uvedených autorů však neklade důraz na komunikaci jako emergentní jednotu.

Sociální systém (a tudíž i jazyk, kterým je definován), tedy i oblast výchovy a vzdělávání, je živý organismus, který se neustále proměňuje. A to navzdory tomu, že se o škole jako instituci

6 V souvislosti s pojmem komunikace se často objevuje pojem **interakce** – vzájemné působení, ovlivňování komunikantů. Každý mezilidský styk lze považovat za interakci přesto, že v některých případech může být působení spíše bezděčné než záměrné. Pojmy komunikace a interakce jsou příbuzné, nejsou však totožné. Komunikace je prostředek umožňující interakci (Janoušek, 1984, parafrázováno skrze Gavora, 2005). Interakci můžeme uskutečňovat mnoha různými způsoby, nikoliv jen slovy (např. činy, předměty, ...). Je dobré si uvědomit, že interakce je spíše sociálně-psychologickou záležitostí, zatímco komunikace spíše činností sociálně-informační, která využívá ke své realizaci jazykových i nejazykových prostředků. (Gavora, 2005, s. 10)

často tvrdívá, že je zkostrnatělá a neschopná (rychle) reagovat na aktuální proměny a trendy. Je však možné komunikovat „postaru“ a beze změn, bez reflexe nových témat a obsahů tváří tvář s těmi „nejaktuálněššími“ představiteli doby – dětmi a uspět?

Například s každou volbou tématu se systém rozšřřuje, ale zároveň smršřřuje, nabývá určitý smysl na úkor jiných možností, které opomíjí. Únosnost komunikace v systému může být ohraničena – výběr témat nebo forem vyjádření může být omezen. Komunikace totiž vytváří sociální situaci, která vyvolává určitá očekávání. Očekávaná témata vymezují hranice systému a hrají zásadní roli při uspořádání komunikace. Luhmann poukazuje na to, že výběr tématu ovlivňuje komunikační situaci například vzhledem k jejím účastníkům (volba témat vychází z možností účastníků komunikace, zároveň ale také umožňuje jejich aktivitu regulovat), ale také ve výběru jazykových prostředků. Zatímco o některých tématech lze mluvit věcně, relativně přesně, stručně a výstižně, o jiných téměř nekonečně (rozsáhle, s odbočkami či s různými ozvlášřřujícími prostředky) (s. 177). Očekávání reguluje, jak a o čem je vhodné komunikovat například v supermarketu, na fotbale, u rodinného oběda, ve škole atp. Zde už se ocitáme na poli stylu a přiměřenosti vyjadřování.

Jedním ze specifik školní komunikace je právě to, že „o čem“ se komunikuje, je do určité míry dáno zvenčí, rámcově vzdělávacími programy, které určují, jaké kompetence má žák získat v určitém časovém úseku a jaký obsah (látka) má/může k získání těchto kompetencí sloužit. Učitel pochopitelně nemluví se žáky pouze o odborných tématech, i ve zbývající komunikaci je ale její obsah regulován, hovoří se obvykle o tématech souvisejících s organizací výuky či s osobou žáka (jeho chováním, postoji, názory, zájmy). Stejně tak je ve školním prostředí očekávan způsob vyjadřování („jak“ se komunikuje), a to u obou komunikantů. Ačkoliv učitelé a žáci neužívají vždy přísně spisovného jazyka, jejich projev by měl být kultivovaný, prostý například urážek, nevhodných narážek či vulgarismů.

Dlouhodobě existující systémy lze dále vnitřně diferencovat. Luhmann poukazuje na to, že pouze některé formy diference se osvědčily. Jedná se o následující (s. 217):

diference do stejných jednotek (segmentace)

centrum/periferie

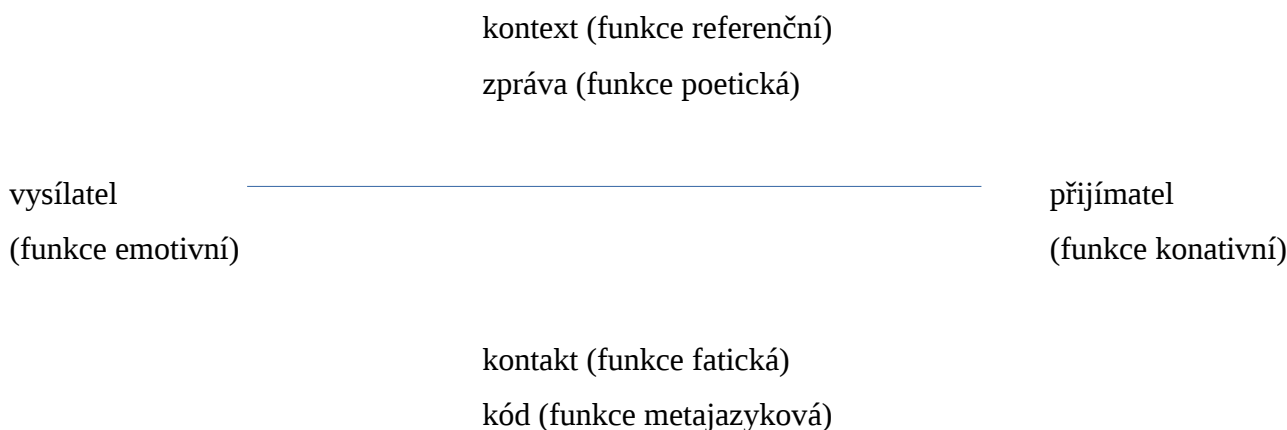
konformní/odchylný (oficiální/neoficiální, formální/ neformální)

hierarchická diference

funkcionální diference

Těchto diferenciací hojně využívá ke strukturování také jazykověda, a to napříč svými podobory, stylistiku nevyjímaje. Aplikovat lze tyto diference i na oblast výchovy a vzdělávání, například domácí vyučování by stálo v České republice na periferii systému, zatímco hromadné, školní vyučování v centru; běžná výuka může být vnímána jako konformní, zatímco alternativní výukové programy (např. Začít spolu, Zdravá škola, Waldorfská škola) jako odchylné a podobně. Z jazykových prostředků můžeme za ve škole standardní považovat například spisovné a kultivované vyjadřování učitelů, zatímco hrubé či vulgární vyjadřování by bylo nestandardní, obvyklé je, že žáci učiteli vykají, zatímco tykání je neobvyklé. Z hierarchie jazykových prostředků se učitelé snaží vybírat ty „vyšší“, ale žákovi srozumitelné, v jistých situacích však může určitou funkci nejlépe splnit vyjádření nižší.

V české stylistice se nejčastěji pracuje s komunikační teorií R. Jakobsona, která je založena na diferenciaci „funkcionální“. Podle něj má jazyková komunikace následující dimenze a jim odpovídající funkce:



(Auer, 2014)

O funkcích mluví autor v souvislosti s jazykovými znaky. Mezi jazykové znaky, u kterých převažuje emotivní funkce, lze řadit například citoslovce, ale tuto funkci plní i mnohé prostředky paralingvální (prozodické). Jakobson upozorňuje, že v jazyce se mluvčí odráží vždy, nejen tehdy, užívá-li jazyk emotivním způsobem. To je, podle mého názoru, velmi důležité. Subjektivní faktory jsou ve výkladech často upozaděny na úkor těch objektivních, avšak faktem je, že komunikace by bez mluvčího a adresáta (ať už reálného či potenciálního) se všemi jejich vlastnostmi, znalostmi, schopnostmi, ... neexistovala.

Konativní funkci plní znaky mířené na adresáta sdělení. Řadily by se mezi ně například všechny tzv. performativy (pojem J. L. Austina, parafrázováno skrze Auer, 2014), tj. zpravidla slovesné tvary v 1. os. ind. prez., jejichž vyslovením se jedná (odkazuji, sázím se, slibuji, ...). Komunikace ve škole je na adresáta zaměřena významně, což se projevuje užíváním kontaktních prostředků, ale setkat se můžeme i s právě zmiňovanými performativy (např. *ptám se*, viz ukázky níže).

Referenční funkce odkazuje na věcnou realitu, týká se vztahu mezi dvěma částmi znaku – označujícím a označovaným (F. de Saussure, 1996). Fatická funkce se vztahuje ke znakům, které slouží k udržení pozornosti adresáta, ale také ke znakům (prostředkům), jimiž dává adresát najevo, že naslouchá, případně rozumí (tyto prostředky jsou ve školním prostředí velmi důležité). Metajazyková funkce je zaměřena na kód, samotný systém znaků. Také s prostředky plnicími tuto funkci se ve školní komunikaci setkáváme, protože učitele nezajímá pouze to, co žák říká, ale také jak to říká, a někdy ho zajímá právě a pouze toto (například v hodinách českého jazyka). Poetickou funkcí disponují sdělení, která jsou zaměřena sama na sebe.

V reálné komunikaci lze jednotlivé funkce stěží oddělovat, neboť se navzájem prolínají, vytvářejí a proměňují v procesu komunikování.

Jelikož se tato práce týká učebního stylu, tj. sféry školní komunikace, jejíž specifika nepochybně zasahují i do oblastí jiných vědních oborů než lingvistiky, považuji za užitečné zde upřesnit význam ještě následujících dvou pojmů, se kterými se můžeme v souvislosti se zkoumanou problematikou setkat.

2.1.2 Pojem sociální komunikace

V užším pojetí je sociální komunikace chápána jako proces sdělování a přijímání informací mezi příslušníky stejného druhu (tj. mezi „mluvčími“ sdílejícími společné jazykové prostředky).

Gavora (2005, s. 14) uvádí, že teorie sociální komunikace popisuje a zkoumá komunikaci mezi lidmi. Přičemž při sociální komunikaci není důležité pouze to, kolik informací, jakým směrem a v jaké frekvenci se přeneslo, ale také to, jakým způsobem sdělované informace člověka ovlivňují. Informace není pouze objektivní skutečností, ale odráží také afektivní a vztahové prvky.

V širším pojetí můžeme pojmem rozumět sdílení a předávání představ, idejí, nálad, pocitů, postojů (Mareš – Křivohlavý, 1989). Komunikovat můžeme verbálně nebo neverbálně, přímo či nepřímo, dvoustranně, případně jednostranně, vztahy mezi účastníky komunikace mohou být symetrické nebo asymetrické.

K pojmu sociální komunikace se váže pojem sociální role a sociální skupina, o obou bude řeč níže.

Komunikace dítěte s dospělým je nástrojem socializace, tj. procesem, při kterém se z biologického jedince stává kulturní bytost (Gavora, 2005).

2.1.3 Pojem pedagogická komunikace

Pedagogika a psychologie chápou tento pojem často obecně – jako komunikaci při vzdělávacím a výchovném působení, tj. například i v rodině. Takto široce vnímá oblast učebního stylu také K. Hausenblas, jehož práce (1972) je pro mě jedním z východisek. Přesto, s ohledem na možnosti této práce, není možné věnovat se problematice v tak širokém záběru. Pro snazší uchopitelnost se zde soustředím pouze na komunikaci ve výchovně-vzdělávacích institucích, přesněji řečeno ve školách, mnoho rysů však má určitě obecnější platnost.

Pro účely této práce definuji pedagogickou komunikaci jako komunikaci probíhající ve školním prostředí; vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výukovým cílům (Gavora, 2005).

Pedagogická komunikace formuje všechny účastníky komunikačního procesu, zejména osobnost žáků, neboť cíl, učivo, metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale vždy ve verbální či neverbální podobě (Mareš – Křivohlavý, 1989). Také P. Gavora (2005) považuje komunikaci za základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních nebo neverbálních projevů učitelů a žáků. A podobně hovoří o tématu i K. Hausenblas (1972), který v úvodu své stati vymezuje pojem „učení“, jež v kontextu jazykovědy vnímá jako „komunikační proces, dorozumivací styk mezi „učícím“ a „učeným“ v nejrůznějších jeho modifikacích – např. subjektem učícím mohou být také autoři učebnice, nebo subjektem učeným třeba státnice posluchačů rozhlasových kursů atp.“ (s. 1). Z lingvistického hlediska vzbuzuje zájem zejména verbální část tohoto procesu, jejíž podoba je zásadně ovlivňována učícím subjektem, cílem, metodami, ale také více než kdekoli jinde zřetelem k adresátovi⁷.

Pedagogická komunikace se vyznačuje mnohými specifiky. Je vymezena sociálními rolami učitele a žáka (asymetričnost), ve školním prostředí je dále ovlivněna počtem žáků (více žáků, menší individualizace, komunikace s celou třídou), předem daným prostorem (třída poskytuje možnost změn, ale jen omezeně), časem (vyučovací hodina) a rámcově určeným obsahem (stanoven rámcovými a školními vzdělávacími programy). V neposlední řadě je průběh komunikace ovlivněn

⁷ O tomto rysu jako specifickém pro učební styl viz Jelínek (1996).

vztahem mezi učitelem a dětmi, který závisí na osobnosti učitele, věku dětí, stylu vedení, koncepci výuky atd.

2.2 Stylotvorné faktory

Žádná komunikace neprobíhá ve vakuu. Někdo komunikuje s někým v určitém prostoru a čase, s určitými záměry a cíli a všechny tyto faktory, vytvářející dohromady komunikační situaci, určitým způsobem ovlivňují výslednou podobu komunikátu, jeho styl.

V české stylistice tradičně rozlišujeme stylotvorné faktory subjektivní (tj. spjaté s autorem, produktořem komunikátu) a objektivní (na autorovi, produktořovi nezávislé).

Ačkoliv je soubor faktorů mezi odborným publikem jistě všeobecně znám, uvádím pro přehlednost a ucelenost jejich soubor se stručnými odkazy ke sféře učebního stylu. Podrobněji bude působení faktorů rozebíráno v dalších kapitolách. Větší prostor je věnován zejména funkci projevu, kódu a formě projevu (mluvený/psaný), neboť v přístupu k tématu zdůrazňuji hledisko funkční a také rozmanitost užívaných prostředků vzhledem k rozmanitosti projevů do této sféry patřících.

2.2.1 Objektivní stylotvorné faktory

2.2.1.1 Funkce

Funkční přístup je pro českou stylistickou školu typický. Procesy výběru a uspořádání jazykových prostředků a výsledná podoba komunikátu je nejvíce ovlivňována tím, jakou funkci má daný komunikát (nebo jeho část) plnit, respektive jaký je komunikační cíl produktořa.

První stopy funkčního přístupu lze pozorovat již v Jungmannově Slovesnosti, v níž autor v roce 1820 formuluje požadavek přiměřenosti (adekvátnosti) stylu a rozlišuje „trojí výmluvnost“, tedy vlastně tři základní styly – prozaický, básnický a řečnický. Trojice využívá Jungmann i ve své další klasifikaci stylu na nižší, prostřední a vyšší. Tomuto horizontálnímu členění se dostává pozornosti i později v práci Hausenblasové (1973), dodnes zůstává jeho vliv patrný například v rozlišování jazykových prostředků na hovorové – neutrální – knižní.

V. Mathesius (1911) pojímá styl nejprve jako jev individuální, ale později (1942) již uvažuje také o stylech nadindividuálních. Stejně jako později B. Havránek zdůrazňuje ve svém textu potřebu rozlišovat langue a parole. Prostředky jazykového systému jsou vybírány s ohledem na účel a konkrétní okolnosti projevu. Podle toho, zda je promluva zaměřena na posluchače či na mluvčího, lze rozlišovat funkci sdělnou a expresivní. Obě funkce se v řeči zpravidla prolínají. Situaci, ve které

jazykové promluvy vznikají, a prostřednictvím ní také styl promluv, ovlivňují podle autora zejména tři faktory – jazykový materiál (míněno obecně – český, německý, ...), osobnost mluvčího (z tohoto faktoru vyplývají specifika spjatá s autorským stylem) a cíl komunikace (záměr, funkce). Za nejdůležitější považuje V. Mathesius rozdíl mezi individuálním slohem a slohem funkčním, „tj. způsobem, kterým jazykový projev odpovídá na vyjadřovací nároky funkčního objektu.“ (Mathesius, 1942, s. 106). Každý, kdo chce naplnit podstatu funkčního objektu (např. soukromého dopisu), musí dodržovat jisté normy, vybírat z omezených možností. Při snaze o vymezení jednotlivých stylů hovoří autor o tom, že rozdíly mezi nimi jsou dány různou intenzitou apelu na adresáta (oznámení, vyprávění, vysvětlování X žádání, přesvědčování) a mírou vyjadřovaných emocí ze strany mluvčího. Autor rozlišuje tři styly – ten, ve kterém dominuje věcný obsah, ten, ve kterém se výrazně uplatňuje apel a ten, ve kterém hrají roli emoce mluvčího. (Členění odpovídá funkcím jazykového znaku K. Bühlera.) Učební styl se zaměřuje jednak na věcný obsah (obsahy vzdělávání), zároveň však výrazně působí na adresáta, a to jednak v procesu učení, ale také výchovně přímo na utváření osobnosti žáka. Z tohoto hlediska jsou komunikáty patřící k učebnímu stylu velmi apelativní, a tomu odpovídají i používané jazykové prostředky.

Pevný základ české funkční stylistiky však položil až B. Havránek v textu *Úkoly spisovného jazyka a jazyková kultura*, který vyšel ve sborníku *Spisovná čeština a jazyková kultura* (1932). Výběr jazykových prostředků je podle autora dán účelem komunikátu a jeho kvality lze adekvátně hodnotit jedině podle toho, jak danému účelu vyhovuje. Již v tomto textu B. Havránek poukazuje na to, že stylisticky různorodý může být pouze jazyk spisovný. Jazyk nespisovný (u autora lidový) není schopen takové jazykové rozmanitosti a jeho funkci lze shrnout pod označení komunikativní.⁸ V textu rozlišuje tyto funkce spisovného jazyka: komunikativní, prakticky odborná, teoreticky odborná (všechny tři v obecném pohledu plní funkci sdělovací) a estetická. Jednotlivým funkcím odpovídají tzv. funkční jazyky, které jsou funkcí jazyka ve smyslu langue: hovorový (konverzační), pracovní (věcný), odborný a básnický (podrobněji vyložil J. Mukařovský). Funkční jazyky podrobněji definuje pomocí několika aspektů, a to podle jednotnosti/složenosti sémantického plánu, vztahu lexikálních jednotek k vyjadřovanému obsahu (přesnost, úplnost vyjadřování),

8 Z tohoto pohledu se jeví, že zatímco jazyk spisovný dokáže plnit všechny funkce, jazyk nespisovný pouze jejich omezené množství. Z dotazníků, o kterých budu rozsáhleji pojednávat níže, však vyplývá, že jednu (pro žáky zřejmě důležitou) funkci spisovný jazyk uspokojivě plnit neumí – kupodivu je to funkce emocionální. Žáci mají pocit, že užívání spisovného jazyka zvětšuje komunikační asymetrii a že hodiny, v nichž učitelé mluví nespisovně, jsou otevřenější, příjemnější a zábavnější. Několik jich také zmiňuje, že nespisovný jazyk často používají tehdy, jsou-li rozzlobeni nebo naštvani. Také učitelé přiznávají, že když žáky chválí nebo kárají, sahají často k prostředkům nespisovným, stejně jako v méně formálních situacích (o přestávkách, na výletech ap.), v nichž je vztah mezi komunikanty uvolněnější a přátelštější.

úplnosti/neúplnosti projevu, vázanosti na situaci a užívání automatizací/aktualizací. Je zřejmé, že právě pojem funkční jazyk odpovídá tomu, co dnes označujeme jako funkční styl. Funkční styl v Havránkově pojetí je určený cílem konkrétního jazykového projevu (pohybujeme se na rovině parole) a ty rozlišuje B. Havránek následovně:

1. podle konkrétního cíle projevu

- a) praktické sdělení, zpráva
- b) vybídnutí, výzva, přesvědčování
- c) obecné (populární) poučení
- d) odborné poučení
- e) kodifikující formulace

V tomto členění jsou za funkční styly pokládány jevy, „z nichž některé se dnes označují jako slohové útvary nebo slohové postupy ...“ (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 29). Osobně se domnívám, že v souvislosti s učebním stylem by bylo možné je označit za funkce výpovědi nebo jejich souborů.

2. podle způsobu projevu

- a) ústní – intimní (monolog/dialog) X veřejný (řeč/diskuze)
- b) písemný – intimní X veřejný (oznámení, plakát, novinářský projev, ...)

Těmto rozdílům se dnes věnuje pozornost v souvislosti s objektivními stylovými faktory. Při zobecnění lze případně hovořit o objektivních stylech projevů mluvených/psaných, monologických/dialogických, veřejných/neveřejných, ... , které jsou na stejné úrovni zobecnění jako styly funkční (takto například Jelínek, 2003).

Další velkou osobností české funkční stylistiky je K. Hausenblas, který zavádí obecnější třídění stylů na simplexní (plní jednu funkci, respektive jsou založeny na jednom stylovém faktoru) a komplexní (jsou založené na dvou či více funkcích, případně se v nich odráží působení více faktorů). Autor zdůrazňuje, že styl je třeba sledovat nejen ve výstavbě jazykové, ale také tematické. Na výstavbě textu se podílejí vlastní jazykové prostředky, prostředky paralingvální, tematické a tektonické. (Hausenblas, 1996) Učební styl se řadí jednoznačně mezi styly komplexní. Při vyučování jsou naplňovány různorodé funkce a sledovány rozmanité cíle, je využíváno ústního i písemného projevu, monologického i dialogického, a proto jsou rozličné i volené jazykové prostředky.

Původní soubor Havránkových funkčních stylů, do kterého patřily styly hovorový (konverzační, prostě sdělovací), odborný (na nižším stupni zobecnění lze hovořit o „pracovním“ (dnes prakticky odborném) a (teoreticky) odborném, později také populárně naučném) a umělecký, byl postupně rozšířen o administrativní, publicistický, řečnický, případně esejistický. Soubor funkčních stylů by však bylo možné rozšiřovat i dále. Hausenblas vyděluje styl učební (viz níže pojem učební styl), který bývá u jiných autorů obvykle řazen ke stylu odbornému s určitými zvláštnostmi a odchylkami (nejnápadněji se jedná například o menší frekvenci užívání terminologie, ale také o menší sevřenost v rovině syntaktické aj. – vše ovlivněno předpokládaným adresátem, zejména jeho věkem a úrovní dosažených znalostí). Značnou pozornost vzbuzuje také styl reklamní, hovořit bychom mohli o stylu epistolárním (styl korespondence), ekonomickém (hospodářském), ideologickém (např. náboženském) a jiných (např. Jelínek, 2003).

2.2.1.2 Kód

V komunikaci se mohou vedle verbálních jazykových prostředků využívat i prostředky jiných kódů. K verbálním prostředkům se úzce přimykají **prostředky paralingvální**, kterými jsou:

1. intonace

Intonací rozumíme melodický průběh věty nebo její části. Průběh intonace signalizuje věty určitého typu, například otázky, výzvy (oba typy hojně využívané ve školní komunikaci), nedokončené výpovědi. V některých případech je intonace jediným prostředkem určujícím význam dané věty, v jiných je jí užíváno společně s dalšími prostředky. (Palková, 1994)

2. větný a slovní přízvuk

Jedná se o zvukové zvýraznění některých slov ve výpovědi. Nejjednodušší představou je, že v jednoduchých výpovědích je přízvuk kladen na konec (na poslední slovo), v souladu s tematicko-rematickým členěním, tj. předpokládá se, že na konci výpovědi je umístěno to nové, nejdůležitější, nejzajímavější. Realita je však složitější. Obecně lze říci, že užívání větného přízvuku je často závislé na kontextu a na tom, jakým způsobem se výpověď vztahuje k jiným výpovědím. Přízvuk může být také vnímán jako určité zdůraznění slova a jeho významu. (Palková, 1994) Jak ukáží na příkladech níže, pro mluvené projevy ve školní komunikaci je typický subjektivní pořádek slov a zdůrazňování (nejen) pomocí přízvuku je hojně využívaným prostředkem.

3. tempo

Rychlost řeči patří do jisté míry mezi charakteristiky konkrétních mluvčích. Každý máme trochu jiné „osobní“ tempo. (Palková, 1994) Z hlediska hladkého průběhu komunikace je důležité, aby nebylo tempo příliš rychlé (mluvčímu (učiteli) by mohlo být špatně rozumět, posluchač (žák) by nemusel stačit vnímat či zpracovávat informace, projev by se mohl stát velmi únavným) ani příliš pomalé (posluchač (žák) by se mohl nudit, ztrácet koncentraci a přehled). Významnou složkou je také vhodné využívání pauz.

4. dynamika

Cílené zesílení nebo zeslabení hlasu může sloužit k různým účelům – k upozornění na závažné nebo důležité informace, k vyslovení výzvy nebo varování (ve školním prostředí často doprovází výzvu či varování ztvárněné pouze vyslovením jména s příznakovou intonací, dynamikou i zabarvením), k dramatizaci aj.

5. zabarvení hlasu

Zabarvení hlasu je do jisté míry dáno „zdrojem zvuku“, tj. konkrétním hlasovým ústrojím a spektrálním složením zvuku. Změny v zabarvení hlasu jsou typické zejména pro afektivní stavy – jinak zní náš hlas, hovoříme-li zamilovaně, vesele, smutně nebo jsme-li naštvaní, či někomu vyhrožujeme. (Cvrček, 2015)

Paralingvální prostředky nevystupují v promluvách izolovaně, naopak se současně doplňují, podporují nebo si odporují.

Zvláště v mluvených projevech bývají verbální prostředky doprovázeny **prostředky neverbálními**, mezi něž patří především:

1. mimika, vč. očního kontaktu

Mimika, výraz v tváři, doprovází mluvené projevy běžně. Kromě vyjadřování tělesných i duševních pocitů (radost, smutek, překvapení, strach, ...), může signalizovat také význam výpovědí (ironie), podílet se na střídání mluvčích v dialogu či vysílat informace o zpětné vazbě. (EŠČ, 2002)

V realizaci a interpretaci některých výrazů panuje značná shoda. Jedná se o ty, které vyjadřují základní emoce jako štěstí/neštěstí, radost/smutek, strach, překvapení, vztek, pocit jistoty/nejistoty (nervozity) a podobné. (Křivohlavý, 1988) Mezi nejvýznamnější a nejočividnější mimické prostředky patří úsměv, který zajišťuje plynulejší průběh komunikace, pomáhá vytvářet

lepší vztahy a dosahovat většího množství pozitivních výsledků. Pro odhadování postojů a myšlenek komunikačního partnera je stěžejní pohled očí. Právě oční kontakt pomáhá navázat i udržet komunikaci, poskytovat komunikačnímu partnerovi zpětnou vazbu, vyjadřovat pozornost, zájem nebo naopak nudu, nezájem (Peasovi, 2011).

Umět číst tyto signály je ve školní třídě velmi důležité. Správná interpretace umožní učiteli reagovat na aktuální psychický stav žáků a například upravit obsah nebo formu hodiny tak, aby byla přínosnější pro všechny.

2. gestikulace

„Gesty se rozumějí pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, které doprovázejí slovní projevy, nebo je zastupují.“ (Křivohlavý, 1988, s. 71) Ve školním prostředí učitel často využívá gesta záměrně, aby zaměřil žákovu pozornost na předmět nebo psané sdělení, o kterém se hovoří (gesta deiktická), není výjimečné využívat gest místo slov, a to z různých důvodů (například pohled spojený s odmítavým kroucením hlavou) (gesta ikonická). Gesta plní neodmyslitelnou roli také při střídání mluvčích v dialogu.

Některá gesta jsou užívána nevědomě a mohou opět prozradit informace o rozpoložení mluvčího, případně posluchače.

3. posturologie

Posturologie se zabývá polohou těla, zejména pak rukou, nohou, hlavy, a jejich vzájemnými kombinacemi. Pozice rukou či nohou nás mohou informovat o postojích či pocitech možná spolehlivěji než mimika či gesta, která více podléhají sebekontrolě. Tak nám mohou zkřížené paže na hrudi (či zkřížené nohy) signalizovat obavy, nepohodlí, pocit ohrožení, nesouhlas, nebo naopak otevřené polohy vstřícnost, ochotu, souhlas.

Tomu, jaké polohy části těla zaujímají, by měli věnovat pozornost především „profesionální“ mluvčí, mezi které patří i učitelé. Vnímání významů prostředků tohoto druhu neverbální komunikace u posluchačů (žáků), poskytuje mluvčímu (učiteli) důležitou zpětnou vazbu.

4. kinezika

Kinezika je souhrnný pojem označující řeč pohybů těla. Jejich sledování a interpretace jsou náročné a ve školním prostředí je lze jen stěží využít, s výjimkou gestikulace (Nelešovská, 2005), o které již byla řeč výše.

5. proxemika

Proxemika je způsob komunikace vzdáleností mezi jejími účastníky, tj. přiblížením nebo oddálením.

V psychologii jsou standardně vydělovány 4 zóny. Intimní zóna (15–45 cm) je vyhrazena pouze pro nejbližší osoby (rodinu a blízké přátele). Narušení této zóny jinou osobou je většinou vnímáno velmi negativně. Osobní zóna (46–120 cm) je určena pro přátele a známé. Společenskou vzdálenost (1,2–3,6 m) udržujeme mezi sebou a cizími lidmi. Veřejná zóna (více než 3,6 m) je prostorem pro komunikaci, při které se obracíme na skupinu lidí (herci na jevišti, učitelé ve třídách či posluchárnách, ...). (Peasovi, 2011)

V komunikaci není důležitý prostor pouze na horizontální rovině, ale také v rovině vertikální. Je-li totiž náš komunikační partner výrazně vyšší, dochází zcela přirozeně k oddálení, abychom si mohli pohodlně hledět do tváře. Vertikálního členění lze ale také využít například k demonstraci převahy či moci. Pokud mluvčí stojí a jeho komunikační partner sedí, je druhý vystaven tlaku a cítí se nepříjemně. Proto volí učitelé například při zkoušení opačnou konstelaci, kdy sami sedí, zatímco žák stojí, což může být třídou vnímáno tak, jako by žák učiteli vykládal dotazovanou látku, zároveň se však žák může cítit nepříjemně proto, že je středem pozornosti (všichni sedí, pouze on stojí). Pro plynulý chod komunikace je proto žádoucí, aby byly rozdíly mezi komunikujícími vyrovnávány, a to i v případě, že se jedná o děti. Pokud mluvčí hovoří ke skupině lidí, je naopak běžné, že stojí na vyvýšeném místě, aby jej mohli dobře vidět, slyšet a vnímat všichni poslouchající. (Křivohlavý, 1988)

6. haptika

Tímto pojmem je označována komunikace prostřednictvím dotyků. Dotyk může být v komunikaci interpretován jako přátelský (pohlazení, povzbuzení) nebo nepřátelský (pohlavek) akt. Také dotyk, podobně jako gesta, může nahradit slovní vyjádření (např. výzvu k soustředění, napomenutí, upozornění). Nejvíce pozornosti je v rámci tohoto tématu věnováno podání ruky, to však není pro téma práce relevantní.

Komunikace dotyky je ve školním prostředí složitou záležitostí. Fyzický kontakt se žáky může být totiž vnímán jako nevhodný, ba dokonce jako obtěžování, a to zejména v případě učitelů mužů. K učitelkám ženám je veřejné mínění tolerantnější, což zřejmě souvisí s mateřskou rolí ženy. Faktem ovšem zůstává, že haptika nachází ve školním prostředí využití a to zejména v případě mladších dětí. Běžně slouží v mateřských školách, ve kterých může učitel vést dítě za ruku, pomáhat mu při plnění úkolu (např. výtvarného zaměření), pochvalu může doprovázet pohlazením,

stejně jako utěšování, například po pádu na hřišti. Čím starší žáci jsou, tím méně dotyků se v komunikaci s nimi využívá a tím více je třeba obezřetnosti. (Podobně viz Čechová, 1998.)

Neverbálně sdělujeme především své emoce (pocity, nálady, ...), dále můžeme neverbálními prostředky signalizovat zájem o druhého a zároveň se snažíme vytvořit jimi svůj obraz v očích komunikačního partnera. Neverbálními prostředky se můžeme snažit ovlivnit postoje dalších účastníků komunikace a v neposlední řadě nám slouží k udržení kontaktu a řízení komunikace. (Křivohlavý, 1988)

Při vnímání nonverbální komunikace je třeba si uvědomit, že prostředky nejsou používány izolovaně, ale často v celých shlucích a není výjimečné, že jsou užívány zároveň s prostředky verbálními. Při jejich interpretaci je proto nutné vždy sledovat celek, včetně kontextu. Škrábání na hlavě může vyjadřovat nejistotu, zapomnětlivost nebo lhaní, význam závisí na dalších doprovodných neverbálních prostředcích, může také ale jednoduše znamenat, že se mluvčí potí, nebo že ho svědí hlava (kontext). (Peasovi, 2011) Důležité je si také uvědomit, že neverbální projevy jsou kulturně podmíněné a stejné prostředky mohou mít v různých prostředích značně odlišný význam.

V psaných textech mohou být využívány různorodé **prostředky grafické** (tabulky, grafy) či **obrazové** (kresby, fotografie). Těch je hojně využíváno, jak ukáží níže, také ve zkoumané oblasti, například v učebnicích. V neformálních psaných textech nahrazují neverbální komunikaci emotikony.

Při užívání přirozeného jazyka můžeme narazit na využívání prvků jazyka jiného, v rámci češtiny volíme mezi spisovnými a nespisovnými **varietami**. Tato volba je ovlivněna ostatními objektivními faktory (prostředím, formou, rázem, funkcí, adresátem). U většiny funkčních stylů uvedených výše je obvyklá spisovnost, s výjimkou stylu běžně dorozumívacího, pro který je naopak přirozenější jazyk nespisovný. Obecně lze říci, že soukromé a mluvené projevy mají větší sklon k užívání interdialektů a dialektů než veřejné a psané.⁹ Nespisovné či slangové výrazy se ale mohou objevit i v projevech jinak spisovných – důvodem může být například snaha zaujmout, překvapit, přesně citovat zdroj (kupříkladu v textech publicistických), slangové výrazy mohou být využity pro jejich konkrétní význam a konotace například i v odborných textech. V mluvených projevech může

9 Tomuto konstatování odporuje v poslední době stále oblíbenější komunikace na internetu (chaty, diskuse, ...), která, ač se často tváří soukromě a může mít i neformální charakter, ve své podstatě zahrnuje projevy veřejné (resp. sdílené veřejně, i když někdy určené pro omezený počet příjemců) a psané.

docházet ke kolísání kódů právě pod vlivem „mluvenosti“. Užívání spisovné češtiny v roli učitele se zdá být jasnou volbou, jinak je tomu ale v případě žáka. Situaci ve školním prostředí popíši níže.

2.2.1.3 Forma komunikátu

Forma komunikátu, tj. zda se jedná o projev mluvený nebo psaný, ovlivňuje podobu komunikátu zásadně. Tyto pojmy, respektive pojmy „mluvenost“ a „psanost“, je však možné chápat různě. Protože se jedná o pojmy velmi důležité, zmíním se alespoň o hlavních přístupech, s nimiž se můžeme setkat.

W. J. Ong (2006) nebo D. Tannenová (1982) užívají pojmů **„mluvenost“ a „psanost“ pro označení rozdílných kulturních technik, dvou různých sociálních aktivit**. V tomto významu se můžeme setkat také s pojmy „ústnost“ a „gramotnost“. Toto pojetí jde bok po boku s historickým a kulturním vývojem člověka a společnosti. Je spjato s cestou vedoucí od orality ke gramotnosti, se změnou myšlení a také s myšlenkou primarity, respektive sekundarity mluvené, respektive psané formy jazyka. Psaná forma je z historického hlediska sekundární jednak proto, že mohou existovat (a existují) společnosti, které se obejdou bez psané kultury, avšak neobejdou se bez mluvení, a jednak proto, že samotná mluvená řeč může existovat (a existuje) i bez písma. Ze současného hlediska však již nelze o primaritě či sekundaritě obou jazykových forem uvažovat. Psaní a mluvení již po staletí vytvářejí celek, jehož složky se navzájem ovlivňují a jejichž vlastnosti se prolínají. W. J. Ong zdůrazňuje, že gramotné kultury, respektive gramotní lidé jsou již natolik ovlivněni písmem, že nedokáží uvažovat o slovech jako o zvucích, ale neustále se uchylují k jejich psaným podobám. Zavedení písma změnilo lidské myšlení.

V kulturách, které neznají písmo, jsou slova závislá na čase promluvy, existují pouze v okamžiku, ve kterém zanikají. Slova nejsou, ale prostě se dějí, jsou to události. W. J. Ong poukazuje na to, že národy žijící v orální kultuře přikládají slovům velkou moc, protože skrze slova mohou ovládat to, co pojmenovávají. V gramotných kulturách jsou slova považována spíše za „věci“ a právě tento fakt umožnil vznik teorie o jazykových znacích. V orálních kulturách je řeč úzce spojena s osobou mluvčího. Mimo něj neexistuje nic, co by mu umožňovalo znovu vytvořit stejný řetězec myšlenek nebo si ověřit, zda tak skutečně učinil. V gramotných kulturách a zejména v psaných textech se projev od mluvčího odpoutává, mluvčí (pisatel) jej může snadno přehlédnout, zhodnotit, zkorigovat. Myšlení již není závislé na paměti. Ustálenost, schematičnost, klišé jsou vlastnostmi projevu, kterým se v gramotných kulturách snažíme vyhnout, zatímco pro orální kultury byly nejvyšším cílem. Avšak není náhoda, že si svá vyjádření pečlivě hlídáme, kontrolujeme a

opravujeme především v projevech psaných, zatímco ve spontánních mluvených projevech často saháme po vyjádřeních nejobvyklejších a jejich užití obvykle negativně nehodnotíme.

Teprve psaní umožnilo, aby se myšlení stalo abstraktním a analytickým. A tento posun v myšlení se promítá zpět do jazyka (zvláště do jeho psané formy) v podobě takových postupů, jakými jsou například podřazování, hierarchizování, třídění a analyzování, které umožňují mluvčím problematizovat, vytvářet vzestupné lineární linie děje a logicky vystavěné argumentace. K takovým mentálním procesům vyzývají často například pokyny k cvičením v učebnicových textech, a to prostřednictvím sloves jako *najděte*, *vyberte*, *rozdělte*, *určete*, aj. Dále se proměna myšlení odráží v jazyce v podobě takových vlastností projevu, jakými jsou například abstraktnost, kreativita, objektivita, originalita (kterou učitelé často oceňují například ve slohových pracích), úspornost výrazu (tj. explicitnost) aj. Orálním kulturám a dnes spontánní mluvené řeči jsou vlastní jiné charakteristiky – konkrétnost, konzervatismus, situačnost, subjektivita, a jiné způsoby výstavby – cykličnost¹⁰, kumulace, připojování, redundance. Tyto vlastnosti a postupy úzce souvisí s vlastní podstatou orality a gramotnosti. Zatímco zvuk má tendenci začleňovat, spojovat, sjednocovat, harmonizovat (tj. syntetizovat), zrak naopak izoluje, jeho ideálem je jasnost a rozlišitelnost. Zatímco v orálně řízené společnosti jsou mluvčí, adresát a situace v dynamické interakci, v kultuře řízené psáním je každý z těchto tří aspektů komunikace osamocen, je do jisté míry „nezávislý“.

Tento vývoj můžeme jasně spatřovat ve vývoji dětské řeči a myšlení. Mluvený dialogický projev je pro dítě skutečně primárním, psanému monologickému projevu (a myšlenkovým procesům s jeho tvořením spjatých) se teprve ve škole učí, proto se žákovské práce ve velké míře vyznačují prvky „mluvenosti“ (viz kapitola 6.2).

Rozdíly mezi strategiemi spojenými s orálními, respektive gramotnými tradicemi zmiňuje ve své práci také D. Tannenová (1982). S orální tradicí spojuje strategie kladoucí důraz na sdílené vědění, sdílené zkušenosti a na vztahy mezi mluvčím a posluchačem, zatímco pro gramotné tradice je typické kladení důrazu na obsah komunikace.

Některé přístupy považují formu mluvenou a psanou za **dva na sobě nezávislé jazyky**. V českém kontextu bývá s tímto přístupem spojován zejména J. Vachek. Autor chápe oba „jazyky“ jako autonomní, píše: „... přikláníme se k názoru, že není soustavy, jež by byla nadřazena jazyku psanému a mluvenému, nýbrž že sounáležitost těchto dvou soustav je dána prostě tím, že obě slouží jednomu a témuž jazykovému společenství, a to v úkolech, které se navzájem vzorně doplňují.“ (1942, s. 257). Tato teorie, vzata do důsledků, je však těžko udržitelná, proto je možné ji interpretovat „jemněji“, například slovy F. Daneše (1994), který napsal, že Vachek považuje

¹⁰ Je zajímavé, že cykličnost je jedním ze způsobů výstavby učebnicových textů, jejíž funkcí je zejména upevňovat žákovy znalosti opakováním a také je postupně rozšiřovat.

mluvený a psaný jazyk za dvě vysoce samostatné normy (jazyky), které jsou však velmi pevně spojené (právě funkčně). A že ačkoliv Vachek nepředpokládá existenci třetí, nadřazené normy (systému) abstraktního charakteru, předpokládá, že obě normy sdílejí hlavní rysy společné gramatické struktury a stejně tak společnou slovní zásobu a právě toto tvrzení ve skutečnosti vyznívá ve prospěch existence nadřazené normy, která by mohla být vnímána jako jazykově-specifická sémantická strukturace nebo artikulace lidské zkušenosti.

Taková interpretace již nemá daleko k chápání mluvenosti a psanosti jako **dvou existenčních modů téhož jazyka**. Obě formy jazyka můžeme považovat za rovnocenné, nikoliv však autonomní, respektive jistou autonomii je možné psané formě projevu přiznat, a to autonomii ve smyslu, ve kterém o ní mluví D. Tannenová (1982) – autonomie psaných textů podle ní spočívá v tom, že jsou do značné míry nezávislé na čase, prostředí a nakonec i komunikačních partnerech. Veškerý význam se nachází v samotném textu, ve slovech; zatímco mluvený text je vždy závislý na komunikační situaci a všech jejích aspektech. Význam není obsažen pouze ve slovech, je zprostředkován i jinými než verbálními kanály (paralingválními, neverbálními). V tomto smyslu lze chápat psaný text jako do jisté míry autonomní, ale i některé psané projevy mohou být závislé na situaci (představme si například nápisy na cedulích demonstrantů, školní psaníčka nebo třeba i publicistické texty, které jsou jistě mnohem více závislé na čase než kupříkladu díla umělecká, jistou závislostí na účastnících komunikace se však vyznačují například i učebnice (viz kapitola 6.1)) a svým způsobem je jejich význam vždy závislý přinejmenším na recipientovi, budeme-li vnímat psané texty v souladu s teoriemi recepčních estetiků.

Nejjednodušší a nejvíce intuitivní přístup popisuje mluvenost a psanost jako **dvě formy projevu**, jako dvě možnosti, jak něco sdělit, jako dvě manifestace společného kódu, společného systému národního jazyka.

Mluvená forma projevu je taková, při které je sdělení přenášeno od produktora k příjemci zvukově akustickým kanálem. Produktor formuluje svou promluvu ústně, recipient ji přijímá pomocí sluchu. Psaná forma projevu je taková, při níž je sdělení přenášeno kanálem graficko-vizuálním. Produktor své projevy píše a recipient je vnímá pomocí zraku. Takové definice jsou jednoznačné a mohou se jevit jako jasné, objektivní kritérium pro členění projevů, realita je ale mnohem rozmanitější. Běžně můžeme vnímat původně psané texty sluchem (například pokud si mluvčí připraví svůj projev a následně jej čte, nebo pokud si například učitel vytvoří psanou přípravu své hodiny, o níž se opírá při výkladu). A setkat se ovšem můžeme i s opačným fenoménem, ve kterém je původně mluvený projev vnímán příjemcem prostřednictvím zraku (jako příklad uveďme psaní poznámek ve škole nebo žánr rozhovoru). V těchto případech lze však

předpokládat, že sekundární projevy se budou od primárních lišit, budou získávat charakteristiky typické pro mluvený/psaný jazyk (s výjimkou přesné reprodukce).

Tímto aspektem plynule přecházíme k dalšímu možnému přístupu. R. Adam (2009) upozorňuje na to, že s postupem času a spolu s rostoucím poznáváním charakteristických rysů zvukových a písemných komunikátů se pojmenování substancí „mluvenost“ a „psanost“ přeneslo také právě na soubory charakteristických vlastností (vázanost na bezprostřední kontakt, simultánnost produkce a recepce, spontánnost, dynamičnost, neuspořádanost, subjektivita aj.). V reakci na tento významový posun se pak objevují návrhy, jak terminologii opět projasnit, a to pomocí přidání přívlastků. Na scénu přichází rozlišení **mluvenosti/psanosti mediální a konceptuální**. Mediální mluvenost, nebo psanost je dána jazykovou substancí, tím, jaký kanál používáme, zatímco konceptuální mluvenost/psanost je dána komplexem charakteristik, které jsou prototypicky spojovány právě s jednou nebo druhou substancí. V konceptuálním chápání pojmů se pohybujeme na škále. Na jedné straně stojí spontánnost, nepřipravenost, která je přisuzována prototypickým projevům mluveným, na druhé poté plánovitost, připravenost typicky spojovaná s texty psanými. Substančně psané, respektive mluvené texty se však mohou na této škále pohybovat, což umožňuje popsat a zařadit i texty neprototypické.

Vlastnosti jako připravenost/nepřipravenost, dynamičnost/statičnost, kontextualizace/dekontextualizace, uspořádanost/neuspořádanost, subjektivita/objektivita, implicitnost/explicitnost, syntaktická jednoduchost/komplexnost a mnohé další nemusejí však nutně souviset s mluveností, respektive psaností. Některé z těchto vlastností můžeme chápat jako důsledky působení jiných stylových faktorů (například přítomnost/nepřítomnost adresáta, pravděpodobnost zpětné vazby, veřejnost/neveřejnost projevu, komunikační záměr).

D. Du Bartellová (1994) navrhuje zpracovávat tuto problematiku pomocí sestavy čtyř parametrů – substance (mluvená/psaná), média (psaní rukou, tisk, fax, obrazovka počítače,...), modality (projev připravený/nepřipravený) a variety (standardizovaná/nestandardizovaná).

M. Jelínek, který zpracoval kapitolu o stylistice v Příruční mluvnici češtiny, hovoří **o mluveném a psaném stylu**. Také J. Hoffmannová (2011) dochází při rozboru mluvené a psané varianty textu k závěru, že ačkoliv se obě verze vypravování mnohostranně liší, jejich odlišnost nespočívá v odlišném repertoáru syntaktických nebo gramatických prostředků, ale v jejich celkové tonalitě, zabarvení, atmosféře, tedy ve stylu. Snad by bylo možné zařadit takto pojatý styl mezi styly simplexní ve smyslu Hausenblasově, či k tzv. stylu promluvovému (Jelínek, 2003), který odpovídá působení jednoho každého objektivního stylového faktoru. Faktory však působí na podobu komunikátu jako komplex, nikoliv samostatně a izolovaně, a proto si lze takto definovaný styl stěží představit.

Ve sféře školní komunikace se setkáváme s projevy mluvenými i psanými, a to nejen v podobě formy komunikace mezi učitelem a žákem, ale také v podobě obsahu vyučování, v rámci kterého jsou žáci cíleně vedeni ke kultivaci svých psaných a v poslední době čím dál častěji také mluvených projevů. Žáci by se měli naučit připravit jazykový projev s ohledem na použitou formu, funkci projevu i s ohledem na konkrétní situaci, nikoliv projev „univerzální“, unifikovaný. (Čechová, 1998, s. 57)

2.2.1.4 Přípravenost/ nepřipravenost

Tento rys úzce souvisí s mluveností a psaností. Faktor působí především v případě projevů mluvených, a to spolu s dalšími faktory. Veřejné a oficiální projevy bývají často připravené, není výjimečné, že si mluvčí vytvoří psaný text, o který se při projevu více či méně opírá. Připravené projevy jsou promyšlenější, výběr syntaktických i lexikálních prostředků je rozmanitější a vytrněnější. Spontánní nepřipravené projevy se naopak vyznačují méně promyšlenou strukturou i výběrem výrazů, opakováním, užíváním tzv. vycpávkových výrazů nebo hezitačních zvuků, v syntaxi se objevují neucelené výpovědi, odchylky od standardu, jakými jsou například vyšinutí z větné vazby, spřažení vazeb a mnoho dalších. Oproti tomu psané texty bývají obvykle připravené a promyšlené, výjimku tvoří některé starší i novější „dialogické“ žánry jako například osobní korespondence (včetně elektronické – emailů, sms, ale třeba i školních psaníček), dále pak internetové diskuse a chaty. (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008)

2.2.1.5 Ráz komunikátu

Tohoto pojmu užívají M. Čechová, M. Krčmová a E. Minářová v Současné stylistice v souvislosti se soukromostí a veřejností projevu. Podle celkového charakteru situace a dalších faktorů může mít text ráz oficiální, polooficiální nebo zcela neoficiální (soukromý, důvěrný). Veřejný projev přitom nemusí být vždy oficiální, neveřejný zase neoficiální. Školní komunikace je v tomto ohledu opět specifická – ačkoliv se formálně „tváří“ jako veřejná a oficiální (alespoň do určité míry), používané prostředky tomu ne vždy odpovídají. Důvodem je zejména to, že zatímco veřejnost projevu bývá standardně spojována s komunikací s lidmi neznámými, ve školním prostředí se komunikující strany setkávají dlouhodoběji, posléze se poměrně dobře znají a vytvářejí se mezi nimi různorodé vztahy. Oficialita situace bývá zase narušována faktem, že dospělý komunikuje s dítětem.

Oficialita se ve stylu textu projevuje výrazně. Nejkrajnější polohou jsou různé ceremoniály, v nichž je podoba komunikátu často předem dána a je neměnná, v dalších polohách je ovlivněna zvláště volba variety (spisovná), syntaktických prostředků a lexika (například výrazy knižní). Stereotypy a modelovost oficiálních projevů mohou být někdy obměňovány různými jazykovými aktualizacemi. Neoficialitu reprezentuje například běžná spontánní komunikace.

Působení tohoto faktoru je úzce spjato s působením faktorů ostatních.

2.2.1.6 Prostředí

Styl komunikátu ovlivňuje prostředí, ve kterém komunikace probíhá, a to jak ve významu fyzikálním, tak sociálním. Mezi fyzikální vlastnosti prostředí můžeme řadit například velikost a rozčlenění prostoru, světelnost, teplotu, hlučnost a podobně, mezi sociální aspekty lze zahrnout, zda se jedná o prostředí veřejné nebo neveřejné, známé či neznámé, zda je přítomen adresát nebo adresáti, jakého jsou věku, pohlaví, jaké mají sociální postavení aj. Vliv na podobu komunikátu má také čas, který je komunikaci vymezen, zejména je-li ho dostatek nebo nachází-li se mluvčí/pisatel z tohoto důvodu pod tlakem.

Na prostředí jsou více závislé projevy mluvené než psané. V případě školní komunikace, ale nejen jí, jsou místo i čas komunikace předem dané a mluvčí i adresáti s tímto faktorem vědomě pracují. (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008)

2.2.1.7 Adresát

Přítomnost či nepřítomnost adresáta je konstituujícím prvkem komunikační situace a stylu komunikátu. Z působení tohoto faktoru vyplývá míra dialogičnosti (monologičnosti) textu, která se vyznačuje užíváním různých dialogických prostředků (například oslovení, rozkazovacího způsobu sloves, kontaktních citoslovcí aj.).

Podoba komunikátu je dále ovlivněna počtem adresátů (je rozdíl, když je adresát pouze jeden, a když se příjemci stává větší množství osob). Je-li adresátů více, vytvářejí tzv. sociální skupinu, která může být relativně malá (např. rodina, vrstevnická skupina, sportovní oddíl, školní třída apod.), středně velká (profesní skupiny, zájmové skupiny) nebo velká (náboženské komunity, etnické skupiny, národy). Ne každé uskupení lidí lze však označit tímto pojmem. Sociální skupiny musí splňovat následující charakteristiky: její členové si musejí být vědomi, že jsou členy této skupiny, a musejí sdílet společné cíle a záměry. V menších skupinách (jakou je například školní třída) funguje vzájemná interakce a také závislost. Styk lidí ze skupiny není náhodný ani

krátkodobý, skupiny si v průběhu času vytvářejí vlastní kulturu a normy, sdílejí společné hodnoty a cíle. Některé skupiny jsou formální, vznikají a fungují zastřešené určitou institucí, bývají vytvořeny zvnějšku a mají předem definovaný program. Mezi takové by patřil i třídní nebo učitelský kolektiv. Jiné skupiny naopak vznikají spontánně a stejně tak i zanikají (např. vrstevnické skupiny). Komunikace v rámci skupiny podporuje její správné fungování a soudržnost, pokud komunikace vážně, mohou se dostavit neshody. (Gavora, 2005)

Nejen počet adresátů je pro nás v roli mluvčích či pisatelů důležitý. Jinak konstituujeme projev tehdy, když adresáta/adresáty známe, a jinak, když je/jsou pro nás cizí. Do podoby komunikátu se promítá i to, jaký máme mezi sebou vztah (symetrický nebo asymetrický, povaha vztahu – vztah přátelský, milostný, profesionální, ...) a jakými se adresáti vyznačují charakteristikami (věk, pohlaví, míra znalostí, vlastnosti osobnosti, sociální status a role,¹¹ ad.).

Adresát je pro učební styl zcela klíčovým faktorem, který určuje nejdůležitější specifika tohoto stylu. Adresát je totiž v případě učebního stylu výrazně zohledňován a je příčinou rozmanitosti textů a projevů, které lze k tomuto stylu zařadit, i prostředků, kterých lze v jeho rámci využít. Veškerý výběr je podřízen právě adresátovi a jeho charakteristikám.

2.2.1.8 Téma

„Každé téma projevu je spjata s konkrétní oblastí lidské činnosti a myšlení a v důsledku toho je vázáno na určitou komunikační sféru. Komunikace pak předpokládá určitý styl a je spjata s jistým okruhem výraziva.“ (Čechová, Krčmová, Minářová, 2008, s. 86). O spojitosti tématu, komunikační sféry a užití určitých jazykových prostředků pojednával ve své knize i N. Luhmann (viz výše, kapitola 2.1.1). S tímto tématem se samozřejmě můžeme setkat v různých komunikačních sférách, bývá ale poté uchopeno různými způsoby a odlišný je i styl (Minářová, 2011). Ve školním prostředí je patrný zejména rozdíl mezi tématy výukovými a tématy naplňujícími komunikaci nevýukového charakteru, z nichž první bývají ztvárněna pomocí prostředků spisovného jazyka, zatímco u druhých mluvčí volí i varianty nespisovné.

2.2.2 Subjektivní stylové faktory

Kromě objektivních faktorů ovlivňují podobu komunikátu také faktory subjektivní, které se týkají osoby produktora. Roli hrají faktory biologické, jako například věk či pohlaví. Rozdílům

11 Sociální status je pozice v sociální struktuře. Sociální role je soubor očekávání týkajících se chování a vystupování. Každý člověk zastává v životě mnoho rolí (otec, syn, zaměstnavatel, nakupující, žák, kamarád, ...).

daným pohlavím se obecně věnuje například D. Tannenová, která ve svých populárně naučných publikacích¹² opakovaně poukazuje na to, že muži a ženy komunikují jiným způsobem. Ve školním kontextu explicitně poukazuje na rozdíly v komunikaci žen a mužů také M. Čechová (1998, 2017), která však zdůrazňuje, že tyto odlišnosti nejsou dány pouze touto biologickou vlastností, ale mnohem spíše pozicemi a rolemi ve společnosti, kulturní tradicí, stereotypy. Tak je s muži spojována dominance, autoritativnost, suverénnost, větší profesní orientace, větší sklon k hierarchizaci, k prosazení se soutěživostí či bojem, zatímco ženám a jejich vyjadřování je přisuzována větší citovost, kooperativní přístup, orientace na mezilidské vztahy. Kromě vzdělání a výchovy, které považují za nejdůležitější vyučovací cíle jak ženy, tak muži, zdůrazňují navíc muži zábavnou složku (humor a vtip), zatímco ženy podporují složku estetickou a kreativní. Učitelé muži bývají obvykle žáky hodnoceni lépe než učitelky ženy, a to i tehdy, když objektivně nejsou zdatnějšími profesionály. Tento fakt lze přisuzovat feminizaci českého školství. Dále ovlivňují podobu komunikátu faktory psychologické (vlastnosti osobnosti, temperament, vědomosti, znalosti, schopnosti, zájmy, ...) či sociální (výchova, dosažené vzdělání, celkový rozhled, postoje, ...). Osobnost mluvčího ovlivňuje výběr jazykových prostředků i celkovou zdatnost v komunikačním procesu.

Osobnost učitele jako mluvčího je důležitá nejen pro podobu komunikátu, ale i pro její obsah, neboť učitel nepředává pouze vědomosti, ale i postoje a názory.

2.3 Učební styl

Po vymezení obecných základních pojmů je načas přistoupit k pojmu, který je hlavním předmětem celé této práce – učební styl. Nejprve je třeba zdůraznit, že budu pojednávat o učebním stylu ve smyslu lingvistickém, nikoliv pedagogicko-psychologickém. V pedagogice a psychologii označuje tento pojem způsob, jakým člověk získává, zpracovává a pamatuje si nově nabyté informace, častěji se užívá spojení styl učení.¹³

Nejprve se vydejme po stopách pojmu učební styl v historii české lingvistiky.

12 Např. publikace Ty mi prostě nerozumíš (1995).

13 Čerpáno z WWW <http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Učební_styl>.

2.3.1 Josef Jungmann: Slovesnost (1846)

První zmínky o učebním resp. **učebním slohu**¹⁴ můžeme najít v Jungmannově Slovesnosti. Jungmannova stylová klasifikace je poměrně komplikovaná, jednotlivé slohy nejsou vždy vyděleny na základně zřetelných kritérií. Lze však konstatovat, že Jungmannův styl učebný odpovídá podle popisu dnešnímu stylu odbornému, jehož předmětem je lidské poznání a jeho funkcemi poučovat, rozebírat, posuzovat, opravovat, polemizovat, kritizovat, vykládat, učit a vychovávat. Explicitně je k tomuto stylu tedy řazen i styl učební ve smyslu, v jakém o něm pojednávám.

Jungmann klasifikuje styly „co do formy“ jednak na styl prozaický, básnický a řečnický, a to podle tří „mohútností duševných, představovacích, citících a snažících“, jednak na nižší, prostřední a vyšší (vznešený), a to podle kritéria, které je méně určité („spisové zvláštním vyjádřením a jako světlem a povahou mezi sebou se liší“) (Hausenblas, 1973, s. 1). Dále Jungmann rozlišuje různé druhy a tvary slohu „co do látky“, tj. podle toho, zda se látka, o které autor píše, nachází uvnitř (pocity, tužby, ...) nebo mimo něj (věci, děje, ...). Z tohoto zaměření pak povstává 5 slohových forem, respektive tvarů: učebný, zábavný (pěkný), pohybací, popisný, dějový. V tomto dělení lze spatřovat jistou paralelu s tím, co dnes bývá označováno za slohové postupy. Toto členění dále autor aplikuje na sloh prozaický, básnický a řečnický, tudíž máme k dispozici prózu učebnou, zábavnou, řečnickou, popisnou a dějepisnou, báseň učebnou, zábavnou atd. a řeč učebnou atd. Vzápětí však Jungmann poukazuje na to, že se jednotlivé formy mohou různě prolínat a kombinovat, a proto považuje za vhodnější „obrátní se k potřebám života samého“ a určuje následující tvary:

próza: sloh učebný, předmětný, listovní, jednacích

poezie: sloh lyrický, učebný, popisný, epický a dramatický

řečnictví: sloh světských a duchovních promluv

V kapitole věnované učebnému slohu (s. 93) definuje tento následovně: „Látka slohu učebného neb naučného jest poznání lidského buď celek, neb částka některá spořádaná a slowly pronešená; tedy názory, ponětí, úsudky, widy rozumové. Obsahuje tedy tento sloh všecky saustawy filosofské rovně jako každau krátkau průpowěď, všecká pojednání, kterých záměr jest poučowati, všecky sudebné (kritické) a sporné (polemické) spisy, jejichž aučel jest spisy jiné rozebírati, posuzowati, opravowati, zavrhowati, všecká čtení akademická, jejichž záměr jest nauku některau weškeru poznenáhlu wykládati a učiti, všecky spisy prostonárodní t. j. k poučení lidu a k wychowání mládeže ustanowené.“

14 V této kapitole užívám synonymně pojmu styl a sloh, J. Jungmann užívá pouze pojem sloh.

Za základní znaky učebního (odborného) stylu považuje jasnost a přesnost (formální pravdivost), která spočívá zejména v užívání přesných pojmenování tj. termínů. Styl by měl být však také „líbezný“, měl by se vztahovat k potřebám člověka a povzbuzovat jeho šlechtnost.

Podobu textu dále ovlivňuje látka, o které se pojednává, příjemce, tj. komu je text (promluva) určen(a), jestli lidem vzdělaným nebo prostým, dospělým či dětem a mládeži, a v neposlední řadě povaha autora, který si podle svého uvážení zvolí prostředky stylu nižšího, prostředního či vyššího.

Tvary (slohové útvary) učebního stylu jsou rozlišovány podle toho, jak se v nich zachází s látkou. „Soustava“ zpracovává komplexně vybraný obor, „pojednání“ pouze vybranou část, dále pak autor hovoří o výkladu, krátkém obsažení (kompendiū), akademických čteních, dialektických spisech a kritice. Z našeho pohledu je nejzajímavějším bod 5, pod nímž je vydělen „prostonárodní sloh“, který stojí proti slohu „saustawnému“. Vyznačuje se tím, že ze soustavy věd vybírá jen to, co je srozumitelné a užitečné všem, a je rozdílný podle toho, komu je určen. V tomto členění je snad možné spatřovat počátky jemnějšího členění odborného stylu tak, jak se s ním dnes běžně setkáváme, na styl teoreticky a prakticky odborný, k němuž Jungmann řadí i styl učební.

2.3.2 Bohuslav Havránek a klasifikace funkčních stylů (1932)

Z hlediska zavedení pojmu funkční styl, resp. jazyk a rozlišení funkčních stylů je pro nás klíčovou postavou Bohuslav Havránek. V jeho pracích však zmínky o učebním stylu nenajdeme. Prostředky psané a mluvené školní komunikace by se (podle autorových poznámek) řadily ke stylu teoreticky a prakticky odbornému.

2.3.3 Karel Hausenblas: Učební styl v soustavě stylů funkčních (1972)

Jako samostatný funkční styl vymezil styl učební až K. Hausenblas. Ten jej řadí ke stylům komplexním (tj. majícím více než jednu hlavní funkci). Právě kombinaci dvou funkcí (nejrůzněji využívanou a mnohdy propracovanou do nejmenších podrobností) – zpravovací (především vysvětlovací) a působící (řídící) – považuje autor za nejdůležitější rys učebního stylu.¹⁵ Funkce zpravovací je realizována předáváním, sdělováním informací různého druhu. V porovnání se stylem teoreticky odborným je v textech tohoto stylu třeba brát mnohem větší ohled na adresáta (například jeho věk, úroveň znalostí, ...) a to jej přibližuje spíše ke stylu populárně-naučnému. Od něj se však učební styl liší tím, že adresát má látku nejen porozumět, ale hlavně se jí naučit, ovládnout ji.

¹⁵ Stojí za povšimnutí, že tatáž kombinace funkcí bývá uváděna jako typická také pro styl publicistický či reklamní.

Proces učení je cílevědomě řízen a tomu odpovídá i výstavba textů určených k výuce. Funkce působící (zejména pak řídicí) se podle Hausenblase v učebních textech uplatňuje několika způsoby: v učební komunikaci je podněcována aktivita žáků (například pomocí úkolů, cvičení, řešení problémů aj.), zvládnutí probírané látky je kontrolováno (prostřednictvím kontrolních otázek, testů ap.) a získané znalosti a dovednosti jsou upevňovány (pomocí opakování, cvičení atd.). V případě přímého kontaktu mezi učitelem a žákem je pak sepětí obou funkcí (tj. zpravování a působení, řízení) těsnější.

K. Hausenblas upozorňuje na fakt, že učební styl nebývá vydělován jako samostatný funkční styl, povětšinou bývá zařazen k odbornému stylu praktickému, pracovnímu, který je podle něj nejméně zpracovanou oblastí funkční stylistiky. Styl prakticky odborný je podle K. Hausenblase specifický tím, že se nevyznačuje užíváním zvláštních lexikálně-gramatických prostředků, ale příznakovou výstavbou – připomíná zde například svéráznou podobu dotazníků, formulářů a podobně, tj. útvarů, které jsou dnes řazeny ke stylu administrativnímu. Podle autora tedy promluvy učebního stylu náležejí většinou k oblasti odborné, učební styl se však může uplatnit i při učení neodborném (např. v rodině). „Stupeň odbornosti může být velmi různý, od elementární výuky dětí až k vysoce náročnému učení odborníků ... Promluvy učebního stylu tedy mohou z oblasti prakticky odborné přesahovat i do oblasti vědecké.“ (Hausenblas, 1972, s. 4)

2.3.4 Milan Jelínek: Charakteristika stylu učebních textů (1996)

O učebním stylu hovoří také M. Jelínek, který v návaznosti na K. Hausenblase, poukazuje na specifické selekční a integrační tendence uplatňující se při výstavbě učebních komunikátů a z nich vyvozuje oprávněnost vydělení učebního stylu jako samostatného, a to přesto, že nebude ostře vymezen vůči stylu odbornému (široké přechodové pásmo). Autor považuje za stěžejní rysy učebních textů jejich zaměření na adresáta a přizpůsobení formy znalostem a dovednostem předpokládaných příjemců textu (čím starší a vzdělanější je předpokládaný adresát, tím blíže mají učební texty k textům odborným) a působení tzv. informačně uchovávacího faktoru (tj. že cílem učebních textů není pouze informovat, ale přispívat k tomu, aby si žáci informace zapamatovali).

Ve druhé polovině studie uvádí autor několik charakteristických vlastností typických pro učební (učebnicové) texty (tj. projevy psané) a to navzdory faktorům, které zobecnění ztěžují (pluralita odborných oblastí, které jsou zdrojem informací; různorodost adresátů; rozmanitost prostředí a vyučovacích forem):

- a) kombinace jazykových a piktografických prostředků
- b) specifická struktura textu a užívání grafických prostředků
- c) koherence ve výkladové části, disherence v úkolové části
- d) jednoduché syntaktické konstrukce s malým množstvím konektorů (vyjma texty matematické a fyzikální), objektivní pořádek slov
- e) užívání termínů a definičních formulí
- f) snížená míra abstrakce a kondenzace
- g) kontaktní prostředky

Je nutné poznamenat, že mluvené komunikáty ze sféry školní komunikace se vyznačují některými odlišnými charakteristikami, mnohé jsou ale společné.

2.3.5 Marie Čechová, Marie Krčmová, Eva Minářová: Současná stylistika (2008)

Autorky Současné stylistiky spatřují styčné body mezi učebním stylem a stylem odborným a administrativním.

V kapitole IV. (s. 100) poukazuje E. Minářová na možnost vydělit učební styl s jeho specifiky v rámci široce pojatého stylu odborného jako styl sekundární, tzn. od stylu odborného odvozený. Cílem těchto textů je, aby si jejich obsah vnímatel osvojil. M. Krčmová v kapitole VIII (s. 223–224) považuje za konstituující prvek učebního stylu záměrné působení na adresáta (a to adresáta specifického, u něhož ve zvýšené míře záleží na jeho věku, fyzických a psychických vlastnostech, aktuálním stavu znalostí atd., protože učební text může plnit své základní funkce jen tehdy, když k těmto faktorům přihlíží). Učebnice (nejčastější texty učebního stylu) musí splňovat nejen požadavky odborné, ale i didaktické. Tradičně byly tyto texty tvořeny s vědomím, že budou žákovi zprostředkovány učitelem (s výjimkou učebnic pro samouky); tuto vazbu mezi učitelem, učebním textem a žákem dnes nově rozvolňují různé e-learningové kurzy.

M. Čechová v kapitole IX. (s. 230–231, 241–242) zahrnuje učební styl do výkladu o stylu administrativním, se kterým podle ní sdílí regulativní a operativní funkci. Tyto funkce plní v učebních komunikátech zejména pokyny k různým činnostem, ale také instruktivní (vysvětlující a rozšiřující) poznámky za výkladovým textem. Od stylu administrativního se ovšem styl učební

odlišuje hlavním cílem komunikátů – zatímco administrativní texty nabádají k přesnému provedení daných úkonů zcela konkrétním, neměnným, pevně daným způsobem (pomocí předpisu, vyhlášky ap.), učební texty se zaměřují na osvojení učiva a jeho další aplikaci a kreativní využití žákem. Pasáže zaměřené na řízení, instruování žáků se liší od administrativních textů i jazykově – jsou „přátelštější“ (dochází k zeslabování apelativních a direktivních povelů, např. užitím 1. os. pl. (*Ted' pristoupíme k...*)), formulace jsou osobnější, méně sevřené a výrazně méně ustálené.

2.3.6 Západoslovanské inspirace

Protože byl můj pohled na zkoumanou problematiku zatím ryze český, zajímalo mě, jakým způsobem se s tématem vypořádávají v jiných zemích. Z důvodu funkčního zaměření práce (mým cílem je v podstatě obhájit zařazení učebního stylu mezi styly funkční) jsem se soustředila na slovanské země a zvolila jsem ty, které nám jsou nejen zeměpisně nejbližší – Slovensko a Polsko.

Porovnávat českou situaci například se situací v anglosaských zemích by bylo velmi složité nejen proto, že preferují jiné přístupy lingvistické, ale například také proto, že mají rozdílný systém školství i pedagogické metody. C. B. Cazdenová a S. W. Becková například věnují ve své studii *Classroom Discourse* (2003) celou kapitolu charakteristikám části hodiny nazývané *Sharing time*¹⁶, která nemá v tradičním českém školství paralelu.

2.3.6.1 Jozef Mistrík: *Štylistika* (1984, třetí upravené vydání 1997)

Ze slovenských prací ve svém textu hojně cituji P. Gavoru, který však není lingvistou, nýbrž pedagogem, který se mj. zabýval výzkumem komunikace ve školní třídě. Pro lingvistický pohled na problematiku učebního stylu jsem se obrátila na stylistiku J. Mistríka a o něco novější práci J. Findry.

Ve slovenské stylistice se stejně jako u nás uplatňuje funkční přístup, velmi výrazně je však zkoumání stylu propojeno s pojmem stylém, což „je prvok, ktorý robí štýl, pomocou ktorého sa štylizuje.“ (Mistrík, 1997, s. 31). Stylémem může být slovo, věta nebo i část textu, která svými vlastnostmi signalizuje přináležitost komunikátu k určitému typu textů. Z tohoto hlediska by bylo těžké učební styl identifikovat, protože se nevyznačuje dostatečně specifickými prostředky na nižších rovinách, podle kterých by bylo možné k němu komunikáty jednoznačně přiřadit. Jako stylémy by v tomto případě musely fungovat celé pasáže.

16 Domnívám se, že jsem se s touto formou setkala v rámci praxe na základní škole s programem *Začít spolu* a byla označována jako *Ranní kruh*.

J. Findra (2004) považuje za stylémy všechny prostředky využívané v komunikaci, neboť i ty, které vytvářejí neutrální pozadí pro prostředky příznakové, jsou stylově aktivní. Stylémy člení na jazykové (fónické, morfologické, lexikální a syntaktické), kompoziční (spojovatelnost, konektory; nadvětné prostředky, např. členění textu, přímá řeč, nepřímá řeč ad.) a kinetické (neverbální prostředky, rekvizity, kontext).

Funkční styly člení J. Mistrík (1997) na styly objektivní (naučný a administrativní), objektivně-subjektivní (publicistický, řečnický a esejistický) a subjektivní (hovorový a umělecký). Učební styl v klasifikaci nenajdeme. Zmínka o učebním, respektive didaktickém stylu se nachází v kapitole věnované tzv. sekundárním stylům. Ty autor definuje jako příležitostné, nestandardizované, odvozené od základních funkčních stylů. Didaktický styl je podle J. Mistríka stylem učebnic, učebních pomůcek, slovníků a různých cvičebních textů (tj. neřadí k nim komunikáty mluvené). Na texty řadící se k didaktickému stylu jsou podle autora kladeny přísné požadavky, a to zejména na jejich stránku jazykovou, ve které je důsledně požadována spisovnost, a kompoziční, která musí respektovat didaktické zásady, ale zohledňována by měla být například také kritéria estetická. Didaktické texty jsou stylově relativně jednoduché, jejich náročnost je však odstupňována v závislosti na věku adresáta. Autor výslovně upozorňuje na to, že didaktickým stylem se vyznačují texty produkované učitelem, zatímco v textech produkovaných žákem lze spatřovat prvky tzv. stylu žakovského. Také J. Nocoňová (2013) uvádí, že pojem didaktický styl bývá zpravidla spojován s projevy učitele, nikoliv žáka. Český pojem učební styl vnímám oproti pojmu didaktický styl jako významově širší, tolik neevokující spojitost s osobností učitele. Ve slovenském přístupu je také vidět, že je pojem didaktický styl spojován zejména s psanými texty, zatímco pojem učební styl lze bez potíží použít i pro komunikáty mluvené, a to i dialogické, v nichž nelze oddělovat projev učitele od projevu žáka.

Je-li řeč o mluvených komunikátech spojených se školním prostředím (výklad, přednáška, diskuze, ale například i výzva, výstraha), ty dávají oba slovenští lingvisté do souvislosti se stylem řečnickým. Názorností, zřetelností i jistou mírou persvaze (tj. vlastnostmi spojovanými s řečnickým stylem) se školní dialogy a monology skutečně vyznačují. Na souvislost školních komunikátů s řečnickým stylem poukazuje také například A. Mikulová (1999), která se soustředí zejména na využití metody tzv. sokratovského dialogu¹⁷ v pedagogické praxi, nebo M. Čechová (1998), která říká, že „řečnictví chápané jako schopnost pronášet kultivovaný projev před veřejností má tedy

17 Sokratovský dialog je hledání pravdy formou řízeného dialogu mezi „učitelem“ a „žákem“ (žáky), přičemž „žáci“ pouze nepřijímají pravdu, kterou jim „učitel“ předkládá, ale společně ji skrze otázky a odpovědi, předkládaná stanoviska a různé argumenty konstituují.

místo i ve školní přípravě právě vzhledem k potřebám nejrozmanitějších profesí, nejen těch, jejichž těžištěm je mluvené slovo, jako jsou herci, hlasatelé, konferenciéři, učitelé, ...“ (s. 54)

2.3.6.2 Jolanta Nocoń: Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego (2013)

Z polských prací jsem si zvolila shrnující text J. Nocońové, která se hned v úvodu zmiňuje o několika pojetích didaktického (učebního) stylu různých autorů. Závěry se zdají být podobné jako v českém kontextu – didaktický styl nebývá jednoznačně vydělován jako samostatný, často bývá vnímán jako součást nebo zvláštní druh stylu odborného (např. S. Gajda), nebo stylu běžně dorozumivacího (např. Bartmiński, Bartmińska), s čímž se v české stylistice nesetkáváme. Veskrze je tento styl vnímán jako hraniční (mezioborový), a to je pravděpodobně i jedním z důvodů, proč nebyla jeho zkoumání věnována taková pozornost jako jiným, „základním“ funkčním stylům.

V polské lingvistice se kromě pojmu didaktický styl (styl didaktického diskurzu) můžeme setkat také s pojmem edukační styl (styl edukačního diskurzu), který je však významově zřejmě mnohem širší než prvně zmiňovaný. Za edukační lze označit všechny situace, v nichž se něčemu učíme, zatímco didaktická by měla být taková komunikace, která probíhá podle didaktických zásad. Z českého prostředí však již víme, že pojem didaktická (respektive pedagogická) komunikace je možné chápat různě široce (viz výše, kapitola 2.1.3). V širokém slova smyslu se však věnuje tomuto pojmu (zejména tedy v rámci lingvistiky) jen málo pozornosti, neboť se jedná o velmi rozsáhlou, různorodou a těžko uchopitelnou oblast zkoumání. Výzkum se soustřeďuje na pedagogickou komunikaci v užším slova smyslu, tj. jako na komunikaci učitele a žáka v procesu učení a vzdělávání (obvykle institucionálně zastřešeného). Tato práce se soustředí na pedagogickou komunikaci v užším slova smyslu, a proto se dále budu věnovat pouze pojmu „didaktický styl“.

Základní situace popisu didaktického stylu se v polské lingvistice od české výrazně neliší. S odborným stylem spojuje didaktický styl sociokulturní kontext (i skrze didaktické texty se otevírá svět vědy a poznání), odlišuje jej od něj zaměření na adresáta s jeho fyzickými i psychickými vlastnostmi, specifické, výchovně didaktické cíle a také jazyková forma, která je mnohdy bližší spíše stylu běžně dorozumivacímu než odbornému, plnému definic a termínů. (Gajda, 1995, cit. podle Nocoń, 2013)

Na rozdíl od české stylistiky, která je historicky výrazně funkčně zaměřená, se v polském přístupu setkáváme spíše s přístupem „diskurzním“. Didaktický diskurz podle J. Nocońové charakterizuje specifický komunikační prostor, specifičtí účastníci komunikace spolu s rolemi, které zastávají, specifické funkce a cíle realizované prostřednictvím komunikace, specifické druhy textů,

specifická tematika, obraz světa a axiologie. J. Labocha (1997, cit. podle Nocoń, 2013) vyděluje didaktický diskurz jako jeden z typů diskurzu odborného. Popisuje ho jako diskurz vznikající při procesu učení, který proměňuje odborný diskurz tak, aby byl přístupný a srozumitelný pro neoborníka – žáka. Charakteristická je pro něj interakce učitel – žák a cíl, kterým není pouze sdělování (předávání) poznatků, ale také jejich osvojení. Také M. Kawka (1999, cit. podle Nocoń, 2013) vyzdvihuje jako charakteristiky didaktického diskurzu specifické místo komunikace (škola), účastníky (učitel – žák) a jazyk plnící didaktické funkce. Kromě institucionalizace, formalizace (didaktické zásady) a časoprostorového omezení je třeba připomenout také omezení tematická (regulace vzdělávacími programy) (Nocoń, 2013).

Z žánrů (druhů textů), které je možné k didaktickému (učebnímu) stylu přiřadit, je podle autorky nejlépe zpracován jazyk učebnic a mluvený dialog (monolog) probíhající v rámci vyučovací jednotky. Ačkoliv se i polští autoři shodují na tom, že jsou didaktické texty specifické, jejich charakteristiky se nezdají být dostatečně signifikantní. Opakovaně se mezi nimi objevuje přítomnost direktivních struktur (otázek, příkazů), specifičnost lexika (zejména užívání termínů, které je však ovlivněno věkem a dosaženou úrovní znalostí žáka) a variabilita vyjádření způsobená zohledněním příjemce, způsobem vyučování (stylem učení) a didaktickými pravidly. Vyzdvihovány jsou tedy především ty vlastnosti, kterými se učební texty liší od textů odborných nebo naopak prostě sdělovacích, je však těžké pojmenovat to, co je pro ně specifické. O obou těchto žánrech, didaktickém dialogu i učebnicovém textu, bude řeč níže.

Oba slovanské přístupy přinesly zajímavé inspirace v podobě možných souvislostí učebního stylu nejen se stylem odborným, ale také se stylem prostěsdělovacím a řečnickým. Důležité je, že zařazení učebního stylu ke stylu odbornému je opakovaně relativizováno, vždy je upozorňováno na rozdíly, odlišnosti a specifika. Nejednoznačnost a nepřesvědčivost tohoto zařazení signalizují také paralely se stylem prostěsdělovacím (vnímaným standardně v mnoha ohledech téměř protikladně ke stylu odbornému). Tyto rozpaky nad otázkou „kam s ním“ poukazují na to, že učební styl je specifický z hlediska funkcí, které plní, i z hlediska užívaných prostředků, a že by mohl (a měl) být vydělen jako samostatný.

3. Charakteristika sféry školní komunikace

Na následujících stranách se budu věnovat školní komunikaci, tj. skutečně komunikaci institucionalizované, probíhající ve škole, v průběhu vyučování. Vyučování je proces, při kterém se žáci učí a učitel vede/řídí jejich učební činnost. Základem vyučování je interakce žáků a učitelů v procesu zvládnání obsahů, vyskytují se v něm však i mnohé další prvky (Kolář – Vališová, 2009), které budou podrobněji rozebírány níže.

Ukázky a příklady, které se v práci objevují, pocházejí převážně z komunikátů vzniklých na základních školách nebo pro ně. To, že se zaměřuji na základní školství, má několik důvodů – základní školní docházka je povinná a musí ji tedy absolvovat všichni, nejedná se o školy výběrové ani specializované; oblast základního školství je relativně jednotná a přehledná na zpracování (mezi jednotlivými typy středních škol jsou značné rozdíly, mnohdy jsou těžko srovnatelné); v základním školství se, podle mého názoru, v „nejčistší“ formě projevují rysy typické pro učební styl (čím je žák/student starší, tím více směřuje podoba komunikátu k projevu/textu odbornému, ačkoliv je otázkou, do jaké míry je to správné¹⁸).

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

Jelikož tato komunikační sféra a její styl se nacházejí na hranici několika vědních disciplín (sociologie, pedagogika, psychologie, lingvistika,...), považuji za nezbytné, alespoň v minimální míře reflektovat přístupy i těchto oborů.¹⁹ Těžištěm práce zůstává ale samozřejmě pohled jazykovědný.

3.1 Obecné komunikační cíle

Na nejobecnější rovině lze formulovat dva základní cíle:

1. sdělovat, předávat informace takovým způsobem, aby si je adresát zapamatoval, osvojil a byl schopen je opakovaně aplikovat a kreativně využívat (Čechová – Krčmová – Minářová, 2008)

18 J. Průcha (1998) například upozorňuje na to, že všechny učebnice (včetně vysokoškolských) by měly být vybaveny aparátem určeným k řízení učební činnosti a měly by být přizpůsobeny věku a schopnostem žáka. To, že vysokoškolské učebnice nebo texty pro vzdělávání dospělých tento didaktický aparát postrádají, vnímá jako vážný nedostatek, který snižuje hodnotu takové učebnice pro uživatele. (s. 18)

19 O interdisciplinárnosti této oblasti viz také J. Nocoňová (2013).

2. působit na adresáta (žáka) tak, aby se jeho osobnost formovala ve prospěch jeho samého i celé společnosti.

Pedagogika a psychologie vnímá pedagogickou komunikaci jako prostředek zprostředkování společné činnosti jejich účastníků nebo skupin a zprostředkování vztahů mezi nimi. Zdůrazňuje, že při pedagogické komunikaci nedochází pouze k předávání informací, ale také zkušeností, motivací, postojů, emocí a hodnot. Čím mladší je přítom žák, tím větší vliv má učitel, respektive dospělý člověk na utváření jeho osobnosti. Skrze komunikaci dochází k výchově a vzdělávání, přičemž zpětně konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje jeho stabilitu. (Mareš – Křivohlavý, 1995)

3.2 Prostředí

Předem vymezené místo a čas jsou faktory uváděné jako charakteristické pro sféru školní komunikace. Tato komunikace probíhá ve škole (či jiné vzdělávací instituci), konkrétně ve třídě (učebně), která je uspořádaná určitým způsobem. Uspořádání učebny ovlivňuje organizační formu vyučování (hromadné, skupinové nebo individuální vyučování), a tím i způsob komunikace (nebo naopak zvolená organizační forma vede ke změně uspořádání učebny) (Nelešovská, 2005). Při standardním vyučování mají učitel i žák vymezen svůj prostor. Zatímco žák obvykle sedí na svém místě, z něhož by měl mít dobrý výhled na tabuli, pomůcky i vyučujícího, učiteli je vyhrazen prostor před tabulí. Učitel se však může snadno a rychle pohybovat po učebně mezi žáky. Žák vstupuje do prostoru učitele většinou spíše proti své vůli, na vyzvání učitele (při práci na tabuli, při zkoušení ap.).

Komunikace probíhá v předem dané časové jednotce (vyučovací hodině nebo lekci) v rámci časově ohraničeného vyučování. Komunikace neprobíhá jednorázově, ale naopak poměrně dlouhodobě (opakovaně) při stejné konstelaci faktorů.

3.3 Účastníci komunikace a jejich sociální role

Typičtí jsou také účastníci komunikace a jejich sociální role – učitel a žák (student), vyučující a vyučovaný.

S každou sociální rolí je spjatý soubor očekávání týkající se chování a vystupování subjektů. Očekávání spjatá s rolí učitele jsou velmi různorodá, dalo by se říci, že se jeho role „rozpadá“ na více různých podrolí – učitel jako odborník, učitel jako ten, kdo žákům usnadňuje učení, jako rádce, učitel jako vzor, jako formální autorita, jako činitel socializace dítěte, jako představitel vzdělávací instituce, jako člověk, Také žák se musí vyrovnávat s různými dimenzemi své role – žák jako učící se a poznávající subjekt, jako spolupracovník svých spolužáků, jako kamarád, vrstevník, Role žáka ve třídě se může dále specializovat podle toho, jakou pozici v ní zaujímá – premiant, třídní šašek atd. (Gavora, 2005)

Vztah mezi sociálními rolemi učitel – žák je asymetrický. Učitelem přitom bývá nejčastěji dospělá osoba, která dosáhla jistého stupně vzdělání (případně úrovně znalostí – do této role se může dostat i dítě, například spolužák při doučování, žák při referátu). Učitelem rozumíme člověka, který někoho něco učí. Žákem pak rozumíme osobu vyučovanou (vychovávanou). Žákem může být jak dítě, tak dospělý, přičemž věk zásadně ovlivňuje podobu komunikace. V jistých případech může být učitel i žák jednou osobou – například při samostudiu. (Mareš – Křivohlavý, 1989)

Míra asymetričnosti a povaha vztahu mezi učitelem a žákem je do značné míry závislá také na koncepci vyučování²⁰, užívaných pedagogických metodách²¹, organizačních formách výuky či výchovném stylu učitele.

Nejčastěji využívanou organizační formou je hromadné vyučování, tj. klasická frontální výuka (používaná často například při výkladu). Učitel je jednoznačně nadřazeným a dominantním mluvčím, zatímco žák se dostává do pasivní pozice posluchače. Dialog se monologizuje, tj. komunikace je převážně jednosměrná. Zároveň ale zůstává neustále potenciálně dialogickou, neboť posluchač je přítomen a může do komunikace kdykoliv zasáhnout dotazem nebo poznámkou k tématu (nebo i mimo něj). Asymetrie se vyrovnává v případě jiných žánrů učebního stylu – objevuje se obousměrná komunikace mezi učitelem a třídou (diskuze nad tématem, opakování probrané látky se třídou), případně mezi učitelem a žákem (zkoušení). V současné době se také žák stále častěji dostává do pozice „učitele“ – tj. prezentuje před ostatními spolužáky jisté téma, sděluje jim nové informace a zajímavosti (referáty, mluvené výstupy atp.). Výjimkou nejsou ani situace, kdy je dominantní komunikace mezi žáky (tj. komunikace symetrická), učitel je pouze moderátorem, rádcem (skupinová práce). (Mareš – Křivohlavý, 1989)

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

21 Například zda jsou užívány metody slovní (rozhovor) nebo metody přímé zkušenosti (experiment); srovnávací, analytické/syntetické, induktivní/ deduktivní, genetické/dogmatické (Jůva, 1999, podobně též Svobodová a kol., 2003); metody podání učiva, metoda rozhovoru, laboratorní práce, zkoušení, ... (Mareš – Křivohlavý, 1989).

Problematiku výchovných stylů učitele lze zjednodušeně shrnout dvěma protikladnými přístupy. Jedním z nich je styl autoritářský (direktivní), vedoucí k jednoznačné nadřazenosti učitele jako mluvčího, k monologizaci projevu a imperativnosti. Druhým je styl demokratický (partnerský), který se opírá o spolupráci učitele a žáka, snaží se o dialog a vzájemné porozumění. (Nocoň, 2013) J. Čáp (1980) zmiňuje v typologii také výchovný styl liberální, který se vyznačuje přílišnou volností a absencí norem.

Typická pro tuto komunikační sféru je tedy asymetričnost rolí na ose nadřazenost/podřazenost. Nadřazenost učitele spočívá v tom, že určuje téma komunikace (v případě učebních témat je vybírá, strukturuje a volí formu jejich podání – jsou dána rámcově vzdělávacími programy), řídí komunikaci a určuje její směr a rozhoduje o tom, zda se adresátem stane celá třída, skupina žáků nebo konkrétní žák, často také určuje, který z žáků se stane mluvčím. Obvykle hovoří častěji a delší dobu. Nadřazenost učitele (a její respektování) je podmíněna jeho schopností výukově-výchovnou činnost nejen řídit (organizační dialogy, zadání úkolů a cvičení, pokyny), ale také podávat látku dostatečně zajímavě a poutavě, aby žáci měli chuť a motivaci učit se. Žáky totiž vždy velmi zajímá, „k čemu je to dobré“. Rozmístění rolí na této ose se ve škole uplatňuje konstantně, složitější je to v případě dominance a submise rolí. Při standardním vyučování je učitel jednoznačně dominantním mluvčím, nejsou ale výjimečné situace, ve kterých se stává (a to zpravidla úmyslně) v komunikaci členem pasivním, naslouchajícím, pozorujícím a aktivitu přenechává žákům. Dominance a submise se také uplatňuje v žákovských rolích, například dominantní postavení jednoho žáka v porovnání s ostatními členy skupiny při skupinové práci (jakým způsobem se taková dominance může odrážet v jazyce, ukáži v jedné z ukázek).

Typický, i když ne nezbytně, je pro komunikaci ve škole také nevyrovnaný počet komunikantů – jeden učitel, větší množství žáků.

3.4 Kódy

3.4.1 Mluvenost a psanost

V žánrech školní komunikace bývá zpravidla užíváno obou existenčních modů jazyka, v lingvistických pracích je však pozornost věnována především projevům psaným (učebnice, žákovské práce; srov. např. Debická, 1999). Psaná forma pravděpodobně dominuje v případě e-learningových kurzů, poměrně oblíbené je však dnes i online živé vysílání přednášek, jejichž forma je mluvená, chybí ale bezprostřední kontakt se „žáky“. Ve standardním školním (výchovném) prostředí zaujímá mluvený projev velmi důležité místo.

Učitel zpravidla vykládá látku ústně (často ale na základě vlastní písemné přípravy) s podporou textu učebnice nebo prezentace a kontrolními otázkami si průběžně ověřuje porozumění žáků. Na nižších stupních učitel vytváří ze svého výkladu pro žáky stručný zápis, na vyšších stupních si jej již vytvářejí žáci sami. Dochází zde tedy k situaci, kdy učitel nastuduje psané materiály, převede je do mluvené podoby a následně opět do podoby psané. Prolínání mluvených a psaných projevů reflektuje ve svém členění textů didaktického diskurzu také např. K. Wojtzuk (2002, cit. podle J. Nocoň, 2013), který dělí texty na primárně mluvené – připravené nebo nepřipravené, a sekundárně mluvené (čtené), a na primárně psané – určené nebo neurčené k prezentaci, a sekundárně psané (tj. původně mluvené). Dále se ještě zmiňuje o textech psaných, stylizovaných jako mluvené (např. v umělecké literatuře).

Opakování a procvičování látky probíhá naopak relativně často písemně (cvičení v učebnicích a pracovních sešitech), ale i ústně (diskuze, kontrolní otázky, opakovací otázky – často v úvodu hodiny). Ověřování výsledků učebního procesu může probíhat jak ústně (zkoušení), tak písemně (testy). Pokyny k práci a různé organizační pokyny a poznámky jsou obvykle učitelem sdělovány ústně, mohou být ale formulovány také písemně, například v úvodu písemné práce.

Žáci jsou při výuce vedeni k projevu psanému (zápisky, cvičení, čtenářské deníky, slohové práce) i mluvenému, a to jak připravenému (např. prezentace, referáty, mluvní cvičení), tak nepřipravenému (rozmluvy nad tématem, spolupráce se spolužáky, mluvní cvičení, atd.).

3.4.2 Variety češtiny

Užívání spisovných a nespisovných prostředků ve školní komunikaci představuje rozsáhlé a málo zpracované téma: víme málo o tom, jaká je situace na různých typech a stupních škol, v různých vyučovacích předmětech, v různých fázích vyučovací jednotky, kdy mluví spisovně či nespisovně učitel, kdy žáci.

3.4.2.1 Variety češtiny ve školní komunikaci očima odborníků

Užívání spisovných, respektive nespisovných prostředků ve školní komunikaci se z teoretického hlediska ve svých pracích opakovaně věnuje M. Čechová (např. 1998, dále např. spolu s V. Styblíkem, 1998), která zdůrazňuje, že nepovažuje „za oprávněné ve škole trvat na ryze spisovném vyjadřování, a to ani v písemných pracích žáků.“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 7) Doba, kdy tomu tak bylo, je podle autorky již překonána a je třeba dbát zejména na vhodný výběr prostředků vzhledem ke komunikačním faktorům (adresát, záměr, forma, ráz komunikátu apod.).

Užívá-li žák nespisovných výrazů ve svých pracích, například slohových, záměrně, např. s cílem charakterizovat řeči postavu vyprávění nebo jako aktualizaci, je třeba takové užití jazyka respektovat, ba i ocenit.

O vhodnosti převážně spisovného vyjadřování učitelů nebývá pochyb, jiná je situace v případě žáků. Z různých studií věnovaných tomuto tématu a rovněž z dotazníků, které jsem zadala žákům základních škol, vyplývá, že žáci si zpravidla uvědomují jistou prestiž spisovného jazyka a vnímají ho jako vhodnou variantu při komunikaci na veřejnosti, ve „vyšší“ společnosti, se staršími nebo výše postavenými osobami, při oficiálním styku apod., nicméně sami spisovný jazyk často neuvítají (nepotřebují nebo neumějí užívat, případně odmítají užívat, protože jej vnímají jako příliš formální a nepřirozený). (Čechová – Styblík, 1998; Svobodová, 2010) Situaci na Moravě a ve Slezsku (konkrétně v Ostravě) mapovala např. E. Höflerová (1995), z jejíhož výzkumu vyplývá, že žáci cítí potřebu osvojit si spisovný jazyk zejména proto, že se domnívají, že jej využijí v budoucím zaměstnání nebo profesi, ale také proto, aby byli schopni se bezproblémově domluvit s lidmi z jiných krajů, působili vzdělaně a vychovaně. Ve veřejných projevech žáci vnímali negativně nejen užívání obecné češtiny (která je vnímána jako silně příznaková), ale i výrazného dialektu. Velkou pozornost věnovali tomu, jak se česká společnost dívá na spisovnou češtinu, mj. také žáci a studenti, J. Svobodová a kol. (2012), kteří pracovali s odpověďmi na otázky týkající se této tematiky od více než 3000 respondentů, z nichž přes 1400 byli žáci a studenti v rozmezí od 12 do 18 let. Zajímavá pro srovnání s mými dotazníky je i skupina odborníků – češtinářů čítající 336 osob. O výsledcích tohoto výzkumu pojednám podrobněji níže.

Zmiňované práce věnované spisovnosti a nespisovnosti se opírají zpravidla o výsledky dotazníkových šetření (případně řízených rozhovorů), zůstává proto otázkou, jaká je realita. I žáci (ačkoliv jsou dětmi, u nichž podvědomě očekáváme bezprostřednější reakce než u dospělých) jsou totiž ovlivněni např. tím, co se ve škole učí, názory učitelů a jiných dospělých a obvykle velmi dobře vycítí, co chtějí dospělí slyšet. Proto se v jejich odpovědích můžeme často setkat s frázemi „jak vystříženými“ z učebnic. U dospělých respondentů hraje velkou roli znalost toho, co je standard a co se očekává – například málokterý vyučující českého jazyka by nejspíš přiznal, že ve svých hodinách mluví nespisovně nebo že spisovnost nevyžaduje po žácích, protože dobře ví, jaké by mělo jeho jazykové chování být, zná „správnou odpověď“. Zde dotazníková metoda naráží na své limity. V tomto ohledu nabízejí mé dotazníky jisté přesahy, o nichž podrobněji pojednám níže.

Konkrétněji se věnoval této problematice také například J. Čihák ve své studii Analýza použití spisovné a obecné češtiny v úvodní fázi vyučovací hodiny (2010). Autor si vybral jako zájmovou oblast počáteční fázi, neboť se domníval, že právě v této části hodiny se může výrazněji uplatňovat jazyk nespisovný. Obsah této části hodiny totiž nemusí souviset s odbornými tématy

probíranými ve výuce a komunikace není tolik svázána pravidly určitého útvaru, například výkladu. J. Čihák sleduje používání tří fonologických alternací typických pro obecnou češtinu – přehlásku *ý* → *ej*, úžení *é* → *í* a používání protetického *v-*, a několik alternací morfologických (například alternace mezi tvary *bych* – *bysem*, *dobří* – *dobrý*, minulého času s koncovým *-l* – bez něj ap.). Z analýzy vyplývá, že vyučující českého jazyka používají obecně české tvary méně než učitelé jiných předmětů a že učitelé užívají tím méně nespisovných variant, čím více je vnímají jako příznakové (např. protetické *v-*). Studenti naopak používají tvary obecné češtiny častěji než tvary češtiny spisovné (s výjimkou spisovného tvaru *bych*). Sám autor však upozorňuje, že analyzoval malé množství textů na to, aby bylo možné vyvozovat z výsledků obecné závěry, a to zvláště v případě změn morfologických.

3.4.2.2 Variety češtiny ve školní komunikaci – postřehy z praxe

Na základě svých zkušeností mohu nabídnout jen dílčí postřehy, které však taktéž nelze zobecňovat. Učitelé mateřských škol jsou v průběhu svého studia i praxí vedeni k tomu, aby mluvili s dětmi spisovně, protože jsou jejich mluvším vzorem. Děti předškolního věku ještě hojně využívají k učení metodu nápodoby, často proto přejímají spisovné tvary a přirozeně je užívají, což může mnohé dospělé v dětské řeči překvapit. Na 1. stupni základních škol je také kladen důraz na spisovné vyjadřování, na 2. stupni základních škol a středních školách se spisovného jazyka přidržují zejména učitelé českého jazyka, přístup učitelů v ostatních předmětech je různý. Situace na vysokých školách bude pravděpodobně také různá s ohledem na obor i konkrétní vyučující. Čím starší jsou žáci, tím menší mají vyučující pocit, že jsou pro ně mluvším vzorem.

Na území Čech (po výrazném ústupu lokálních dialektů) mají žáci tendenci do značné míry užívat ve školní komunikaci prostředků nespisovných; s užíváním spisovné češtiny mají žáci často potíže, a to dokonce i v projevech psaných (viz níže, ukázky žákovských psaných textů). Spisovné vyjadřování nebývá na nižších stupních škol vyžadováno (Balkó, 2006), učitelé se soustřeďují více na obsah než na formu projevu.

Na Moravě a ve Slezsku směřují žáci ve školní komunikaci mnohem více k vyjadřování spisovnému; nářeční podoby se asi neuplatňují příliš výrazně, protože by v této situaci působily jako silně příznakové. Spisovnou češtinu preferují učitelé původem z Moravy a Slezska působící v Čechách²². Užívání nářečí by v tomto případě mohlo dokonce bránit porozumění. Některé vžité výrazy či obraty nebo zvukové vlastnosti (např. *spodoba* znělosti před jedinečnými) v řeči mluvčích

22 Je třeba si však uvědomit, že například některé nářeční morfologické tvary se překrývají s tvary spisovné češtiny.

však zůstávají.²³ Ani u těchto mluvčích ale nejspíš nebude možné jednoduše generalizovat, jak ukáží ve výsledcích dotazníkového šetření níže.

Z nahraných hodin vyplývá, že učitelé na prvním i druhém stupni se snaží vyjadřovat spisovnou (hovorovou) češtinou, mimo výukový dialog (v projevech organizačního či výchovného charakteru, při uvádění příkladů ze života či při osobnější rozmluvě se žákem) se však objevují i prostředky jazyka nespisovného, obvykle z roviny morfologické (koncovky, protetické v-), někdy také lexikální. Mluvčí původem z Moravy nebo Slezska lze jednoznačně identifikovat podle příznakové zvukové stránky projevu (asimilace znělosti před jedinečnými souhláskami, krácení, intonace). Výjimku tvoří učitelé tělesné výchovy, u kterých převládají varianty nespisovné (vč. nářečního lexika).

Žáci (na území Prahy a v okolí) tíhnou spíše k nespisovné variantě češtiny (taktéž zejména na morfologické rovině), v krátkých odpovědích na učitelovy dotazy se někdy pod vlivem řeči učitele objevují i tvary spisovné, častěji u žáků na prvním než na druhém stupni a častěji u žáků, jejichž rodiče pocházejí z Moravy nebo Slezska. Někdy se žáci záměrně snaží hovořit spisovně, tuto snahu však často doprovázejí potíže, v některých případech ani přes opravu učitele žáci nejsou schopni nebo ochotni používat spisovné tvary. Nespisovné, expresivní lexikum se v komunikaci žáků s učiteli zpravidla nevyskytuje (dáno asymetrií rolí), nepochybně se však vyskytuje v komunikaci mezi žáky.

3.4.2.3 Variety češtiny ve školním prostředí – dotazníkové šetření

Jelikož množství zkoumaných materiálů je relativně malé, zjišťovala jsem informace také pomocí dotazníkového šetření. Vytvořila jsem tři varianty dotazníku – pro žáky 1. stupně, pro žáky 2. stupně a pro učitele (viz příloha 1). Díky dotazníkům se mi podařilo získat názory 38 učitelů, 65 žáků prvního stupně (konkrétně 5. ročníků) a 265 žáků druhého stupně. Nedostatky mého dotazníkového šetření (například v porovnání s dotazníkovým šetřením J. Svobodové a kol. (2012)) jsou očividné – nedisponuji tak velkým množstvím respondentů a respondenti pocházejí pouze z Prahy a jejího okolí. Na rozdíl od výše zmíněné práce byly dotazníky sestaveny cíleně pro žáky s účelem zjistit, v jakých situacích užívají spisovný, respektive nespisovný jazyk, zda si všímají řeči svého okolí (učitelů) a zda jim na podobě řeči záleží. Rozdílný přístup jsem volila také ve formulaci dotazníkových otázek. Zatímco J. Svobodová a kolektiv pokládají precizně formulované otázky a

²³ Gavora (2005) uvádí výsledky výzkumu užívání spisovné slovenštiny a nářečí v jedné malé slovenské vesnici.

Ukázalo se, že žáci používají ve vyučovací hodině a v komunikaci s učitelem (oficiální komunikaci) jazyk spisovný, zatímco mimo vyučování (o přestávkách, na výletech, ...) a mezi sebou (a to i v průběhu vyučování) nářečí.

nabízejí respondentům většinou výběr z několika relativně podrobných a dlouhých odpovědí, z rozsáhlé nabídky jazykových prostředků či široké nabídky jiných možností, mé dotazníky jsou v mnoha ohledech jednodušší. Používám jednak otázky zjišťovací, jednak otázky velmi otevřené, doplňovací. V některých zjišťovacích otázkách se záměrně snažím respondenty donutit k výběru mezi odpověďmi ano/ne (ze zkušenosti vím, že je-li na výběr z více možností, žáci automaticky volí střed), zároveň je však ponechán prostor i pro odpovědi jiné, případně poznámky či upřesnění. Otevřené, doplňovací otázky jsou pochopitelně obtížně uchopitelné, co se týká statistického vyhodnocování, lze se z nich však dozvědět mnohem více o reálném užívání jazyka a názorech jeho uživatelů. Výhodou se ukázalo být také to, že mě někteří respondenti osobně znají a panují mezi námi dobré vztahy (nebo jim byly dotazníky zadávány osobami, které jsou jim dobře známy) a nemají proto důvod své odpovědi nadměrně stylizovat. První a poslední část žákovských dotazníků slouží jako kontrolní a umožňuje mi odhalovat stylizované odpovědi nebo nesrovnalosti mezi tím, co si žáci myslí a tím, jak reálně komunikují.

3.4.2.3.1 Žáci prvního stupně

Většina žáků odpověděla na otázku, zda ve škole mluví (nebo se snaží mluvit) spisovně, kladně. Mezi důvody žáci uváděli: chci, aby mi všichni rozuměli; přijde mi to lepší; zní to lépe; chci lépe umět český jazyk; budu to potřebovat, až budu dospělý/dospělá (abych měl/a dobrou práci); ve škole by se mělo mluvit spisovně; paní učitelka po mně chce, abych mluvil/a spisovně; naučili mě to doma; mluvím spisovně, protože chci; protože mě to baví.

Zatímco záporné odpovědi jsou spíše subjektivní (nebaví mě to; zní to divně; nechci; jde mi lépe mluvit nespisovně; je to pro mě méně namáhavé), téměř ze všech kladných odpovědí (kromě subjektivních) je patrný názor, že spisovný jazyk je lepší než jazyk nespisovný, je však zároveň zřetelný i pocit „povinnosti“ (mělo by se tak mluvit, chce to paní učitelka): *„Protože paní učitelka nám říká ať mluvíme spisovně a až budeme velký a budeme chodit do práce tak tam taky budeme muset mluvit spisovně, těžko budeme našemu šéfovi/šéfce říkat kámo.“* Že je žákovské odpovědi nutné vnímat jako do jisté míry naučené a ovlivněné názory dospělých, ukazují i kontrolní úkoly. Jedna z respondentek například odpověděla, že mluví i píše spisovně, v prvním úkolu však označila za spisovné i věty *Včera jsem vodešel dřív. a S kamarádama z okolí si rozumím.*

Některé rozsáhlejší odpovědi naznačují, že žáci možná chápou pojem „spisovný jazyk“ úžeji než dospělí, případně odborníci: *„Protože ve škole by se nemělo mluvit hanlivě... A hlavně proto, že doma mě učili se naučit slušnému chování.“* *„Protože jsme ve škole a tady by jsme se měli chovat a mluvit slušně a spisovně.“* Zdá se, že žáci vnímají pojem spisovnost spíše na úrovni lexikální –

nebudeme říkat *kámo*, budeme mluvit slušně (ne sprostě, vulgárně). Podobně o tématu smýšlejí i žáci druhého stupně.

60% dotázaných odpovědělo, že po nich paní učitelka vyžaduje, aby mluvili spisovně. Zbývající žáci nemají dojem, že by po nich byla spisovnost vyžadována.

Většina žáků uvedla, že paní učitelka mluví spisovně, 57% z nich však zároveň uvedlo, že je jim jedno, zda vyučující mluví spisovně nebo nespisovně. Zbývající žáci (až na jednoho) uvedli, že jsou rádi, když mluví paní učitelka spisovně, a to proto, že jí je lépe rozumět, že žáky užíváním spisovného jazyka zároveň učí, aby jej sami používali, a také proto, že jako učitelka by měla mluvit spisovně. Tyto poznatky v podstatě korespondují s výsledky výzkumu J. Svobodové a kolektivu (2012), ve kterém na otázku U kterých z následujících povolání by ovládnutí spisovného mluveného jazyka mělo být samozřejmostí? uvedli dospělí respondenti i „češtináři“ na prvním místě učitele základních a středních škol, u žáků se ale umístili až na 5. místě.

Téměř všichni žáci uvedli, že spisovný jazyk používají i v projevu psaném. Kontrolní úkol opět ukázal, že je potřeba brát tvrzení žáků s rezervou²⁴, stejně tak jako srovnání s názory učitelů.

Pro zajímavost jsem se také tázala žáků na učitele původem z Moravy a Slezska – zajímalo mě, zda jsou pro pražské a středočeské žáky příznakovými mluvčími. Žáci, kteří odpověděli, že by poznali takového učitele, uváděli jako nejčastější důvod specifický přízvuk, případně formulovali důvod obecně (*mluvil by jinak než lidi z Prahy*).

3.4.2.3.2 Žáci druhého stupně

První kontrolní úkol ukázal, že většina dotazovaných žáků z druhého stupně pozná spisovné jazykové prostředky od nespisovných. Nejčastější situací, ve které by žáci použili nespisovnou češtinu, je komunikace s kamarády, případně s rodinou či blízkými. Někteří žáci uváděli, že by nespisovnou češtinu nepoužili nikdy, někteří naopak, že by ji použili vždy. Objevily se také odpovědi spojující nespisovnost s projevy mluvenými, zatímco spisovnost s projevy psanými. Za pozornost stojí i některé ojedinělé odpovědi – nespisovný jazyk by někteří užili, když jsou naštvaní nebo potřebují něco sdělit rychle. Spojení nespisovného vyjadřování s emocemi se objeví v dotaznících několikrát a poukazují na něj i někteří učitelé (viz níže), taktéž jako jeho spojení s „přirozeností“, „automaticností“. Spisovný jazyk by užili nejčastěji v komunikaci s institucemi a s lidmi „výše postavenými“ (ve škole, na úřadě, v zaměstnání, při pohovoru ap.), tehdy, chtějí-li udělat dobrý dojem, při komunikaci s lidmi dospělými, staršími a cizími, při veřejných projevech

²⁴ Žák odpověděl, že při psaní používá spisovný jazyk, a vzápětí napsal: „*Nejvíc mě bavil flórbal. Byli jsme s klukama na flórbalovém turnaji. Bylo to super.*“

(přednáškách, referátech, prezentacích) nebo při psaní (slohových prací, úředních dopisů, životopisů). Někteří považují za vhodné komunikovat spisovně také s rodiči (domnívám se však, že právě v tomto případě mají žáci na mysli spíše ne vulgárně, ne slangově). Najdou se i žáci, kteří by spisovný jazyk užívali vždy. (Podobný názor žáků na užívání spisovné češtiny vyplývá také ze Svobodová (2012).)

Na otázku, zda mluví (nebo se snaží mluvit) v hodinách spisovně, odpověděly kladně dvě třetiny žáků druhého stupně. Je zajímavé, že používání spisovného jazyka podle průzkumu klesá s narůstajícím věkem²⁵ (je však otázkou, do jaké míry tento trend odráží realitu vyjadřování a do jaké míry odráží snahu mladších žáků „odpovědět správně“). Mezi nejčastějšími odpověďmi na otázku, proč hovoří spisovně, byly například tyto: je to slušné (zdvořilé); je to vhodné (lepší, správné, má to tak být); nechci vypadat nevychovaně nebo hloupě (chci působit chytře, udělat dobrý dojem). Použitá forma v některých případech opět relativizuje význam výpovědi (*aby si nemysleli, že jsem buran; abych nevypadal jako vůl; ať nemyslejí že jsem blbej, že neumím normálně mluvit*). Důvody žáků, kteří preferují nespisovný jazyk, odrážejí jednak to, že v reálném životě spisovný jazyk nepotřebují (nemluví spisovně, protože nemusím; nevidím důvod, proč bych měl mluvit spisovně (přijde mi to zbytečné)) a jednak to, že pro ně užívání spisovného jazyka není přirozené (nepřemýšlím nad tím, jak mluví; mluví se mi lépe; příliš to neumím, musel bych se příliš soustředit (*musíš vědět jak se mluví některá slova spisovně, když mluvíš rychle, spisovně to moc nejde (mě)*); je mi to příjemnější; nechci, nebaví mě to). K nespisovnému vyjádření se přihlásilo téměř 40% žáků devátých tříd. Předpoklad, že se bude jednat spíše o chlapce než dívky, se nepotvrdil (bylo mezi nimi 10 dívek a 14 chlapců).

Zhruba polovina respondentů uvedla, že po nich učitelé vyžadují komunikaci ve spisovném jazyce, a to zejména učitelé češtiny, druhá polovina se domnívá, že po nich učitelé spisovné vyjadřování nevyžadují.

Učitelé ve výuce preferují spisovný jazyk – 59% žáků si myslí, že spisovně mluví téměř všichni učitelé nebo učitelé v několika různých předmětech, a 33% žáků uvádí, že spisovně mluví především učitelé českého jazyka. Pouze 4% se domnívají (většina opět z devátých tříd), že učitelé spisovně nemluví (výslovně uvádějí například učitele tělesné výchovy – o této problematice bude ještě řeč). Několik málo žáků si povšimlo i zajímavého kolísání mezi spisovným a nespisovným jazykem v řeči učitelů (*Učitelé mluví spisovně většinou ve všech předmětech při výkladu, ne však když se jich na něco zeptáme.*), o kterém níže mluví i sami učitelé a potvrzují ho také pořízené nahrávky. 38% žáků je jedno, mluví-li učitel spisovně nebo nespisovně. 36% dotazovaných je raději, když mluví učitel spisovně, protože to považují za srozumitelnější a lepší, oceňují, že jim jde

25 Podrobněji viz Příloha 2 (shrnující tabulka).

učitel příkladem a snaží se je spisovnému vyjadřování naučit, považují to za vhodné (svědčí to o učitelově vzdělanosti). 17% respondentů (nejvíce ze sedmých a devátých tříd) spisovné vyjadřování učitelů vadí – spisovný jazyk jim někdy připadá naopak méně srozumitelný, spisovné vyjadřování hodnotí jako nepřirozené a „divné“, reflektují také nedostatek vyjadřovaných emocí (hodiny, ve kterých mluví učitelé nespisovně, jsou uvolněnější, kamarádštější, zábavnější: ... *když mluví spisovně je to úhlednější. Ale když si jen tak povídáme, je lepší mluvit nespisovně.*). Co některým vadí, jiní naopak oceňují: *Není mi příjemné, když na mě hrubě křičí a proto mám ráda když mluví spisovně.*

Psaný jazyk není již jednoznačně spojován se spisovností, jako tomu bývalo dříve. 26% žáků uvedlo, že píše spisovně pouze občas (zejména jedná-li se o oficiální nebo důležité písemnosti, naopak v komunikaci s přáteli, zejména elektronické, volí spíše jazyk nespisovný, a stejně tak, píšeli si něco jen pro svou osobní potřebu), 11% dokonce tvrdí, že spisovně nepíše téměř nikdy²⁶. Více než dvě třetiny dotazovaných používá spisovný jazyk, když píše do žákovské knížky a do sešitu (jak ale žáci sami uvádějí, často se jedná v podstatě o přepis toho, co napíše na tabuli učitel), spisovný jazyk volí také při slohové práci (ve všech případech se jedná o písemnosti, které podléhají (mohou podléhat) kontrole učitele nebo rodiče). Někteří žáci reflektují funkční užívání nespisovného jazyka ve slohových pracích jako charakterizačního prostředku postav nebo jako prvku aktualizací (... *někdy chci vtáhnout lidi, aby se i pobavili.*). Do diáře či svého poznámkového bloku píše žáci spíše nespisovně. Přibližně polovina žáků volí spisovný jazyk při přípravě referátu, někteří ale přiznávají, že v mluveném projevu jej poté nepoužívají.

Někteří žáci vnímají učitele původem z Moravy nebo Slezska jako příznakové – nejčastěji je poznají podle užívaných nářečních slov (*rožni, papuče, šalina*), nářečních morfologických tvarů (*já su, nechcu*), přízvuku a jiných zvukových kvalit (výslovně uvádějí asimilaci před jedinečnými – [zkuzme], [podme], ale i jiné [zhodný]).²⁷

3.4.2.3.3 Učitelé

Většina učitelů uvedla, že v komunikaci ve vyučování, a to jak mluvené, tak psané (psaní na tabuli) užívají spisovnou varietu češtiny. Spisovně si téměř všichni dělají i písemné přípravy na hodinu. Užívání nespisovné češtiny v mluveném projevu přiznalo pouze několik učitelů druhého

26 Srov. viz Svobodová (2012), otázka 12.

27 Na tomto místě jsem si nemohla odpustit ukázkou žákovského humoru. Otázka: Pocházejí někteří učitelé, kteří tě učí, z Moravy či Slezska? Pokud ano, podle čeho jsi to poznal/a? Odpověď: protože když jsme naštváli učitele češtiny, začal křičet a zapomněl mluvit česky. (Pan učitel skutečně pochází z Moravy, pozn. autorky.)

stupně (nevyučujících český jazyk) a vyučující tělesné výchovy, několik učitelů ale zmínilo, že ačkoliv se o spisovnost snaží, jistě se v jejich projevu objeví sem tam i prostředky nespisovné. Jeden z vyučujících tělesné výchovy uvedl, že se „známými“ žáky mluví spíš nespisovně, mj. proto, že má pocit, že to stírá hranice mezi nadřazeným a podřazeným. Zajímavé jsou ale i poznámky některých dalších vyučujících. Většina učitelů na otázku, proč užívají ve vyučování spisovnou češtinu, odpovídala, že užívání spisovného jazyka patří k roli učitele, že škola je jedna z mála institucí, kde se žáci mohou ještě se spisovným jazykem seznámit, a že chtějí být pro žáky vzorem. Zároveň ale někteří přiznávají, že využívají spisovný jazyk zejména ve výkladu, zatímco mimo výklad nebo při káráni sahají k varietě nespisovné (tj. vyjadřují-li emoce), že někdy jim nezbude nic jiného, než použít nespisovný jazyk, protože jim žáci nerozumějí nebo proto, že cítí, že je v dané situaci třeba jazykově se žákům přiblížit. Jedna vyučující poznamenává, že některé nespisovné výrazy a frazémy někdy jednoduše lépe a přesněji vystihují to, co chce říci (vždy ale upozorňuje žáky, že takové výrazy není vhodné používat univerzálně). Velmi zajímavý názor jsem obdržela od jedné mladé paní učitelky českého jazyka, která napsala, že se domnívá, že se užívání spisovného jazyka přeceňuje a učitele češtiny označuje za samostatnou „zkostnatělou“ skupinu²⁸. Cílem by podle ní měla být spíše jazyková kultivovanost (která se nemusí nutně překrývat se spisovností), sama prý dbá zejména na to, aby žáci užívali spisovný jazyk a nechybovali v projevu psaném. V mluvené komunikaci může používání spisovného jazyka (a to zejména u mluvčích, které jeho používání svazuje a omezuje) působit nepřirozeně, příliš formálně až povýšeně a nudně, v důsledku čehož se může stát, že se vzdálíme lidem, kterým se chceme spíše přiblížit.²⁹

Mimo vyučování (o přestávkách, na výletech, na školách v přírodě ap.) volí spisovný jazyk více než polovina dotazovaných vyučujících, ostatní uvedli, že záleží na situaci a žácích, se kterými komunikují (spisovně se snaží mluvit s žáky, které neznají, nebo s žáky prvního stupně). Obvykle také zmiňovali, že cítí komunikační situace mimo školu jako méně formální, a proto jim užívání nespisovného jazyka nevadí.

V podstatě všechny dotázané učitelky z 1. stupně v dotazníku uvedly, že vyžadují po žácích užívání spisovného jazyka (stejného názoru je 60% žáků) a že žáci mluví nebo se snaží mluvit v hodinách spisovně. Spisovné vyjadřování vyžaduje i více než polovina učitelů z 2. stupně, zhruba čtvrtina vyžaduje spisovný projev alespoň v určitých situacích (například při referátu před třídou nebo jiném veřejném vystoupení), poslední čtvrtina jej nevyžaduje. Polovina dotázaných je přesvědčena, že alespoň někteří žáci používají spisovnou češtinu, druhá polovina se domnívá, že většina žáků užívá prostředky obecné češtiny. Na užívání spisovných tvarů a slov v psaném projevu

28 Srov. se Svobodová a kol. (2012), např. otázky 1, 2, 5.

29 Podobně vnímají situaci i někteří žáci, zejména z druhého stupně (viz výše).

žáků mají učitelé prvního i druhého stupně podobný názor. 19 učitelů se domnívá, že žáci píšou spíše spisovně (ale s množstvím gramatických chyb), 16 učitelů se domnívá, že spíše nespisovně, neoptimističtější jsou přitom učitelé českého jazyka. Jedna z vyučujících popisuje, že se často setkává s tím, že starší děti používají nespisovné výrazy a dělá jim potíže pochopit, že takto nemohou psát, když se tak mluví. Ve 29 odpovědích (z 35) je uvedeno, že (někteří) žáci mají s užíváním spisovného jazyka potíže. Celkem jsem měla k dispozici dotazníky od 38 učitelů, z toho bylo 11 učitelek (všechny ženy) z 1. stupně, z druhostupňových učitelů odpovídalo na otázky 7 učitelů českého jazyka, 18 učitelů ostatních předmětů a 2 vyučující tělesné výchovy (z toho 8 učitelů – mužů).

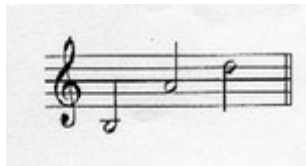
3.4.3 Vícejazyčnost a sémiotická heterogenost

Základním znakovým systémem školní komunikace je přirozený jazyk (zpravidla mateřský, jiný než mateřský jazyk se objevuje při výuce cizích jazyků, případně při výuce na vícejazyčných gymnáziích; může se také stát, že někteří učitelé či žáci mají jiný mateřský jazyk než jazyk výuky). Přirozený jazyk je podle předmětu tu více, tu méně doplňován jinými sémiotickými systémy. Jiné znakové systémy se výrazně uplatňují v uměleckých předmětech (hudební nebo výtvarná výchova), ale i v předmětech jiných, ve kterých je výklad často doprovázen obrázky, fotografiemi, schématy, v některých přírodovědných oborech se látka demonstruje na pokusech a přímém kontaktu s předměty (např. laboratorní práce). Zpravidla však bývají veškeré tyto prostředky doprovázené mluveným slovem učitele či psaným pokynem. V některých případech je využití obrazových materiálů plně funkční, v jiných má charakter spíše motivační až zábavný nebo ilustrační.

Míšení verbálního a ikonického (obrazového) kódu zmiňuje J. Nocoňová (2013) jako charakteristickou vlastnost učebnicových textů. Autorka vyděluje 4 typy na základě vztahu mezi slovem a obrazem – komplementární (slovo a obraz se významově doplňují), ilustrační (obraz potvrzuje slovo), reprodukční (slovo popisuje obraz) a redundantní (obě formy sdělují to samé bez přidané hodnoty).

Příklad 1

Jiné znakové systémy se často využívají v uměleckých předmětech, může se jednat například o notový zápis. Ukázka pochází z pracovního listu s názvem Vyluštěte slova z notových osnov.



(V. Waldhansová: Šifry z not. Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz.)

Příklad 2

Také následující ukázka pochází z pracovního listu na hudební výchovu. Využití obrázku je zde plně funkční.

Spoj obrázek s názvem starověkého nástroje.



kithara



aulos



lyra

(E. Chvalovská: Nejstarší počátky hudby (pracovní list). Zdroji obrázků jsou design-site.net, en.wikipedia.org, comquoteimg.com.)

Příklad 3

Funkční využití ilustrací nachází uplatnění také v technických oborech, například ve fyzice. Zde obrázek ukazuje, jak funguje zážehový motor, a je doprovázen popisem.

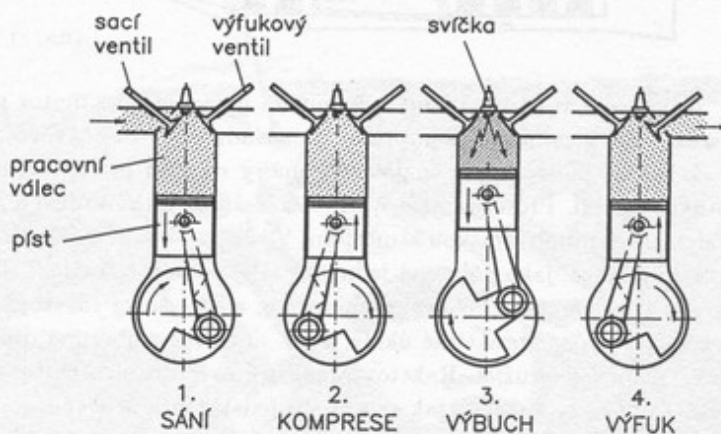
Zážehový motor je nejdůležitějším typem spalovacího motoru. Pracovní látkou je směs benzínových par se vzduchem, která vzniká v karburátoru. Činnost motoru lze rozdělit na čtyři doby (odtud název čtyřdobý motor):

1. Sání – sací ventil je otevřen, píst ve válci motoru se pohybuje dolů a do pracovního prostoru se nasává směs z karburátoru.

2. Komprese (stlačení) – ventily motoru jsou uzavřeny a píst stlačuje směs.

3. Výbuch – mezi kontakty zapalovací svíčky přeskóčí jiskra a zapálí směs: výbuchem vzniká plyn o vysoké teplotě a tlaku, který při svém rozpínání posouvá píst a koná práci.

4. Výfuk – otevírá se výfukový ventil a píst vytlačuje plyn do výfukového potrubí.



Obr. 10

(Fyzika pro SŠ 1, Prometheus, 1993, s. 219)

Příklad 4

V tomto případě lze označit použití obrázku za motivační. Obrázky mají žáky povzbudit při určování mluvnických kategorií sloves.

Opakování – mluvnické kategorie

1 a) Podle obrázků popisujte, co jednotlivé postavy dělají, použijte uvedená slovesa: lyžují, spalo, běželi, maluje, psala, vaří, jezdí, bruslili, šel, píše, bavili se

b) U sloves určete mluvnické kategorie.



The image contains three photographs. The first shows a young girl with long brown hair sitting at a table, focused on painting a picture. The second shows three people in winter gear on a snowy slope; one is standing and talking, while two others are in motion, likely skiing or snowboarding. The third shows two young girls sitting at a desk, looking at a piece of paper together, with one holding a pencil as if writing or pointing.


(Český jazyk 6, Fraus, 2012, s. 55)

Příklad 5

Další příklad motivačního, ale zároveň inspiračního využití obrázku. Líčení je pro žáky složitým útvarem, ilustrace povzbuzuje žákovu fantazii a ukazuje mu, jaké například místo je vhodné si k líčení vybrat.

7. Domácí úkol:
V příští hodině slohu bude vaším úkolem samostatně vylíčit místo, které máte v přírodě nejraději.

SAMOSTATNĚ POPISUJEME MÍSTO, K NĚMUŽ MÁME CITOVÝ VZTAH



The image is a photograph of a lush green forest. In the foreground, a stream flows over several large, dark rocks, creating white water rapids. The trees are tall and dense, with sunlight filtering through the canopy, creating dappled light on the ground and water.

(Český jazyk 7, Sloh – sdělování a výměna informací, Alter, 1999, s. 43)

Příklad 6

V této ukázce má využití obrázku spíše zábavný charakter.



(Učebnice matematiky pro žáky 5.–9. tříd, studenty víceletých gymnázií a třídy s rozšířenou výukou matematiky, Algebra, FIN, Olomouc, 1994, s. 167)

V učebnicových textech (ale také prezentacích, pracovních listech či zápiscích na tabuli) se často setkáváme s takovými prostředky jiných znakových systémů, jakými jsou například ilustrace, grafy, tabulky, symboly, hudební ukázky, ale také vizuální prostředky sloužící ke snazší orientaci v textu či ke zdůraznění některých sdělovaných skutečností (barvy, typ písma atp.). S těmito prostředky by se však mělo zacházet opatrně, neboť jejich nadbytek může být spíše na škodu.

Příklad 7

V této učebnici je na jediné stránce využito různých druhů písma (tučné, kurzíva) i rozlišení pomocí různých barev. Vizualních prostředků je zde použito příliš mnoho, text spíše znepráhledňují, navíc těchto prostředků není užíváno systematicky: jednou je tučně vytištěno zadání, podruhé příklady; růžový rámeček obsahuje shrnutí a výzvu k zapamatování; cvičení je označeno zeleně a oranžově.

(3. os.	č. j.	zp. oznam.	čas přít.)	_____	sněžít
(3. os.	č. j.	zp. podmiň.	přít.)	_____	foukat
(3. os.	č. j.	zp. oznam.	čas přít.)	_____	blýskat se
(1. os.	č. j.	zp. oznam.	čas bud.)	_____	smát se
(2. os.	č. mn.	zp. rozkaz.)		_____	pozorovat
(1. os.	č. mn.	zp. oznam.	čas min.)	_____	se usmívat
(2. os.	č. j.	zp. podmiň.	přít.)	_____	malovat
(3. os.	č. mn.	zp. oznam.	čas přít.)	_____	koulovat se
(3. os.	č. j.	zp. podmiň.	přít.)	_____	růst
(2. os.	č. j.	zp. rozkaz.)		_____	házet
(2. os.	č. mn.	zp. rozkaz.)		_____	mluvit

Pozorujte ve cv. d) a rozhodněte: Slovesa způsobová i fázová mohou mít tvar (pouze jednoduchý - pouze složený - jednoduchý nebo složený).

Shrnujeme:

Spojení **způsobového** nebo **fázového** slovesa s **infinitivem** považujeme za **holý přísudek**. Mluvnické významy vyjadřují slovesa _____ nebo _____, tedy slovesa (plnovýznamová - neplnovýznamová), věcný (slovní) význam vyjadřuje _____ slovesa (plnovýznamového - neplnovýznamového).

Slovesa způsobového nebo fázového může být použito i jako **plnovýznamového**. Je pak **základem přísudku**, např.: Opravdu to chceš? Jaro začíná v březnu.

Způsobová slovesa jsou **chtít, muset, mít, moct, smět**;

fázová slovesa jsou **začít, začínat, zůstat, zůstat, přestat, přestávat**.

Ve spojení s infinitivem plnovýznamového slovesa jsou **přísudkem holým** nebo **základem přísudku rozvitého**, např.:

A. Petr musí cvičit. *V této větě je přísudek holý:* _____

B. Petr musel cvičit pravidelně. *V této větě je přísudek (holý - rozvitý). Základ přísudku je:* _____

3. *Pozorujte v úvodním článku na str. 92 větné celky ⑨ a ⑩. Tučně jsou v nich vytištěny základy slovesných přísudků. Vypište je:* _____

4. *V následujícím cvičení podtrhněte základy přísudků (v prvních čtyřech větách jsou tučně vytištěny) a vysvětlete, čím jsou vyjádřeny.*

Marta přestala soustavně cvičit, ale začala hrát na housle. Pavel se musel panu učiteli omluvit. Mám zájem o pozemní hokej. V poslední době se zajímám o pozemní hokej. Autobus mi málem ujel. Přesto jsem přišel do klubu včas. Začni už konečně psát! Kdybychom věděli, že se nezúčastníte, akci bychom včas zrušili. Prý jsi ztratil klíč. Jak ses dostal domů? Přestaň zlobit! Chceš si zaplavat? Zůstaňte se-dět! Budeš mít dnes večer čas? Mám se naučit dlouhou básničku.

Zapamatujte si:

Přísudek je základní větný člen. Vyjadřuje, co podmět dělá, nebo jaký podmět je.

Základem přísudku bývá nejčastěji **určitý slovesný tvar**. Takovému přísudku říkáme **přísudek slovesný**.

Grafické prostředky strukturují a zpřehledňují i zápisky žáka. Žáci bývají záměrně vedeni k odlišení nadpisů a podnadpisů, k podtrhávání či jinému zdůrazňování důležitých informací (někdy mohou být požadavky na úpravu i velmi konkrétní, zvláště u mladších žáků).

V mluveném projevu se uplatňují prostředky paralingvální a neverbální. Paralingvální prostředky jako například intonace, dynamika či tempo se mohou podílet na utváření významu výpovědi – signalizují funkci výzvy či otázky (o těchto viz níže, kap. 4.6.2), podtrhují důležité a staví do pozadí méně důležité informace atp.

Také neverbálních prostředků je v běžných dialogích ve školním prostředí užíváno hojně.³⁰ Frekvence a intenzita užívání těchto prostředků závisí na typu osobnosti, ale také například na pohlaví (viz Svobodová – Höflerová, 1997)³¹.

Žáci a učitelé spolu komunikují již pouhým pohledem. Učitel například zaznamená, že žák dělá něco, co nemá – žák vidí, že učitel jeho činnost zaznamenal, jejich pohledy se setkají a žák zareaguje (obvykle tím, že činnosti zanechá). Pohledem může učitel žáka i vyvolat, např. pokud se žák hlásí, že chce odpovědět na položenou otázku (pohled může být doprovázen gestem, např. kývnutím hlavy, ukázáním).³²

Jako efektivní neverbální prostředek využívají učitelé zejména gesta, která mohou být doprovodná (doprovázejí např. imperativy (*Pojď.*) nebo zástupná, tj. fungují samostatně bez verbální složky (často např. výzově oslovovací gesta jako kývnutí hlavou, ukázání prstem (doplněno očním kontaktem); gesta nahrazující souhlas či nesouhlas, upozornění, varování (kývání hlavou, varování prstem); gesta výzvoová (*stoupněte si, sedněte si*)).³³

Dále mohou učitelé i žáci komunikovat prostřednictvím své polohy a pohybů (učitelky ženy například častěji stojí a pohybují se po menší ploše třídy než muži; podle polohy a pohybů žáků můžeme usuzovat, jak se žáci v komunikaci cítí), vzdálenosti a dotyků (typické pro ženy učitelky), mimiky (výraz tváře vypovídá nejčastěji o emocích; ženy učitelky bývají např. usměvavější).

30 Podrobněji o tomto tématu pojednávají např. J. Svobodová – E. Höflerová (1997), J. Mareš – J. Křivohlavý (1989).

31 Podle průzkumu autorek gestikulují více a výrazněji muži, ženy však mají širší repertoár.

32 O tom, jak probíhá při rozhovoru střídání mluvčích, také H. Sacks – E. Schegloff – G. Jeffersonová (1974).

33 O této problematice také P. Kaderka (2011).

3.5 Komunikační normy

Komunikační normy jsou určovány společností a dále konkrétní vzdělávací institucí. Pravidla bývají formulována ve školním řádu³⁴, v dnešní době však poměrně obecně a vágně, zpravidla se odvolávají na všeobecná pravidla slušného chování (konkrétní pravidla se objevují výjimečně):

„Žák školy dodržuje pravidla slušného chování ve vztahu ke všem pracovníkům školy i spolužákům.“

„Žák zdraví v budově i mimo ni srozumitelným pozdravem. Všichni žáci oslovují zaměstnance školy: „Pane, paní s funkcí“.“³⁵

„Žáci mají právo vyslovovat a hájit vhodnou formou svůj názor a uplatňovat svá práva, která jsou v souladu s obecně platnými právními předpisy.“

„Pedagogičtí pracovníci mají právo přerušit jednání se žáky, zákonnými zástupci nebo s ostatními pracovníky školy, pokud budou porušena pravidla slušného chování nebo budou zvoleny nevhodné formy komunikace.“³⁶

„Žák se ve škole chová slušně k dospělým i jiným žákům školy, dbá pokynů pedagogických a správních pracovníků...“³⁷

[Žák] „Má právo být vyslyšen a vyjádřit vlastní názor vhodným způsobem.“

„Žáci jsou povinni dodržovat školní řád a plnit pokyny pedagogických pracovníků školy vydané v souladu s právními předpisy a školním řádem. Žáci jsou povinni se chovat slušně a zdvořile k ostatním žákům a studentům, učitelům a ostatním zaměstnancům školy. Žáci jsou povinni vždy respektovat kategorický zákaz takových projevů a chování, které mají charakter šikany nebo kyberšikany.“³⁸

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

35 Školní řád Základní škola Rakovského v Praze 12.

36 Školní řád Základní škola a Mateřská škola Dolní Břežany.

37 Školní řád Základní škola a mateřská škola Angel v Praze 12.

38 Školní řád Gymnázium, Praha 4, Budějovická 860.

„Všichni pracovníci a žáci školy se vzájemně respektují, dbají o dodržování základních společenských pravidel, pravidel slušné a zdvořilé komunikace.“

„Vykání či tykání žákům je ponecháno na dohodě pedagogických pracovníků se žáky.“³⁹

Dílčí komunikační pravidla pak často formuluje učitel přímo při výuce (zpravidla na začátku školního roku), někdy je formulují sami žáci v dialogu s učitelem (chováme se k druhým tak, jak chceme, aby se oni chovali k nám; mluví pouze jeden; ...). Porušování nejen komunikačních pravidel může být sankcionováno poznámkou nebo většími kázeňskými postihy.

Komunikace a její pravidla se mění v závislosti na formě vyučování. Při klasickém frontálním vyučování bývají pravidla striktnější než v případě jiných forem výuky. Uvolněnější komunikace probíhá také v hodinách tělesné výchovy, případně i některých výchov dalších. Z pedagogických příruček se pokusil shrnout pravidla školní komunikace např. P. Gavora (2005, s. 41–42). Podle něj má při frontální výuce učitel právo kdykoliv si vzít slovo, mluvit, s kým chce, zvolit téma hovoru, rozhodovat o délce hovoru, hovořit kdekoliv ve třídě a v jakékoliv poloze. Žák má právo mluvit, jen když dostane slovo, mluvit jen s tím, s kým má, jen tak dlouho, jak má a na místě a v poloze určené učitelem. Dále P. Gavora hovoří o pravidlech liberálních, mezi která patří například to, že učitel nechá žákovi dostatek času na odpověď, nechá ho odbočit od tématu, je-li to přínosem, žák se může obrátit na učitele s žádostí o pomoc při řešení problému atp. O právech mluvčích a povinnostech posluchačů v diskurzu školní třídy píše také C. B. Cazdenová a S. W. Becková (2003).

Školní řád vyžaduje vhodné a situačně přiměřené vyjadřování, jehož osvojení je také jedním z výukových cílů rámcových vzdělávacích programů (očekávání se nesou v duchu čtyř Griceových konverzačních maxim, dále se například předpokládá, že učitelé ani žáci nebudou vulgární atp.). Případné formulování konkrétních komunikačních pravidel a vyžadování jejich dodržování je tedy většinou věcí učitele a je do značné míry subjektivní (roli může hrát například věk a pohlaví učitele, forma výuky, vztah k žákům, typ učitele). Standardně bývá komunikace ve školním prostředí zahájena pozdravem (žáci zdraví učitele postavením se v lavici). Na nižší úrovni nejsou na projev učitele ani žáka kladeny žádné explicitní požadavky – není vyžadováno spisovné vyjadřování, i když jej učitelé (i někteří žáci) často považují za vhodné (Svobodová, 2006). Jazykové prostředky jsou voleny podle aktuální situace, cíle a adresáta: v komunikaci nejen s menšími dětmi se mohou objevovat i prostředky citově zabarvené, zdvořiliny atp. Vhodné a přiměřené by měly být taktéž prostředky paralingvální a neverbální.

39 Školní řád Střední škola elektrotechniky a inženýrství, Jesenická 1, Praha 10.

Hovoříme-li o normách, neměli bychom opomenout pojem „skryté kurikulum“. Pod tento pojem se zahrnují různorodé prvky sociálního chování, které nejsou dány oficiálně, předpisem. Je to sdílené vědomí toho, jak se pohybovat ve škole, jak a kde sedět, jak a kdy se hlásit. Jsou to nevyřčená pravidla o rozdělení moci mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Jsou to pocity žáků z pobytu ve škole – štěstí, spokojenost, přínosnost (hodnota), rivalita. Ale zahrnuje také například reflexi toho, jak se ve škole manifestuje sociální původ žáka, jaké vztahy panují mezi chlapci a děvčaty, zda se učitelé chovají stejně k žákům obou pohlaví, jak jsou nastavená nepsaná pravidla ve třídě, jakým způsobem učitel žáky hodnotí apod. Skryté kurikulum se realizuje výhradně prostředky komunikace, a to často náznakově, implicitně. (Gavora, 2005)

3.6 Soubor typických komunikačních situací/žánrů

Žánry typické pro školní komunikaci lze rozdělit jednak podle jazykové formy na mluvené a psané, jednak podle toho, zda je jejich (re)produktorem subjekt vyučující (vychovávací) nebo vyučovaný (vychovávaný); u mluvených dialogických žánrů se role střídají:

(a) psané projevy

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

(b) mluvené

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

Typickými žánry školní komunikace jsou tedy z psaných textů učebnice a v poslední době čím dál častěji také prezentace a různé pracovní listy, zápisky a písemné práce všeho druhu. Z mluvených žánrů je to výklad (učitele či žáka, více nebo méně monologický) a výukový (případně organizační či výchovný) dialog, včetně zkoušení. Autorem učebních komunikátů je

nejčastěji učitel, ale může jím být i žák či skupina žáků; nezřídka ovšem učitel ani žák nejsou autory komunikátu, ale jeho zprostředkovateli a interprety (učebnice, převzaté prezentace, práce s ukázkami).

V procesu učení může však jako učební materiál posloužit v podstatě jakýkoliv text. Zvláště při výuce rodného jazyka se žáci často setkávají s texty uměleckými nebo publicistickými, které čtou, interpretují, hledají (skryté) významy nebo typické znaky apod. Při přípravě referátů a projektů se žáci setkávají i s texty populárně naučnými a odbornými. V některých předmětech (například ve výtvarné nebo tělesné výchově) se naopak s texty zpravidla nepracuje, výuka je zaměřena na praktickou činnost.

4. Charakteristika stylu školní komunikace

4.1 Funkce

Dominantní funkcí komunikátů učebního stylu je sdělovat informace (funkce referenční, zpravovací), a to takovým způsobem, aby si je žáci a studenti osvojili. Dále podobu textů a projevů ovlivňuje funkce konativní (kterou by bylo možné dále jemněji členit na působící, řídicí a ovlivňovací).

Z. Kolář – A. Vališová (2009) definují jednu ze základních funkcí vyučování jako „předávání dosud vytvořené kultury lidstva dalším generacím tak, aby tento proces předávání a zvládnání, přijímání lidské kultury byl zároveň procesem všestranného rozvíjení osobnosti každého z žáků...“ (s. 44).

Funkce komunikace jsou v současné době vymezeny Rámcovými vzdělávacími programy⁴⁰ a následně upřesněny Školními vzdělávacími programy. V těchto dokumentech (které jsou ekvivalentem dřívějších osnov) jsou kromě obsahu specifikovány také klíčové kompetence, které by si žáci měli osvojit. Patří mezi ně kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, občanské a pracovní. Kompetence jsou dále rozpracovány a žák si je osvojuje postupně, podle úrovně dosažených znalostí a věku.

Příklad 8

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

2. stupeň

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák

- *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji*
- *rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*

⁴⁰ Zatím jsou k dispozici RVP pro předškolní a základní vzdělávání, dále pro gymnázia a odborné vzdělávání. Dokumenty jsou k dispozici na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

- *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*
- *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru*
- *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči*
- *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu*
- *využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát*
- *uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování*
- *využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*

(Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupný z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.)

4.2 Druh kontaktu mezi komunikanty

Kontakt mezi mluvčím a recipientem může být v případě učební komunikace jak přímý (učitel – žák), tak nepřímý, zprostředkovaný (učebnice, odborné texty, ...). V běžné školní výuce je ale dominantní kontakt přímý, komunikační situace vzniku a příjmu komunikátů je totožná. Učitel je sám autorem textů nebo jejich zprostředkovatelem (učebnice). V případě samostudia, e-learningových kurzů a podobně je pak vztah mezi komunikanty zprostředkovaný, obvykle skrze psané texty.

Adresáta s jeho vlastnostmi lze v této komunikační sféře označit za klíčového – na podobu textu a užití prostředky má vliv zcela zásadní. Obsah i užívané prostředky se liší v závislosti na jeho věku, na míře dosažených znalostí a dovedností atp.⁴¹

41 Vztahem věku a zvládnání kognitivních procesů se zabývá vývojová psychologie. O této problematice např. Vágnerová (2012), Langmeier – Krejčířová (2011) aj.

Mezi vlastnosti adresáta ovlivňující podobu komunikátu se standardně řadí také pohlaví. O rozdílech ve vyjadřování žen a mužů (v pozici mluvčího) byla již řeč výše, ukazuje se však, že podobu řeči může ovlivňovat také to, jakého pohlaví/genderu⁴² je adresát. Podle L. Jarkovské (2013) jsou vyučující většinou přesvědčeni, že jedná s žáky i žákyněmi stejně, výzkumy ale ukazují (Basow (1998), Sadker (2000), cit. podle Jarkovská (2013)), že tomu tak není. Dívky jsou ve třídním kolektivu vnímané jako méně viditelné a učitelé s nimi komunikují méně často než s chlapci. Chlapcům bývají kladeny sofistikovanější dotazy, dostávají více času na odpověď a učitel jim poskytuje kvalitnější zpětnou vazbu. Chlapcům je také připisován větší smysl pro humor. Rozdíly v přístupu k chlapcům a dívkám se projevují i v hodnocení. Zatímco chlapci bývají chváleni za výkony, dívky za pilnost a způsobnost. Učitelé bývají k chlapcům často tolerantnější, neboť vycházejí z obecně známého předpokladu, že chlapci dospívají později než dívky. Dívky mívají obvykle lepší známky (a dobré výsledky jsou od nich očekávány), ale v testování dopadají lépe chlapci. Naopak hůře jsou na tom chlapci v oblasti hodnocení chování – bývají trestáni častěji. Lze tedy shrnout, že od dívek se očekávají jiné výsledky a volby v procesech rozhodování, než je tomu u chlapců, a to právě z toho důvodu, že se jedná o ženy.

4.3 Interakčnost

Komunikace ve školním prostředí je do značné míry dialogická (Gavora, 2005; Höflerová, 2003) nebo alespoň potenciálně dialogická. Monologické projevy jsou tvořeny především učitelem ve výkladových částech hodiny, ale pro nižší stupně škol je typické, že i při výkladu látky vnímá učitel atmosféru ve třídě, pozornost žáků a v případě potřeby (např. domnívá-li se, že žáci výkladu nerozumějí nebo jej nestíhají) navazuje s žáky dialog a přizpůsobuje výklad potřebám nastalé situace. V průběhu hodiny porozumění i pozornost kontroluje (otázky, cvičení), je vždy připraven reagovat na případné dotazy žáků, vyzývá je k dotazům, k vyjádření vlastních názorů či k diskuzím. Monolog dialogizují také výpovědi s funkcí řídicí, organizující činnosti nebo vsuvky výchovné. Zcela výjimečné nejsou ani monologické projevy žáků (různé výstupy a referáty), po nichž většinou následuje diskuze nebo hodnocení. Nezanedbatelnou část hodiny zabírá přímá činnost, při níž se nemluví (psaní, tiché čtení, vypracovávání cvičení a příkladů). Poměry mezi jednotlivými částmi se liší hodinu od hodiny (některé jsou převážně monologické, např. když se věnují výkladu nové látky; jiné dialogické – např. při skupinové práci) a nejspíš také předmět od předmětu.

42 Rozdíl mezi pojmy pohlaví a gender lze velmi zjednodušeně vysvětlit jako rozdíl vnímání pojmu v biologické, respektive sociální oblasti. (Podrobněji např. Jarkovská, 2013).

Monolog a dialog se ve školní komunikaci plynule prolíná a mísí. S kontaktem a interakčností mezi komunikanty souvisí hlavní komunikační funkce výpovědí typických pro tento styl – výzvy a otázky (Svobodová, 1991, 1993), o kterých bude řeč níže.

4.4 Připravenost / nepřipravenost

Psané žánry učebního stylu, jejichž autorem je vyučující, jsou vždy připravené a propracované co do obsahu i formy. Žákovské práce bývají také připravené, jejich příprava je však většinou časově omezená (vyučovací hodinou, termínem odevzdání domácí práce). O výstavbě a stylu učebnicových textů i žákovských prací podrobněji pojednává např. A. Debická (1999) a bude o nich řeč níže (kap. 6.2).

Mluvené projevy mohou být jak připravené, tak nepřipravené. Vyučující má obsah hodiny obvykle předem připravený a časově rozvržený, živý přednes a přímý kontakt se žáky však může vést ke změnám oproti původním plánům, a to někdy i značně rozsáhlým. Některým učitelům nečiní potíže přizpůsobit se aktuální situaci a improvizovat, jiní jsou ve změnách obezřetnější. Avšak i pokud běží hodina podle plánu, je naplněna mnoha nepřipravenými dialogy se žáky (otázky a odpovědi, výzvy a reakce na ně, diskuze o probíraném tématu, hodnocení).

Mluvené projevy žáků bývají jak nepřipravené – bezprostředně reagují na výzvy a otázky vyučujícího (někteří možná po domácí přípravě), tak připravené (výstupy, referáty). Při výuce českého jazyka mohou žáci absolvovat např. mluvní cvičení, některá připravená, některá nepřipravená (nebo i polopřipravená).⁴³

4.5 Veřejnost / neveřejnost

Školní komunikace má charakter veřejný. S touto vlastností bývá často spojován také přívlastek oficiální. Ani jedné z těchto charakteristik, kterými lze označit školní komunikaci, však nelze užít jednoznačně. J. Nocoňová (2013) se vyjadřuje v tom smyslu, že se didaktický diskurz chce jevit jako veřejný a oficiální, ale ve skutečnosti takovým není. Faktem je, že vzdělávací instituce, zvláště ty určené pro nižší stupeň vzdělávání (mateřské, základní, střední školy), nejsou ve své podstatě přístupné široké veřejnosti, ale omezenému počtu vybraných žáků a studentů, kteří vytvářejí relativně uzavřené skupiny (třídy). Ačkoliv fungování škol a obsah vzdělávání jsou určeny oficiálními předpisy, vztahy mezi učiteli a žáky bývají často osobní a komunikace mezi nimi může

⁴³ J. Mareš a J. Křivohlavý ve své práci (1989) hovoří o komunikaci detailně připravené (předem promyšlené), rámcově připravené (opírající se o předchozí zkušenost) a nepřipravené (jedinečné situace, které nelze předvídat).

mít i charakter neoficiální nebo polooficiální. Tento faktor tedy určuje konkrétní podobu komunikace a vyjadřování účastníků v různé míře, v závislosti na typu školy, věku žáků, počtu žáků ve třídě, na tom, jak dlouho učitel třídu učí, jaký předmět atd.

V rámci třídy jako sociální skupiny se formují následující vztahy:

učitel – žák

učitel – skupina žáků

učitel – třída

žák – žák

žák – skupina žáků

žák – třída

skupina žáků – skupina žáků

skupina žáků – třída

První tři typy vztahů jsou asymetrické (učitel je ve vztahu k žákovi v nadřazeném postavení a komunikaci řídí), další symetrické. Asymetrie zásadně ovlivňuje podobu komunikátů, vede např. k vysoké frekvenci pokynů, apelů, otázek a s těmito funkcemi spjatých prostředků (oslovení, tvary rozkazovacího způsobu, ...) v řeči učitelů. Asymetrická je komunikace také co do počtu komunikačních partnerů, kdy na jedné straně stojí zpravidla jeden vyučující subjekt a na druhé větší množství subjektů vyučovaných. V pedagogické komunikaci se uplatňují také vztahy preferenční – komunikační partneři si vybírají, s kým budou komunikovat (spolupracovat), o čem a jakým způsobem. Dialog mezi učitelem a žákem sleduje celá třída, hodnotí jej a promítá do vlastní komunikace. Vztahy mezi žáky odrážejí oblíbenost, přátelství, nebo naopak nezájem, antipatii, rivalitu. Síť vztahů je v každé třídě jiná a souboru těchto vztahů se říká klima třídy. Sociální role, jakou žák zaujímá ve třídě, může ovlivnit symetrii v komunikaci mezi žáky, ta se pak stává asymetrickou. (Gavora, 2005)

Při standardní školní výuce je počet a věk adresátů předem znám, a jelikož se nejedná o komunikaci jednorázovou, vznikají mezi komunikanty užší vztahy (nejsou si cizí, naopak vídají-li se učitelé a žáci po několik let, dobře se znají). V případě různých internetových kurzů či výukových programů se mluvčí a adresáti neznají, mluvčí by však vždy měli zohledňovat předpokládaný věk a míru dosažených znalostí adresátů.

4.6 Obsah (téma)

Pro školní komunikaci je typické, že ji naplňují jednak obsahy (témata) předem dané a stanovené oficiálními dokumenty (vzdělávacími programy), které se týkají odborné oblasti (předmětu), jednak obsahy (témata) spojené s organizací a řízením žáků a jejich činností a někdy i témata charakteru osobního. Vliv tohoto faktoru na podobu školních komunikátů byl již naznačen výše v souvislosti se studií J. Čiháka (2010), který poukázal na možnost využití různých jazykových prostředků právě v závislosti na typu sdělovaných obsahů a využil spojitosti typu obsahu s určitou částí vyučovací hodiny. Působení tohoto faktoru se projevuje rozdíly mezi komunikačními žánry, výukovým, organizačním a výchovným dialogem, případně monologem.

Výukové obsahy jsou určeny žákům, kteří si je mají osvojit v takové míře a v takové podobě, aby pro ně byly funkční. Žák si osvojuje vědomosti, dovednosti, ale také postoje, názory a hodnoty, a to prostřednictvím komunikace s učitelem. Na základě interakce si žák vytváří vlastní systém. Při formulování výukových obsahů je zohledňováno mnoho didaktických principů (například přiměřenost, otevřenost systému vůči světu a zkušenostem, postup od názorného k abstraktnímu, cykličnost obsahu sloužící k upevnění znalostí a dovedností aj.) (Kolář, Vališová, 2009), jejichž působení se promítá i do jazykové podoby komunikátů.

Zbývající komunikace není obsahově tak přesně vymezena a svázána pravidly. Slouží také jiným dílčím cílům (organizace, řízení, motivace, aktivace žáka, zaměření jeho pozornosti, výchovné aspekty, ...), a proto je odlišná i forma. Podrobněji o této problematice pojednám níže při výkladu o komunikačních žánrech.

4.7 Výrazové prostředky

Užívané jazykové prostředky jsou ovlivněny zejména formou projevu (psaný, mluvený; dialog, monolog), žánrem, subjektem autora a příjemce, ale i mnoha dalšími faktory, jejichž působení se navzájem prolíná a doplňuje. Některé prostředky jsou typické pro jednu ze zúčastněných stran, jiné jsou oběma stranám komunikace společné.

4.7.1 Struktura vyučovací jednotky a učebního textu

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

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

J. Jelínek dále hovoří o hodinách různého typu, v rámci kterých jsou vždy některé články akcentovány a jiné naopak upozaďovány (tak je například v hodině upevňovací kladen důraz na fáze procvičovací atp.). Hodiny na prvním stupni mají podobnou strukturu, činnosti však trvají kratší dobu a rychleji se střídají, protože mladší žáci mají ještě potíže s udržením pozornosti.

Podle A. Debické (1999), která se soustředila na učebnice mateřského jazyka, je lekce v učebnici organizována následujícím způsobem a odráží organizaci vyučovací jednotky:

A) motivační fáze – název tématu

- výchozí text
- tvořivá cvičení
- pokyny ke cvičením

B) expoziční fáze – výkladový text

- poučení, poučka
- shrnutí
- přehledy, pravidla
- odborné poznámky, vysvětlivky

C) fixační fáze – cvičení a pokyny k nim

Podobné fáze obsahuje i struktura reálné vyučovací jednotky;⁴⁴ její struktura je relativně ustálená (zejména v rámcových částech), kromě výkladu zahrnuje například některé prvky organizačního charakteru. Hodina je obvykle zahájena pozdravem – učitel pozdraví žáky, žáci jej zdraví neverbálně, tím, že se postaví. Následně jsou žáci vyzváni k tomu, aby se posadili. Poté obvykle učitel sdělí žákům, co je v hodině čeká (předcházet mohou různé organizační dialogy nevýukového charakteru – učitel zjišťuje, kdo chybí; zapisuje do třídní knihy; řeší nějaký aktuální problém; třídní učitel může zjišťovat různé další informace atp.). Dále může být struktura hodiny poměrně různorodá – záleží na probírané látce, naplánované formě výuky i na zvyklostech vyučujícího, obvykle se ale příliš neliší od uspořádání učebnicových textů (opakování předchozí látky, výklad látky nové, její procvičení a na závěr shrnutí; některé hodiny jsou vyhrazeny pouze opakování a procvičování, některé testování, zcela jinou strukturu mají hodiny, v nichž se žáci věnují skupinové práci, vymykají se také tzv. výchovy). Zprostředkovaně se specifická struktura promítá také do zápisků žáka.

Struktura vyučovací jednotky se více či méně opírá o práci s učebnicí. Přestože mají učebnicové a odborné texty společný cíl (zprostředkovat informace), forma textů se značně liší. Kompozice učebnice je přizpůsobena plnění konativní (působící, řídicí) funkce školní komunikace. Učebnice jsou navíc často doprovázeny pracovními sešity, které obsahují praktická cvičení a úkoly, pomocí nichž si má žák probíranou látku upevnit, příp. zopakovat. Obdobnou funkci plní také pracovní listy, které někteří vyučující vytvářejí, aby žákům zpestřili výuku. Některé pracovní listy mají poněkud jinou povahu – obsahují základní informace k výkladu či prezentaci, obvykle je v nich ponechán prostor na doplnění některých informací, aby byla udržena žákova pozornost.

Prezentace tvoří většinou grafický podklad pro výklad a nahrazují obvyklé psaní zápisů na tabuli. Grafické zpracování prezentace může být pro žáky zajímavější a poutavější. Některé prezentace jsou dokonce interaktivní (např. software ActivInspire) a pokud je k dispozici interaktivní tabule, mohou žáci pracovat na úkolech přímo na tabuli (opravovat chyby, přemísťovat výrazy, doplňovat správné tvary, ...). Žáci vnímají práci s moderní technikou jako zpestření, nevýhodou je však to, že pracuje vždy jen omezené množství žáků a pro přihlížející je těžké udržet pozornost.

Důležitým prostředkem souvisejícím se stavbou vyučovací jednotky je opakování. Opakování souvisí jednak s ustáleností struktury některých učebnicových textů (učebnice aj.), jednak

44 Funkčně-strukturální interpretaci interakce mezi učitelem a žákem v rámci vyučovací jednotky podrobně propracovali J. Sinclair a M. Coulthard (1975), britští představitelé analýzy diskurzu. Při popisu struktury vyučovací jednotky využívají termíny *act* (nejmenší jednotka vyjadřující základní pragmatické funkce, např. rozkaz), *move* (replika učitele nebo žáka s určitou funkcí, např. otázka a odpověď, může obsahovat více „actů“), *exchange* (základní jednotka interakce, replika iniciační a reaktivní, např. otázka a odpověď), *transaction* (rozsáhlejší sekvence, např. výklad, zkoušení) a *interaction* (např. vyučovací hodina).

s opakováním probírané látky. Cílem je vždy to, aby si žák látku co nejlépe zapamatoval. Opakování prvního druhu se projevuje například opakujícími se grafickými či syntaktickými schémata pro formulaci pravidel, výjimek, zadání úkolů atp. Druhý typ poté tematickými návraty – vyučující subjekt se vrací k předchozímu výkladu či vysvětlení, opakuje jej nebo jej parafrázuje.

Uspořádání vyučovací jednotky i učebních textů je z didaktického hlediska velmi důležité a pomáhá plnit hlavní funkce školní komunikace.

4.7.2 Komunikační funkce výpovědi

Školní komunikace je na užívání výpovědí plnicích různé komunikační funkce opravdu bohatá. Mezi nejčastější patří například pozdrav, otázka, příkaz, výzva, varování, prosba, oznámení, poučení, vysvětlení, definice, dokumentace, argumentace, důkaz, objasnění, návrh, doporučení, usměrnění, přesvědčování, potvrzení, schválení, kritika, pochvala, vyjádření spokojenosti /nespokojenosti, sympatií/antipatií, poděkování (Gavora, 2005) nebo oslovení. Výpovědi typické pro tuto komunikační sféru je možné zjednodušeně rozdělit do dvou skupin. První skupinu vytvářejí výpovědi plnicí funkce, které se týkají vlastního obsahu výuky – faktografické výpovědi, výpovědi s funkcí definic, vysvětlení, argumentace apod. (váží se obvykle k učitelskému **monologu**), do druhé skupiny by se řadily tzv. direktivní výpovědi, mezi něž řadí například J. Nocoňová (2013) příkazy, otázky, instrukce, pokyny, ale také akty hodnotící (tyto výpovědi nacházejí uplatnění spíše **v dialogu** mezi učitelem a žákem). Za typické a charakteristické pro komunikaci ve škole jsou obvykle považovány zejména výpovědi patřící k druhé skupině, kterým se budu podrobněji věnovat v následujících kapitolách.

Kromě výše uvedených je v kapitole J. Nocoňové věnované didaktickému stylu opakovaně zmiňován specifický typ výpovědi – **výpověď metakomunikační (metatext)**. Pouze jazyk umožňuje hovořit o samotné komunikaci jako předmětu řeči (Luhmann, 2006). Kromě řeči žáků a učitelů jsou součástí výuky také metajazykové komentáře, výklady a analýzy konkrétních řečových a jazykových jevů různých rovin. (Čechová, 1995) Může se jednat například o jazykové vysvětlování dříve vyřčených jazykových vyjádření, typicky o nové vysvětlování toho, čemu žáci neporozuměli. Dochází zde k rozšíření či doplnění původních výpovědí, k reformulacím či parafrázám. Pozornost je zaměřena na samotné vyjadřování také při analýze, hodnocení či opravách vyjadřování žáků.

4.7.2.1 Oslovení

Oslovení bývá často spolu s pozdravem součástí formulí užívaných k započetí nebo ukončení komunikace. Ve školním prostředí však nachází oslovení uplatnění mnohem širší.

J. Mistrík definuje v Encyklopedii jazykovedy pojem následovně: oslovení je „vyzva smerom k percipientovi, kt. sa nadväzuje komunikácia. Vyskytuje sa v ústnych i písomných jazykových prejavoch. Veľkú frekvenciu má v spontánných ústnych dialógoch, menšiu v písomných prejavoch administratívneho a umeleckého štýlu. O. patrí do priestoru komunikatívnej jazykovej funkcie jako kontaktný znak medzi odosielateľom a prijímateľom. Je to syntakt. štyl. jav, kt. sa realizuje pomocou jazykových a sprievodných paralingvistických prostriedkov. Jadrom o. je pomenovanie percipienta vlastným menom, prezývkou al. deiktickým slovom. Spôsob pomenovania závisí od vzájomného vzťahu medzi expedientom a percipientom. Najväčšia variabilnosť v o. je v súkromných rozhovoroch, najmenšia v oficiálnych kontaktoch. V súkromných rozhovoroch sa na o. používajú rozličné expresívne mená (hypokoristiká, augmentatíva, pejoratíva, deiktiká a i.), v oficiálnych prejavoch úradné nociónálne pomenovania adresáta. Výber i frekvencia o. značne závisia od konkrétneho prostredia a situácie, v kt. sa komunikuje.“ (Mistrík, 1993, s. 309)

Z hľadiska školní komunikace je třeba soustředit se zejména na oslovení v mluvených projevech. Tomuto tématu se věnovala ve svém článku Ke způsobům oslovování v mluvených projevech M. Kneřová (1995) a z jejího textu zde vycházím.

Za oslovení považují (shodně s autorkou) slova a slovní obraty, které prostřednictvím zájmných a jmenných forem a jejich kombinací vyjadřují sociálně vzniklou míru distance, moci, respektu a na druhé straně soudržnosti. Standardně oslovujeme osobu jménem či příjmením, titulem, označením sociální role nebo kombinací těchto výrazů.

Výběr formy oslovení (a s spolu s ním míry vyjádřené distance nebo naopak soudržnosti) je ovlivněn biologickými (věk, pohlaví, ...) a sociálními (široce chápané vztahy mezi komunikačními partnery – blízkost, osobní vztah, postavení aj., dále například vzdělání apod.) faktory. Roli hraje také konkrétní komunikační situace a její prostředí.

Vysoká frekvence oslovení v komunikaci ve škole je daná zejména početní asymetrií – zpravidla jeden učitel a více žáků. Učitel komunikuje nejen s celou třídou, ale také s jednotlivci, které oslovuje, a tím s nimi navazuje kontakt. Oslovení používá také tehdy, chce-li upoutat či zintenzivnit žakovu pozornost, upozornit jej na něco, usměrnit jeho chování, pozitivně či negativně jej hodnotit atp. Rozmanitost oslovení lze sledovat zejména v řeči učitele, žák oproti tomu používá zpravidla pouze oslovení *pane učiteli/paní učitelko*. Také tento fakt ukazuje na asymetrii rolí.

V systému oslovení lze vydělit dvě hlavní skupiny:

1. zájmenné oslovení

V češtině jsou k tomuto účelu užívána zájmena druhé osoby *ty* a *vy*. Na základě této distinkce má mluvčí k dispozici „tykání“, které si volíme pro kontakt s osobami známými a s přáteli, signalizuje do jisté míry důvěrnost a soudržnost mezi komunikanty, ale využít jej lze také pro vyjádření opovržení nebo urážky.

„Vykání“ používáme naopak spíše v situacích formálních, komunikujeme-li s lidmi neznámými nebo s lidmi, k nimž nemáme blízký vztah. Patří také ke způsobům, jak vyjádřit zdvořilost a úctu.

Ve školní komunikaci závisí výběr tykání nebo vykání na dohodě učitele s žáky a na standardech dané vzdělávací instituce. Obvykle žák učiteli vykává a učitel žákovi buď tyká (na nižším stupni škol), nebo vykává (na vyšším stupni).

2. jmenné oslovení

a) oslovení křestním jménem (v češtině jej lze použít v kombinaci s tykáním i vykáním, častější je ovšem jeho využití při tykání)

Tento typ oslovení je preferován, pokud učitel žákovi tyká. Užít ho lze i v případě vykání.

b) oslovení příjmením

Zpravidla se při komunikaci kombinuje s vykáním a s užitím obecného jména ve funkci oslovení (*pane, paní, slečno, ...*). Ve školním prostředí se však můžeme setkat také s oslovením příjmením ve vokativu nebo nominativu v kombinaci s „tykáním“, a to zejména v situacích, ve kterých učitel demonstruje svou autoritu (např. *Novák, k tabuli! Nováku, běž do ředitelny.*).

c) oslovení titulem nebo označením sociální (profesní) role

Za standardizovaný výrazový prostředek pro vyjádření distance, zdvořilosti či formálnosti vztahů lze považovat obecné oslovení *pane, paní, slečno, ...*. Tento způsob oslovení se často kombinuje s oslovením křestním jménem, příjmením nebo dalším jmenným tvarem ve formě vokativu (*pane kolego, paní učitelko, paní profesorko*) a spojuje se s vykáním.

K této skupině náležejí i formy oslovení používané v rámci rodiny a širšího příbuzenstva a oslovení příležitostná (*vážení účastníci okresního kola olympiády*, aktualizující a s nadsázkou myšlené oslovení žáků typu *zlatíčka, drahouškové* ap.).⁴⁵

45 Podrobněji viz M. Kneřová (1995).

Ve školní komunikaci se oslovení užívá zejména v následujících komunikačních platnostech (Vlčková-Mejvaldová, 2012):

- součást pozdravu (*Dobrý den, Filipe.*)
- součást organizačních pokynů (*Uklid' si tu ty papírky, Mikuláši.*)
- vyvolání jako aktivizační prostředek
- vyvolání jako kontrola pozornosti nebo kontrola nabytých vědomostí
- vyvolání – dotaz na názor
- napomenutí, výtky (negativní hodnocení) (*Vrat' se na místo, Šimone.*)
- pochvala (pozitivní hodnocení) (*Výborně, Báro.*)
- pobídka (*Honzo, vzpomeň si!*)
- kontaktní funkce (*Tak, Žeňo, vidím, že píšeš téma, ...*)
- ironie (*Ludvíku, ty sem nechodíš?*)
- frontální oslovení (*přátelé, kluci, holky, chlapi, pánové, děti*)

V oslovení se často užívá i nominativ, a to buď stojící samostatně, nebo syntakticky zapojený do výpovědi (*Jenda nám to řekne. A jako poslední Matyáš.*).

Autorka také poukazuje na fakt, že prozódie oslovení je důležitá pro správné porozumění komunikační funkci, záměru mluvčího. Je-li její průběh neočekávaný, může dojít ke zmatení žáka. Do prozodické podoby se promítá také výukový styl učitele. Oslovení u autoritativních učitelů se vyznačuje prozodií ekvivalentní s rozkazem, u demokratického učitele se zvukově blíží spíše zjišťovací otázce. Výzkum také ukázal, že oslovování *proprii* má pozitivní vliv na klima ve třídě.

4.7.2.2 Výpovědi s funkcí výzvy a otázky (respektive odpovědi).

Také užívání těchto forem souvisí s dialogickou povahou školní komunikace a její konativní funkcí. Výzvami a otázkami se v kontextu školní komunikace zabývala J. Svobodová (1991, 1993, 1995), z jejichž prací zde čerpám. Autorka ve své práci (1993) dochází k závěru, že obě komunikační funkce výpovědi (výzvu i otázku) by bylo nejlépe chápat jako „spojené nádoby“, jako „dvě strany téže mince“ – obě totiž vybízejí (vyzývají) žáka k nějaké činnosti či aktivitě.

Mezi výzvy řadí J. Svobodová pokyny k práci, pobídky, příkazy a zákazy, napomenutí, ale také rady a doporučení, případně prosby.

Pokyn je chápán jako neutrální výzva ke splnění nějakého úkolu. Při pokynu vyučující subjekt (nejčastěji učitel) nezdůrazňuje své nadřazené postavení vůči subjektu vyučovanému (zpravidla žákovi). Kategoričnost pokynu je malá a žáci jej obvykle plní bez zdráhání (např. *Otevřete si učebnici na straně 21.*). Pokyny jsou nejčastěji ztvárněny slovesem v imperativu a oslovením v prekauzální pozici (*Petře, přečti další větu.*). Někdy se užívají také indikativní výzvy (*Další větu přečte Petr.*), formulované i elipticky (*Petr dál.; Petře, další větu.*). Elipsy jsou většinou závislé na znalosti kontextu (např. tehdy, je-li předem známo, že z cvičení každý přečte a doplní jednu větu, přičemž se postupuje po lavicích – *Terko.; Terko, prosím.*).

Příkaz je v porovnání s pokynem naléhavější a kategoričtější. Splnění příkazu je vyžadováno důrazněji, protože se ze zkušenosti počítá s tím, že některým žákům se jej nebude chtít splnit. Ve funkci příkazu se uplatňují imperativy (*Vraťte se na svá místa.*), elipsy (*Ticho!*), indikativní konstrukce v 1. os. pl., tzv. inkluzivní plurál⁴⁶ (*Tak už se uklidníme.*), infinitivní konstrukce (*Zavřít sešity!*).

Asymetrií rolí je dáno, že učitelé používají prosbu mnohem méně často než žáci. Užije-li ji učitel, pak je nejčastěji vyjádřena pomocí imperativu (*Petře, půjč mi, prosím, pero. Martine, otevři, prosím, okno.*).

Otázky jsou oběma stranami dialogu kladeny s cílem získat informace; ve školním prostředí se však často jedná o informace fiktivní, tj. informace, které jsou již známy. Mareš – Křivohlavý (1989), ale i Svobodová (1993) poukazují na to, že definovat otázku není jednoduché. Otázka bývá často ztotožňována s tázací větou – otázková funkce však může být naplněna i jinými formálními prostředky. Rozdíl se projevují všude tam, kde je patrný rozpor mezi funkcí a formou učitelovy výpovědi: např. u řečnické otázky (*Jak dlouho ještě budu čekat? Bude tady už ticho?*), u otázkových konstrukcí s platností výzvy (*Kdo si na to vzpomene?* (tj. kdo si vzpomene, ať promluví)). Někdy naopak nemusí mít otázka podobu tázací věty (*Ale já se ptám, které číslo je sudé.*). V některých koncepcích je otázka chápána jako forma příkazu pro žáka, že má odpovídat (Mieszalski, 1975, cit. podle Mareš – Křivohlavý, 1989).

Otázky lze dělit dle různých kritérií. Nejčastěji se setkáváme s členěním na otázky otevřené a uzavřené, zjišťovací a doplňovací. Dále můžeme otázky dělit na reproduktivní (vyžadující znalost faktů – *Kdy byla založena Univerzita Karlova?*) a produktivní (vyžadující myšlenkové procesy – *Jaký je rozdíl mezi pojetím ...?*). Ve školním prostředí je pak možné otázky klasifikovat dle toho, k čemu při výuce slouží: otázky vztahující se bezprostředně k učivu, tj. věcné (*Jak se jmenuje hlavní město Anglie?*), otázky vztahující se k řízení určité učební situace (*Kdo nesouhlasí se závěry*

46 Inkluzivní plurál je využíván tehdy, když se autor z řečnických důvodů zařazuje do větší skupiny, ke které náležejí i adresáti sdělení, a tím se s nimi sblíží. Podrobněji o tomto V. Mathesius (1943).

první skupiny?), otázky vztahující se k „výchovným“ úkolům vyučování (*Proč jste vymezený čas nevyužili k řešení úkolu?*), otázky vztahující se k vytváření atmosféry ve vyučování (*Zvládneme ještě poslední úkol?*), otázky osobní (*Co si o postoji Petra myslíš ty, Jarmilo?*) (Mareš – Křivohlavý, 1989). J. Svobodová ve své práci (1993) dělí otázky na prověřovací (odpověď je známá, otázka zjišťuje, zda si žáci osvojili látku), podněcovací (podněcují žáka k přemýšlení, úvaze, zaujetí stanoviska) a skutečné (jejich snahou je získat skutečnou informaci – *Chybí dnes někdo?*). J. Zeman (1990) dělí otázky na základě jejich obsahu a funkce v dialogu na pravé („Tazatel se otázkou snaží likvidovat svůj vědomostní deficit a jeho otázka vyžaduje odpověď.“ (s. 72)), nepravé (např. otázky řečnické, podivové, zdvořilostní) a metavědomostní (zkoumají možný vědomostní deficit u tázaného; jsou typické pro školní dialog). Otázky pravé a metavědomostní poté dále člení na kognitivní (jedná se o vědomosti; tyto otázky vyžadují potvrzení nebo popření platnosti, případně doplnění; např. *U: Co může prodavač prodávat? Ž: Chleba.*) a procedurální (tázací věta plní primárně funkci pobídky, pokynu nebo příkazu; nevyžadují potvrzení nebo vyvrácení platnosti; např. *U: Najdeš nám, Davide, někoho, kdo má na sobě hnědou barvu?* (ve významu *Najdi nám ...*) *Ž: Jana má na sobě hnědou halenku.*) a tyto rozděluje ještě na nižší úrovni zobecnění na otázky pragmaticky přiměřené a pragmaticky nepřiměřené. Podle použité formy lze dělit otázky na ty, které mají podobu tázací věty (zjišťovací, doplňovací, otevřené, zavřené) a na ty, které mají podobu věty netázací.

Oproti běžné komunikaci si můžeme v souvislosti s pokládáním otázek povšimnout některých rozdílů, které lze zároveň považovat za specifika komunikace pedagogické. Gavora (2005) upozorňuje v zásadě na tři takové vlastnosti. V porovnání s běžným dialogem mezi lidmi je frekvence otázek pokládaných při výuce velmi vysoká (s proporčně podobnými dialogy se můžeme setkat například při rozhovoru policisty a občana, lékaře a pacienta nebo při soudním procesu v žánru výslechu). Druhou zvláštností pedagogické komunikace je, že učitel zpravidla pokládá otázky, na které již zná odpovědi – takový způsob komunikace můžeme mimo školu potkat jen zřídka, protože je spojen se situacemi, v nichž má jeden z komunikačních partnerů značnou moc nad druhým. Běžní lidé kladou otázky, aby se dozvěděli nové informace, poučili se o názorech nebo postojích druhých. Učitel klade otázky proto, aby dovedl žáka k novým poznatkům, ověřil si jejich znalost apod. To potvrzuje také průzkum J. Zemana (1990), který došel k závěru, že ve zkoumaném materiálu bylo z použitých otázek 90% otázek metavědomostních⁴⁷ (ověřujících znalosti žáka). Třetím specifickým rysem je pokládání tzv. vícenásobných a dvojitých otázek. V pedagogické praxi se běžně stává, že učitel položí více než jednu otázku – zřetězí více různých (někdy

47 Polovinu všech otázek tvořily metavědomostní otázky kognitivní pragmaticky přiměřené vyjádřené tázací větou doplňovací zavřenou. (s. 75)

i nesouvisejících) otázek za sebou. Takové řetězení bývá často považováno za nevhodné a nefunkční (viz níže). Ke zdvojení otázek však může dojít i z jiných, ryze praktických důvodů: dvojitě otázky mohou vést k aktivizaci žáků (*Jak ta povídka začínala? Kdo si to pamatuje?*), mohou snižovat zátěž žákovy paměti (*Jaké byly důsledky situace, že jedna třída vládla nad druhou v tom historickém období? Jaké to byly důsledky?*), mohou pomoci žákovi, aby si dovedl odpověď (*Jaký je to román? Vymyslel autor všechny podrobnosti?* – učitel se tázal na historický román založený na skutečných událostech). V některých případech je na místě i řetězení otázek, jejichž odpovědi na sebe navazují a jejichž kladení umožňuje žákovi tvořit souvislejší projev (*Jaký to byl člověk? Kde se narodil? Kde žil?*).⁴⁸

V pedagogických a didaktických pracích se můžeme běžně setkat s požadavky, které by měly splňovat otázky učitelů. Obvykle mezi ně patří věcná správnost a přesnost, jazyková správnost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost, přiměřenost a pravdivost (odmítány jsou tzv. chytáky). Nedodržení těchto pravidel může vést k nepochopení a vytvoření bariér v komunikaci. Na nedostatky související s kladením otázek poukazuje také Svobodová (1993), když hovoří o tendenci zejména začínajících učitelů klást celé řetězce otázek (žáci poté nevědí, na kterou z nich mají odpovídat nebo si je nepamatují) nebo kombinovat otázky s pobídkami. Někdy si tito učitelé na položené otázky i sami odpoví, aniž by žáka pustili ke slovu.

Podle výzkumů (Svobodová, 1993) převažují v učebním dialogu otázky doplňovací (případně zdánlivě zjišťovací, ale funkčně doplňovací – *Nepřipomíná vám to něco? Básničku.*, často se však můžeme setkat také s otázkami, které vypadají jako otevřené, učitel však reálně očekává jednu konkrétní odpověď (Cazden – Beck, 2012)) a otázky zaměřené na pamětní reprodukci (Mareš – Křivohlavý, 1989).⁴⁹ J. Svobodová dále poukazuje na to, že pro otázky ve školní komunikaci je typické postavení tázacího slova v jiné než iniciální pozici, někdy se objevuje na konci (*A čárku píšeme kde?*). Výrazným typem jsou nedopovězené konstatace, na jejichž jádro se učitel žáka ptá (*zmrzlý jako ...*), typické jsou také různé návodné otázky a nápovědy. Eliptické otázky se nevyskytují tak často jako eliptické výzvy.

Otázky žáků mohou mít různý charakter. Jak uvádí J. Čáp (1980, s. 213), při práci s učebním textem klade žák otázky sám sobě: „Např. analýzu zadání učební úlohy si nelze představit bez série vhodných otázek: Setkal jsem se už s touto úlohou? Přesně tou, nebo podobnou? Do které třídy úloh patří? Kterých poznatků, pravidel, pouček a zákonů se užívá při řešení úloh této třídy? apod.“ Při skupinové práci si kladou žáci otázky navzájem, aby jednotně naplnili společný cíl, splnili úkol.

48 Příklady jsou převzaty z publikace P. Gavory (2005).

49 Domnívám se, že v průběhu času a s přílivem moderních výukových trendů se podoba dotazování ve vyučování pravděpodobně proměňuje – do jaké míry, to však záleží na předmětech i vyučujících.

Důvody, proč se žák obrátí s otázkou na učitele, mohou být rozličné – např. nepochopení výkladu, žádost o doplnění neúplné informace, snaha proniknout do problematiky a pochopit, jak funguje, zájem o danou problematiku, ale také nepozornost žáka při zadávání úkolu, jeho pohodlnost při vyhledávání či zpracovávání informací, snaha vyprovokovat učitele nebo odvést jej od tématu (zadání úkolu, zkoušení) k jinému (oblíbenému) (Mareš – Křivohlavý, 1989).

Stejně důležitou součástí školních dialogů jako otázky jsou i odpovědi – a také odpověď je tu většinou následována ještě další reakcí (alespoň neverbální). Typická dialogická sekvence je tedy minimálně trojčlenná: učitel položí otázku či vysloví pokyn (příkaz), žák odpoví/splní pokyn a učitel poskytne žákovi zpětnou vazbu.⁵⁰ (Položí-li otázku žák, struktura zůstává obdobná, role se obrátí.) C. B. Cazdenová a S. W. Becková (2012) mluví o modelu IRE/F (iniciace učitele, odpověď žáka, učitelovo hodnocení nebo zpětná vazba – initiation, response, evaluation/feedback) jako o bezpříznakovém v tradiční vyučovací hodině, zároveň však zmiňují analýzy H. Mehanové, které ukazují, že tento model není pro popis struktury dostatečný a je třeba pracovat s vyššími tematicky propojenými celky. Autorky také poukazují na to, že v netradičních přístupech probíhá dialogická komunikace jiným způsobem. Takový netradiční přístup reprezentují v mých ukázkách hodiny matematiky vyučované podle prof. Hejného, podrobněji viz níže.

Činnost žáka (učitele) při odpovídání se skládá ze čtyř fází (Gavora, 2005): sluchová percepce sdělení, interpretace otázky, vytvoření substrátu odpovědi a její verbalizace. Pokud žák nedokáže na otázku odpovědět, může příčina spočívat v narušení některé z výše zmíněných fází (tj. příčinou nemusí být nutně neznalost látky, ale například nepochopení otázky nebo neschopnost zformulovat odpověď). Učitelé jsou si tohoto faktu vědomi, proto často využívají vícenásobných otázek nebo formulují tutéž otázku několikrát různými slovy, nabízejí reformulace.

Podoba odpovědi se odvozuje z podoby otázky. Na uzavřené otázky odpovídají žáci krátkou, na otevřené obvykle delší replikou. Vzhledem k nedostatku času ve vyučovacích hodinách jsou však žáci často nuceni ke stručnosti. Z časových důvodů (ale nejen z nich) již také po žácích nejsou vyžadovány odpovědi celou větou, jak tomu bývalo dříve. Takové odpovědi bývaly často „nucené“ a „nepřirozené“ a narušovaly plynulost dialogu a zákonitosti navazování jednotlivých replik.

Zpětnou vazbu můžeme chápat jako poskytnutí informace komunikačnímu partnerovi o průběhu komunikace. V pedagogické komunikaci má zpětná vazba několik funkcí: regulativní (řídí žakovu činnost), sociální (žák a učitel si ujasňují vzájemné vztahy, postoje, očekávání), poznávací (učitel poznává žáka, žák učitele, učivo i sám sebe) a rozvojovou (žák se učí využívat zpětnou vazbu, zlepšovat se skrze ni, poučit se z ní atp.) (Mareš – Křivohlavý, 1989). J. Mareš –

50 Při současných metodách výuky mohou žákovi poskytnout zpětnou vazbu také spolužáci, někdy žádá učitel zpětnou vazbu po svých žácích.

J. Křivohlavý (1989) hovoří ve své knize o přímé a nepřímé zpětné vazbě. Mezi přímé zpětné vazby řadíme např. souhlas, pochvalu (*Ano. Výborně.*), nesouhlas, výtku (*Ne. Nerozumím ti. Ale prosím tě!*), částečný souhlas/nesouhlas (*Ano, ale...*), jednoduchou pozitivní/negativní odpověď (nejčastěji formou „učitelského echa“), pozitivní /negativní vazbu doplněnou vysvětlením. Učitelské echo je jednoduchá reakce učitele mající formu opakování žakovské odpovědi nebo jejího reformulování. I nejjednodušší forma učitelského echa – prosté opakování – má v dialogu svůj význam. Tím, že žakovu repliku učitel zopakuje a vrátí ji zpět do třídy, jí dodává na důležitosti, upozorňuje na ni (Cazden, Beck, 2012). Důležitou roli hraje také intonace tohoto prostředku – podle ní žák může poznat, zda se jedná o jednoduché potvrzení odpovědi, o potvrzení doprovázené pochvalou, o zájem nebo podiv nad odpovědí, případně o negativní zpětnou vazbu (Zeman, 1991). Složitější podoba učitelského echa s reformulací žakovy odpovědi může plnit různé funkce – může upřesňovat nebo projasňovat význam žakovské odpovědi, dodávat jí na odbornosti využitím jiných jazykových prostředků, nebo pomáhat vyrovnávat komunikační asymetrii (pomocí úvodních frází typu *Takže navrhuješ..., Pokud tomu dobře rozumím...*, při jejichž užití má žák pocit, že má právo hodnotit, zda jeho odpověď učitel správně pochopil) (Cazden, Beck, 2012). Nepřímá zpětná vazba má například podobu doplnění odpovědi, vyžádání dalších odpovědí či alternativ, přechodu k jinému tématu, různě smíšené zpětné vazby apod.

4.7.2.3 Hodnotící akty

Hodnocení je jedním ze základních procesů řízení, je to proces velmi náročný a vždy do určité míry subjektivní. Ve školním prostředí plní řadu funkcí (informativní, regulativní, sociální, motivační, diferenciační, ...) a vždy se dotýká osobnosti žáka. Z. Kolář – A. Vališová (2009) hovoří v souvislosti s touto problematikou o „hodnotícím jazyku“ učitele. Poukazují na to, že užívá-li učitel k hodnocení pouze analytický popis žakovy výkonu, přestává být takové hodnocení pro žáka přínosem. Podle autorů má každý hodnotící akt dvě polohy – analytickou (hodnocení výkonu či chování), přičemž analýza vyžaduje spíše deskriptivní jazyk, a polohu vlastního ocenění, hodnocení, ve které nachází uplatnění právě jazyk „hodnotící“, tj. jazyk, do kterého se promítá i osobnost a zájem učitele. Ve škole se nejčastěji uplatňuje hodnocení kvantitativní (pomocí známek) nebo slovní. Mezi jedny z nejdůležitějších prostředků hodnocení patří explicitně hodnotící výroky, které mohou mít funkci kontaktní, apelativní, expresivní nebo vysvětlující, zdůvodňující. Ztvárněny mohou být například různými adjektivními hodnotícími výrazy (*Výstižný výklad!*), adverbii ve spojení se slovesy (*Mluvíš příliš rychle.*) nebo frazémy (*Mluvíti stříbro, mlčeti zlato. Máš to hotové, než bys řekl švec.*) (Čechová, 1995)

J. Nocoňová (2013) řadí k hodnotícím aktům pozitivní a negativní ocenění, přijetí nebo nepřijetí hodnocení, opravy, kritiku aj. Hodnocení poskytuje učiteli zpětnou vazbu o efektivitě učení.

Kladné hodnocení, případně odměnu za předvedený výkon, řadíme k typu interakce nazvanému sociální posilování. Způsobů, jak vyjádřit kladné hodnocení, je velké množství, od neverbálních projevů (úsměv, gesto), přes užití verbálních prostředků až po „věcné“ odměny. Učitel nejčastěji využívá formu pochvaly, povzbuzení, lepší známky a jiné. (Mareš – Křivohlavý, 1989)

Pochvala je významným didaktickým prostředkem a spolu s napomenutím a výtkou napomáhá organizaci vyučovacího procesu a regulaci žákovského chování. Promluvy vyjadřující komunikační funkci pochvaly mohou mít formu nevětné výpovědi, která je obvykle bezprostřední reakcí (*výborně, správně, dobře, hezky* apod.) nebo formu výpovědi větné, obsahující explicitní performativní formule (*To tě musím pochválit.*) nebo jiná vyjádření (např. *Líbí se mi vaše poznatky. Mám z vás radost.*). Prozódie je přitom důležitou součástí vyjádření pochvaly – nevyjadřuje-li zvuková realizace pozitivní afektivní stav mluvčího, je pochvala pouze formální, nepřesvědčivá a ztrácí se její motivační efekt. (Vlčková-Mejvaldová, 2012)

Negativní hodnocení, například ve formě napomenutí, provází větší variabilita situační, syntaktická, lexikální i prozodická, než je tomu u hodnocení pozitivního. Promluvy plnící komunikační funkci napomenutí lze třídit jednak podle množství adresátů, jednak podle intenzity napomenutí. Adresátem napomenutí může být celá třída (frontální napomenutí), menší skupina žáků (parciální napomenutí) nebo konkrétní žák (individuální napomenutí). Intenzita napomenutí roste se stoupající frekvencí. Nejnižší intenzitou se vyznačuje prosté napomenutí, upozornění, které může mít například formu pouhého oslovení (*pánové, Honzo*). Při varování nebo okřiknutí intenzita stoupá (*Ale Čendo, bavíš se.*). Vysoká míra intenzity je obsažena v důrazném napomenutí, které často bývá realizováno delší výpovědí (*Ludvíku, otoč se, ty jsi nevěděl nic, ty ses ani nenamáhal.*). Napomenutí může být ztvárněno větným ekvivalentem (*Ticho!*), větou jednoduchou (*Nevykřikuj.*) nebo souvětím (*Zvedněte ruku, když chcete něco říct.*). (Vlčková-Mejvaldová, 2012)

4.7.3 Slovní zásoba

Slovní zásoba není vzhledem k předmětu a funkci komunikace příznaková. Obvykle bývá využíváno neutrální spisovné slovní zásoby s menším množstvím (jednoduchých) odborných termínů (užívání cizích slov a terminologie je omezeno dosaženými znalostmi žáků). Při běžném mluveném dialogu se žáky se však mohou objevit i slova příznaková, nespisovná, citově zbarvená (např. *zdrobněliny*), aktualizace (např. v oslovení: *Klárko, Honzíku; pánové a dámy; tak vážení!*).

Důvodem bývá často snaha oživit projev, zaujmout žáka, oslabit asymetrii rolí aj. Vliv na výběr lexikálních prostředků má také věk žáka a vzájemný vztah mezi učitelem a žáky. V polských přístupech opakovaně zaznívá, že zatímco obsahově se didaktické komunikáty přibližují sféře odborné, forma odpovídá spíše sféře běžně dorozumívací (Nocoň, 2013).

4.7.4 Morfologické prostředky

Především morfologie se týká míšení spisovných a nespisovných prostředků ve školní komunikaci, a to zvláště v projevech mluvených, někdy ale i v psaných projevech žáků. Jak již bylo zmíněno výše, k míšení dochází zvláště na území Čech, kde se hojně uplatňují tvary obecné češtiny (oproti menšímu množství nářečních prvků na Moravě).

Dialogičnost a asymetrie školní komunikace se projevuje i v této rovině například tím, že vyučovaný vyučujícímu vyká a oslovuje jej titulem (*pane učiteli/paní učitelko*, případně *pane profesore, docente, doktore, ...*). Vyučující vyučovanému tyká nebo vyká. Potřeba častého oslovování souvisí s početní asymetrií komunikace (učitel oslovuje žáka, aby bylo patrné, s kým mluví, po kom chce odpověď) a s frekventovanými formami otázky a výzvy (podrobněji viz výše).

Dialogičnost se projevuje i v užívaných morfologických prostředcích jako 2. os. sg. nebo pl. imp. (např.: *Seznamte se ..., Doplňte a zdůvodněte ..., Vypište ..., Zopakujte si ...*), často se setkáváme také s inkluzivním plurálem (1. os. pl. ind.: *V minulé hodině jsme se učili ...*) nebo 2. os. pl. ind. (zejména v motivačních textech: *Dokážete k uvedeným portrétům přiřadit jména? Znáte některé tyto žánry? Víte, kde najdete další informace? Můžete použít i jinou koncovku?*).

5. Vybrané mluvené žánry a jejich ukázky

Mluvené projevy jsou při standardním vyučování ve školním prostředí dominantní formou komunikace. Panují různé názory na to, jedná-li se o komunikaci monologickou nebo dialogickou. Kupříkladu J. Mukařovský (1940, odkazováno podle Svobodová, 2000) pokládá školskou komunikaci za monologickou. Vyučovací jednotku naplňuje podle jeho názoru buď monolog učitele, když vykládá látku, nebo monolog žáka, když je zkoušen a snaží se v podstatě souvisle reprodukovat původní monolog učitele. Pro spontánní mluvené projevy je však typickou formou dialog, zatímco monolog je prototypicky spojován spíše s projevy psanými. Na rozdíl oproti běžnému mluvenému dialogu, jak upozorňuje O. Müllerová (1979), není školní dialog ani spontánní, ani zcela nepřipravený. Vyznačuje se stabilním a protikladným, sociálními rolemi vymezeným vztahem mezi účastníky komunikace, z nichž jeden (učitel) je komunikantem řídicím, jedná se o dialog řízený (s. 12). O. Müllerová přirovnává rozhovor mezi učitelem a žákem například k rozhovoru mezi lékařem a pacientem či soudcem a vyšetřovaným. J. Svobodová (2000) však s touto analogií nesouhlasí, a to hned ze dvou důvodů. Za prvé proto, že dialog mezi učitelem a žákem není zdaleka naplněn pouze otázkami a odpověďmi, jak je tomu ve zbývajících dvou příkladech, a za druhé proto, že to není vyjadřování zdaleka tak ustálené a stereotypní, s čímž nelze než souhlasit. J. Svobodová považuje na rozdíl od J. Mukařovského za dominantní formu školské komunikace dialog mezi učitelem a žákem, v němž jsou oba účastníci komunikace aktivní, ačkoliv učitel obvykle ve větší míře. Aktivita žáka nemusí podle autorky spočívat v samotné řečové činnosti, ale například také v naslouchání a snaze porozumět. Autorka zachází ještě dál a zvažuje, zda jsou například výkladové pasáže skutečně monologické, nebo zda je lze pokládat za dialog složený z dlouhých replik mluvčího nepřerušovaných řečovou reakcí posluchače.

J. Hoffmannová (2000) upozorňuje na to, že dialog nevnímáme pouze jako výměnu replik mezi dvěma či více osobami, ale jako rozhovor, při němž něco nového vzniká, při němž komunikanti něco společně vytvářejí (a nemusí to být vždy harmonie a soulad). Protože by takovému vnímání dialogu nemohly vyhovět například dialogy silně konfliktní (v nichž nechce jeden druhého pustit ke slovu), dialogy, v nichž si partneři nechtějí porozumět (každý si vede svou), ale ani dialogy zcela formální, zdvořilostní, významově prázdné, navrhuje J. Svobodová rozlišovat formu a funkci dialogu. Formu dialogu by naplňoval každý rozhovor dvou a více osob, zatímco funkci dialogu by plnily pouze některé, vyznačující se vlastnostmi, o nichž mluvila J. Hoffmannová, a zejména takové by se měly pěstovat ve škole.

Komunikace ve školním prostředí je mnohvrstevnatá a komplexní, propojená s činnostmi různého druhu, proto není divu, že oddělit monolog a dialog je mnohdy složité, ne-li nemožné. Možná však právě tento rys lze považovat za typický pro učební styl. Ve školní komunikaci totiž dochází k prolínání monologu a dialogu, k přepínání mezi monologem/dialogem výukovým, organizačním a výchovným⁵¹, ke změnám adresáta, kdy v jednom okamžiku hovoří učitel k celé třídě, v mžiku však například kárá výslovně jediného žáka, aby se obratem vrátil k obecnému výkladu určenému všem. Monolog učitele je navíc vždy potenciálně dialogický a vyznačuje se užíváním mnoha kontaktních prostředků. Z tohoto důvodu nebudu uměle oddělovat monologické a dialogické žánry v řeči učitele.

Literatura se zmiňuje zejména o školním, nebo též výukovém či didaktickém dialogu, který se vyznačuje těmito situačními, funkčními i formálními specifiky. Školní dialog probíhá v předem vymezeném prostředí a čase a je ovlivněn souborem společenských, fyzických a psychických faktorů svázaných s účastníky komunikace a očekávanými spjatými s rolemi, které zastávají. Zdůrazňována je zejména verbální složka komunikace. Učitel je dominantním mluvčím, dialog řídí a určuje jeho směřování, proto také mohou mít jeho promluvy charakter monologický. Řeč učitele není spontánní, tedy alespoň ve výukovém dialogu, ve kterém je téma dané a obsah předem vymezen. Zvláštností projevu učitele je, že kontroluje a komentuje vyjadřování žáka/žáků, a to nejen co do obsahu, ale také formy. Samotný učitel přitom hovoří „dvojí řečí“ – při výukovém dialogu směřuje ke spisovnosti, zatímco při volnější, doplňkové, konverzační komunikaci užívá jazyk variabilnější, v němž se objevují i prostředky nespisovné a citově zabarvené (například augmentativa a deminutiva). Výukový dialog plní obvykle funkci informace, výzvy a otázky, stanoviska nebo přání. (Nocoň, 2013; Svobodová 2000)

Narážím zde tedy na významnou charakteristiku školního dialogu – nevyrovnanost mezi mluvčími. Jeden z účastníků komunikace je ze své funkce nadřazen druhému, je dominantním a řídicím subjektem komunikace, je obvykle dospělým, s vyšším dosaženým vzděláním, disponuje většími znalostmi a zkušenostmi v oblasti komunikace i širším repertoárem prostředků, zatímco druhý účastník je níže postavený a je v komunikaci řízen, jedná se obvykle o dítě nebo dospívajícího s menšími komunikačními zkušenostmi a schopnostmi, který má možnost vybírat pouze z omezeného množství vhodných a osvojených prostředků. Některé charakteristiky

51 Specifickým typem je dialog zkušební, zkušební je však obvykle zřetelně odděleno od ostatní komunikace, někdy mu bývá jasně vymezen prostor v rámci struktury vyučovací hodiny (obvykle v úvodní části). Pro zkušební typické užívání metavědomostních kognitivních otázek (Zeman, 1990) se však uplatňuje v průběhu celého vyučování, ve kterém jsou, na rozdíl od zkušebních, propojeny s prostředky jiného charakteru.

jazykového projevu jsou proto typické pouze pro jednoho účastníka dialogu a zajímavě prostupují hranicemi replik při střídání mluvčích, jiné jsou oběma účastníkům společné.

Mezi jazykové vlastnosti školního dialogu, z nichž mnohé jsou společné s dialogy mluvenými obecně, patří například relativně jednoduchá syntaktická výstavba s výskytem elips a nedokončených výpovědí (někdy i záměrně), při čemž eliptičnost je značná zejména v replikách žáka, který obvykle reaguje na podnět učitele např. vedlejšími větami uvozenými spojovacím výrazem, kterými přímo navazuje na otázkovou nebo výzovou repliku učitele, žákovské výpovědi mají často paralelní syntaktické konstrukce s učitelskými. Mluvené dialogy se vyznačují nedostatky v syntaktické výstavbě (křížení syntaktických výpovědních perspektiv a syntaktických konstrukcí, anakoluty, syntaktická neuspořádanost, volné kladení syntaktických konstrukcí za sebe bez explicitního vyjádření vztahu mezi nimi), ve vyšší míře v řeči žáka než učitele, slovoslednou volností a preferencí subjektivního pořádku slov (např. typické školské otázkové konstrukce s tázacím slovem ve finální pozici) nebo aditivností (dodatečné připojování, zpřesňování). Dále se ve školních dialozích setkáváme s opakováním, několikerým vyjádřením a rektifikacemi v řeči mluvčího (a to jak učitele, který opakování a reformulace používá také jako prostředek zdůraznění či upřesnění, tak i žáka, u kterého spíše provází formulační obtíže), ale i přes hranice několika replik různých mluvčích (např. učitelské echo, v němž učitel opakuje nebo parafrázuje repliku žáka nebo různé metakomunikační výpovědi, v nichž učitel opravuje nebo upravuje žákovu vyjádření). Typické pro mluvené dialogy je časté užívání zájmen, zvláště ukazovacích (dané vázaností na situaci), pro školní dialog je charakteristická také vysoká frekvence zájmen osobních, a to zejména v pozici podmětu, dále pak užívání kontaktních prostředků a signálů (svázané s potřebou upoutat žákovu pozornost, vybízet jej k odpovědi, řídit jeho činnost apod.). Ve školních dialozích se často objevují konstrukce se záměnami slovesných kategorií (např. použití indikativu na místě imperativu, využití tzv. inkuzivního plurálu, využití 1. os. sg. místo 1. nebo 2. os. pl. ap.) a konstrukce s volným dativem (dativ prospěchový) (např.: *tak mi najděte první sloveso.*). (Müllerová – Hoffmanová (1994); Svobodová (2000); Čechová (1998)). Pojednáváme-li o mluveném dialogu, nesmíme opomenout ani prostředky paralingvální, jichž bývá hojně a funkčně využíváno zejména v replikách učitele (např. při oslovení, pochvale, napomenutí (Vlčková-Mejvaldová, 2012) nebo učitelském echu (Zeman, 1991), viz výše), zatímco v žákovských replikách či samostatných projevech vykazuje tato rovina značné nedostatky (o této problematice pojednám níže v souvislosti s konkrétními ukázkami).

V prepisech mluvených projevů jsou užívány následující značky:

to já [nevím] [v té] knize	souběžně pronesené pasáže
=	okamžité navázání na repliku partnera
<u>z</u> ase	zdůraznění slabiky nebo slova
a:le:	protažení hlásky
e eh ehm mhm ehe	hezitační a responzní zvuky
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
?	vysoké stoupnutí hlasu
,	mírné stoupnutí hlasu
.	klesnutí hlasu
–	nekoncová intonace, nedořečenost
mon-	nedokončení slova
<uhodil>	pasáž pronesená se smíchem
(ale)	předpokládaný, ne dobře srozumitelný výraz
()	nesrozumitelný výraz
((smích))	komentář prepisovatele
...	vypuštění části transkriptu (vynechaná pasáž)
(příjmení)	anonymizované proprium

Řádky jednotlivých promluv jsou číslovány, aby bylo možné snadněji odkazovat do rozebíraného a komentovaného textu, nejedná se o číslování replik, promluvových úseků či jiných zvukových nebo sémantických jednotek.

Značky byly převzaty z článku P. Kaderky a Z. Svobodové (2006), odsazená značka byla doplněna pro potřebu konkrétních prepisů.

5.1. Mluvený monolog učitele, dialog učitel – žák

5.1.1. Míšení monologu a dialogu různých funkcí

Za nejtypičtější vlastnost učebního stylu považují heterogenost promluv týkající se prolínání monologu s dialogem, respektive částí spíše monologického nebo spíše dialogického charakteru a míšení dialogu a monologu výukového s výchovným a organizačním. Tuto vlastnost dobře demonstrují následující ukázky, v nichž však můžeme sledovat i mnoho dalších charakteristických vlastností.

(a) Hodina chemie, 8. třída ZŠ.

U = učitelka

M = Martin, žák

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: tak () takže prosimvás, ee ano,
- 2 N: pani ucitelko budem eště něco psát z chemie,
- 3 U: já vám všechno řeknu
- 4 N: eště hydroxidy
- 5 U: ee všu- vy to všechno víte vidíte takže dobrý den. (.) dnešní hodinu, (.) e se budeme
- 6 věnovat kyselosti zásaditosti roztoků. my už sme si probrali kyseliny, (.) hydroxidy,
- 7 eště potřebujeme trošku protreňovat názvosloví hydroxidů, (.) minulou hodinu sme si
- 8 pak dělali i přehled těch nejvýznamnějších hydroxidů (.) a: (.) skončili sme možná u toho,
- 9 hašeného vápna,
- 10 N: =jo
- 11 U: podivejte se do sešitu, já myslím že sme si eště nepovídali o amoniaku
- 12 totiž ten nám tam asi chybí, (.) takže eště, si řekneme něco o amoniaku, čpavku
- 13 čpavkové vodě, (.) a potom hlavní náplní dnešní hodiny:, (.) bude kyselost a zásaditost
- 14 roztoků jakým způsobem se dá poznat, (.) že ta látka, u kyselin víme že sou kyselé
- 15 u hydroxidů víme že sou zásadité, (.) ale, (.) jak odlišit, (.) jak třeba kyselej je ten
- 16 kyselý je ten roztok, jak hodně zásaditý nebo alkalický je ten roztok, a jestli ta kola
- 17 ((míněno cola)) kterou sem sem přinesla, je kyselá nebo zásaditá, když víme
- 18 N: =je to žíravina
- 19 U: že v chemické laboratoři, (.) nesmíme nic ochutnávat, takže si ukážeme, několik
- 20 způsobů, jakým z- jak se to dá zjišťovat a vy mi tady s nimi pomůžete, a zkusíme
- 21 jestli máte třeba nějaké vaše nápoje šťávy z domova, všechno to proměříme zjistíme.
- 22 martine.

Ještě před samotným úvodem hodiny se odehrává dialog mezi učitelkou a žáky, respektive mezi žáky. Učitelka přerušuje svou započatou repliku, protože si všímá žáka, který se hlásí a předává mu slovo vybidnutím (*ano,*). Na žákovu otázku však přímo neodpovídá, odkládá odpověď na později (pravděpodobně chce nejprve zahájit hodinu). Je zajímavé, že učitelka svou reakci neadresuje tazateli, ale celé třídě (*já vám všechno řeknu*), předpokládá, že otázka jednotlivce zastupuje otázku celého kolektivu. Poté vstupuje do dialogu bez vyzvání další žák (využívá krátké odmlky v řeči učitelky) a odpovídá na otázku tazatele. Odpověď je eliptická, formou navazuje na tázací větu (*budeme eště psát – eště hydroxidy*). Není neobvyklé, že se žák ptá na informaci učitele, ale odpovědi se mu dostane od jiného žáka, tuto odpověď poté učitel obvykle potvrdí nebo vyvrátí (řádek 1–5), v tomto případě potvrdí konstatováním *vy to víte* a kontaktním *vidíte*. Opět je užito plurálu. Užívání plurálu tam, kde bychom očekávali spíše užití singuláru, je dáno pravděpodobně početní asymetrií ve školní komunikaci – učitel vnímá otázky a repliky určitého typu jako by je kladla celá třída, a proto celé třídě odpovídá.

Úvodní část hodiny začíná pozdravem, následuje shrnutí minulé látky a plán hodiny. Nastínění struktury vyučovací jednotky je časté a setkat se s ním můžeme i v tzv. výchovách (viz níže). Vyučující v úvodním monologu využívá inkluзивní plurál (*víme, že nesmíme nic ochutnávat*) a prostředky zesilující kontakt (*vy to víte, vidíte, vy mi pomůžete*), vyzývá žáky k činnosti 2. os. pl. (*podívejte se do sešitu*) a snaží se je aktivizovat tím, že jim sděluje, že v této hodině budou probíhat drobné pokusy. Do učitelčina monologu spontánně vstupují svými replikami žáci. Poprvé na ř. 10, kdy žák reaguje na nepravou otázku učitelky, která podle intonace odpověď neočekává a pokračuje výzvou. Ani po výzvě však podle zvukové stránky projevu neočekává reakci a neočekává ji ani poté, co formuluje oznamovací větou domněnku (*myslím, že jsme si eště nepovídali o amoniaku*), která svou formu vyžaduje potvrzení/vyvrácení. To záhy formuluje učitelka sama. Je možné, že se učitelce dostalo od žáků neverbální reakce (např. souhlasné pokyvování hlavou), kterou poté sama verbalizovala. Druhý vstup žáka do monologu můžeme sledovat na ř. 18. Obsah žákovy repliky reaguje na obsah promluvy učitelky, formou se jedná o jednoduchou oznamovací větu vyřčenou relativně potichu a velmi rychle, aby nezasáhla do kontinuálního projevu vyučující. Výpověď je emocionálně zabarvená. Ani na jednu poznámku učitelka ve svém projevu nereaguje.

Učitelka používá spisovný jazyk, po použití nespisovného tvaru se opraví (ř. 13–14). Povšimnout si můžeme také typického užívání osobních zájmen v pozici podmětu (ř. 3, 6, 18).

Již po úvodním monologu „čelí“ vyučující prvnímu dotazu. Roli mluvčího předává žákovi oslovením (*martine*).

- 23 M: já sem četl že když e kdyby nebyla v kole ((míněno cole))
- 24 U: ano,
- 25 M: kyselina fosforečná tak bysme ji vyzvraceli. (...)
- 26 U: tu kolu. ((míněno colu)) (..)
- 27 M: sem četl.
- 28 U: je to možný no: tak vlastně tam sou asi hodně tam je to, (.) to je, (.) svinstvo,
- 29 všechno to: ale tak neřikám že když je nějaká oslava nebo něco tak si kolu ((míněno
- 30 colu)) dáte, ale neměl by to být neměli byste zvyklí být zvyklí ji pít. (...) můj syn ten
- 31 nejmenší, (.) ten když je vždycky nějaká oslava, nebo když dem někam do restaurace,
- 32 tak vždycky chce kolu ((míněno colu)) protože doma ji normálně nemá, (.) tak to má
- 33 zas jako, (..)
- 34 N: pani učitelko třeba ()
- 35 U: jako vzácno:st.
- 36 N: pani učitelko on vypije () pět balení týdně
- 37 N2: vona je eště plná ta kola. ((míněno cola))
- 38 U: no:
- 39 N: jako těch dvoulitrovek
- 40 U: hm tak to je úplně že jo zbytečný

Monolog se mění v nepřipravený dialog. Tentokrát vstupuje naopak učitelka do repliky žáka. Ačkoliv záznam na první pohled vypadá, jako by se v dialogu střídaly repliky obou mluvčích, reálně ukázka obsahuje dvě žákovy repliky, do první z nich je vsunuta částice *ano* vyřčená učitelem a mající funkci potvrzení pozornosti (ve významu naslouchám) a povzbuzení. Ačkoliv je replika žáka formulována jako oznamovací věta s funkcí konstatace, z kontextu i intonačního průběhu je patrné, že žák očekává reakci. Učitelka reaguje částečným učitelským echem (*tu kolu*), z jehož intonace je patrné, že se ujišťuje o tom, zda pochopila „otázku“ (tuto interpretaci potvrzuje i reakce žáka, ř. 27, ve které je pro mluvený projev typické užití pomocného slovesa před slovesem samotným) a zároveň (spolu s předcházející pauzou) slouží k získání času na formulaci reakce/odpovědi. Jelikož učitelka není na odpověď připravena, vypomáhá si převedením problému z laboratoře do reálného života, reflektuje své soukromí a subjektivizuje svůj projev. Forma projevu se zásadně proměňuje – replika je syntakticky méně uspořádaná, započaté syntaktické struktury nejsou dokončeny a jsou nahrazeny jinými (ř. 28), je užití spojek v iniciální pozici (ale na ř. 29), zvyšuje se frekvence ukazovacích a neurčitých zájmen, v dosud spisovném projevu se objevují prostředky nespisovné (ř. 27), včetně expresivního lexika (*svinstvo*). Méně členěný je projev také po stránce zvukové. Před vyslovením posledního slova repliky se učitelka odmlčí a hledá vhodné vyjádření, v průběhu této odmlky vstupuje do dialogu žákyně oslovením *pani učitelko*, následně

učitelka dokončuje svou repliku. Následuje replika žákyně opět uvedená oslovením (ř. 36), na kterou učitelka reaguje již méně ochotně neurčitým kontaktním výrazem *no*: na ř. 38. Mezi touto replikovou dvojicí se objevuje výpověď jiného žáka (ř. 37), která však do dialogu nepatří, komentuje připravené pomůcky. Žákyni zřejmě odpověď neuspokojila, proto zpřesňuje svou předchozí výpověď (zesiluje význam), načež učitelka reaguje delší replikou (s kontaktním *že jo*) a na reakci ihned navazuje výpovědí přesouvající komunikaci do oblasti organizační, čímž dialog ukončuje.

41 U: takže já jenom zapíšu, podíváme se kdo nám chybí a nechybí, tak,

42 N: ((hluk))

43 U: chybí kája jenom kája a téma je, (.) kyselost a zásaditost (.) roztoků.

44 N: ((hluk))

45 U: tak

46 U: zapsáno máme, to by bylo: (.) tak. (.) teď se eště tady. když se eště vrátíme k těm

47 nejvýznamnějším hydroxidům, pánové si přestanou si tady zase brát pomůcky vopravdu

48 jako žáci, někde ve druhý třídě. ste už osmáci. příští rok budete nejstarší tady na škole,

49 tak se podle toho chovejte.

50 N: ((hluk))

Výukový dialog tedy přechází k promluvě organizačního charakteru (ř. 41), učitelka zapisuje do třídní knihy a komentuje přitom vlastní činnost a její průběh (ř. 41–46). Verbální komentování činnosti je pro školní prostředí typické. Jeho funkcí je informovat stále přítomné adresáty o aktuálním dění a zabránit tak úpadku pozornosti a neklidu. Velmi zajímavá je forma tohoto komentování – vykazuje znaky dialogu s přítomným adresátem (*podíváme se kdo nám chybí; chybí kája jenom kája* – potenciální otázka), reálně se ale jedná spíše o dialog učitele se sebou samým (*zapíšu – zapsáno mám; kdo chybí – jenom kája*).

Následně se chce učitelka vrátit k probírané látce (ř. 46). Místo toho následuje výchovný monolog – vyučující je nucena reagovat na nastalou situaci – žáci si bez vyzvání berou pomůcky. Tento monolog je silně dialogizovaný (oslovení, 2. os. pl.), reakce žáků se však nepředpokládá, byla by nevhodná. V replice se uplatňuje jemná ironie (oslovení *pánové*) a apelativní výčitka, učitelka se snaží přiblížit světu žáků, a to i jazykově (nespisovné prostředky: *osmáci, vopravdu*).

Kromě míšení dialogických a monologických pasáží různých funkcí jsme v této ukázce mohli sledovat mnoho dalších specifických rysů. Povšimněme si zejména vícevrstevnatosti mluvené komunikace (výskytu paralelních replik učitelky a žáků, které na sebe nereagují a někdy spolu ani

nesouvisejí), změn v jazykovém vyjadřování při přechodu od výkladového ke spontánnímu dialogu (menší syntaktická uspořádanost, vyšší frekvence zájmen, větší subjektivita a expresivita), výskytu výpovědí, jimiž učitel/ka komentuje vlastní činnost a některých zajímavých vlastností otázkovo-odpovědních sekvencí. Konkrétně poukazuji na zástupnost otázek/odpovědí (žák se ptá učitelky, ta odpovídá celé třídě; žák se ptá učitelky, odpovídá mu jiný žák; v dalších ukázkách se setkáme ještě s dalším typem – žák se ptá učitele, ten otázku opakuje nebo reformuluje a vrací ji zpět do třídy, na otázku tudíž rovněž odpovídá jiný žák), na nepřesný vztah mezi otázkami a odpověďmi (učitelé často neodpovídají přímo na otázky žáků, odpovědi jsou zpravidla širší, vysvětlující; žáci ve svých otázkách nebo odpovědích často předvídají námitky učitele, neodpovídají poté na položenou otázku, ale na tuto implicitní námitku) a na specifický typ neurčité zpětněvazební výpovědi, která slouží k ukončení dialogu se žákem (obsahuje často kontaktní, ale významově prázdné formulace – *no vidíš, to je zbytečné že jo*).

(b) Hodina českého jazyka, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitel

O = Ondřej, žák

M = Marek, žák

N = nerozpoznaný mluvčí, žák

- 1 U: já myslím že toto nám relativně šlo tak pojďme na další aktivitu.
- 2 když se zabýváme přídavnými jmény ptám se ondro (příjmení), jaké my druhy,
- 3 přídavných jmen rozlišujeme.
- 4 O: tvrdé měkké a přivlastňovací
- 5 U: tvrdá přídavná jména měkká a přivlastňovací tak. ptám se.
- 6 jaké vzory my rozlišujeme:, marku u přídavných jmen tvrdých
- 7 M: mladý mladá mladé,
- 8 U: ano. v prvním pádě, jaktože nejsi přezutý. podívej se na mě.
- 9 já se dokážu přezouvat, nevím proč pan novotný by neměl být přezutý. vypluj z toho
- 10 N: ale to sou cvičky
- 11 U: podívej se do školního řádu, tam najdeš že ve sportovní obuvi se po škole nechodí.
- 12 když se můžu přezouvat já můžete i vy. tak.

Také v této ukázce dochází k plynulému přechodu od výukového dialogu k dialogu výchovnému (ř. 8–12). Dále si můžeme povšimnout několika dalších vlastností. Ve výukovém

dialogu se vyskytují verba dicendi (*ptám se*) a sentiendi (*myslím*, spíše ve významu vím, vidím; podobně i v ukázce a) ř. 11)), učitel žáky průběžně chválí a povzbuzuje, a to prostředky frazeologickými (*šlo nám to*), lexikálními i morfologickými (*pojdme*, 1. os. pl.). Pozorovat zde můžeme využití typického prostředku – výpovědi s funkcí otázky s formou věty oznamovací s performativem *ptám se* (ř. 2 a 5). Objevuje se zde také zvláštní typ otázky s vloženým oslovením a osobním zájmenem v podmětu (*jaké vzory my rozlišujeme marku u přídavných jmen tvrdých*). Tento typ otázky je, zdá se, ve školním prostředí poměrně častý (viz další ukázky).

Výchovný pseudodialog (dialogizovaný monolog) (učitel neočekává verbální reakci) začíná uprostřed učitelovy výukové repliky a vzápětí se mění v dialog reálný (žák reaguje). Učitel sice pokládá otázku formou tázací věty, odpověď ale neočekává, neboť ihned pokračuje ve své výpovědi tím, že dává za vzor vlastní osobu. Zajímavým prostředkem je nenaplnění očekávané konstrukce *já se dokážu přezouvat – nevidím důvod proč ty bys to nedokázal*. Místo dvojice osobních zájmen *já – ty*, volí učitel pro oslovení žáka netypické a lehce ironické oslovení příjmením s apelativem *pane* (*pane novotný*), kterým zvětšuje asymetrii rolí a demonstruje tak svou autoritu (viz kap. 4.7.2.1), autoritativněji působí i konstrukce *nevím* (ve významu nevidím důvod), *proč bys neměl být přezutý*, podtržená frazémem s funkcí příkazu (*vypluj z toho*). Žák přesto reaguje, a to snahou obhájit se (formou věty uvozené odporovací spojkou *ale*), učitel reaguje výpovědí s funkcí argumentu (*podívej se do školního řádu*). V poslední výpovědi podruhé nenaplnňuje předpokládanou strukturu *já – ty*, místo oslovení žáka se obrací k celé třídě – *vy*, čímž zobecňuje platnost svých předchozích výroků.

Ukazuje se, že pasáže mající výchovný charakter jsou ukázkovým příkladem přechodného útvaru mezi monologem a dialogem ve smyslu, jak o něm hovoří O. Müllerová a J. Hoffmannová (1994, s. 13–14). Sdělování se zde uskutečňuje pouze jedním směrem (od učitele k žákovi), vyznačuje se však vysokou mírou adresnosti (oslovení, kontaktní prostředky, předjímání) a potenciální možností zpětné vazby, která však ze strany učitele často není očekávána a pokud přijde, je vnímána jako nevhodná, porušující komunikační pravidla (příp. skryté kurikulum). Autorky upozorňují, že stírání hranic mezi monologem a dialogem souvisí také s asymetrií komunikačních rolí – repliky dominantního mluvčího snadno přecházejí od dialogu k monologu, ač formálně často dialogizovanému (kontaktní prostředky).

Zatímco ve výukové části je striktně dodržován spisovný jazyk (a nespisovnost v žákově řeči je opravována zopakováním stejných slov ve správném tvaru (*tvrdé – tvrdá přídavná jména*), což je mj. také poměrně typické, jak ukáží i v dalších ukázkách), ve výchovné vsuvce je užito nespisovné fráze (*vypluj z toho*), emocionalita se poté odráží ve stránce zvukové (krácení délky samohlásek, příznaková intonace).

Výchovné pasáže se vyznačují formou dialogizovaného monologu. V těchto pasážích jsou sice frekventované výpovědi s funkcí otázky, jedná se ale v podstatě o otázky řečnické. V těchto pasážích se můžeme setkat s výtkou jednotlivci, která je formulována jako výtka celé třídy, tj. dochází ke zobecnění (podobně v minulé ukázce odpověď na otázku jednotlivce určená celé třídě). Na nižší rovině se setkáváme se dvěma specifickými typy výpovědí s funkcí otázky – otázka formulovaná jako oznamovací věta s verbem dicendi, otázka s vloženým oslovením uprostřed.

(c) Hodina přírodovědy, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitelka

P = Patrik, žák

J = Jakub, žák

M = Michaela, žákyně

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

1 U: tak

2 N: já se moc omlouvám já sem si zapoměla: [sešit ()]

3 U: [ano ano.] tak eště jednou se pozdravíme

4 oto si stoupne je první hodina, ty už nám tady (.) klesáš na židli, tak vydrž patriku

5 když mluvím já, tak chvilku počkej, já ti dám slovo posadte se dobrý den.

6 tak co si potřeboval.

7 P: budu si pouštět film,

8 U: ee film si pouštět nebudeme protože, dneska, nás čeká (ale moment) dneska, nás čeká

9 další kapitolka kterou tam máme to je smyslová soustava, ee zase budeme mít tady už

10 dneska poslední křížovku na interaktivní tabuli, (.) pak mi tam něco doplníte

11 na ee procvičení nebo zopakování jednotlivých orgánových soustav

12 které už sme (.) se učili, (.) a potom se bude o těch našich smyslech povídat, (.)

13 vyzkoušíme si na sobě, nějaké takové minipokusy a příští hodinu, (.)

14 kdy ještě dokončíme tadyto povídání, tak si pak vybereme, (...) jakube,

15 J: ano,

16 U: ty si do páté třídy, nezjistil že když mluví někdo jiný, že druhý nemluví? (..)

17 schovej si to pití teď ho určitě nepotřebuješ, (..) to máte místo dudlíku ty vaše flašky,

18 schovej to: a radši dávej pozor. ee takže příště si vybereme jestli se podíváme na ucho

19 oko, (.) ee to co co nás bude víc [zajímat]

20 N: [ucho]

Ještě před začátkem hodiny je učitelka konfrontována s omluvou žákyně (ve standardizované formě), na kterou reaguje přitakáním. Učitelka zahajuje hodinu výzvou k pozdravu ve formě oznamovací věty s užitím inkluzivního plurálu (ř. 3), na kterou ihned navazuje výchovný dialogizovaný monolog. Ten obsahuje dvě samostatné výzvy oddělené jednak strukturujícím výrazem *tak*, jednak intonačně. V první výzvě využívá oslovení ve spojení se 3. os. sg., ve druhé části výpovědi však již hovoří adresně (*ty*). Ve druhé výzvě můžeme sledovat demonstrovanou dominanci mluvčí – učitelky (*já mluvím, já ti dám slovo*). Výchovná vsuvka plynule přechází k dokončení úvodního rituálu pozdravu, bez zvukového či jinak jazykově signalizovaného předělu.

Na dvojici replik otázka (žáka) – odpověď (učitelky) plynule navazuje monolog učitelky věnovaný tomu, jak bude strukturována hodina (opět je využito inkluzivního plurálu, ale i 2. os. pl.). Monolog je přerušen napomenutím žáka formou prostého oslovení s příznakovou intonací shodnou s tázací větou, na kterou žák nemístně reaguje (*ano*). Reakce žáka vyvolává reakci učitelky výchovného charakteru (dá se předpokládat, že kdyby zůstalo napomenutí bez reakce, učitelka by pokračovala v původním monologu). Jedná se opět o dialogizovaný monolog, ve kterém využívá řečnické otázky (ř. 16), vyzývá žáka k činnosti 2. os. sg. imp., ironizující poznámku však nemíří adresně, používá 2. os. pl. ind. (ř. 17), načež znovu opakuje adresnou výzvu (ř. 18) a plynule přechází zpět k výukovému monologu (ř. 18). Učitelka ukončuje úvodní část větou oznamovací s funkcí oznámení, žák na ni však reaguje jako na otázku a v replice na ř. 20 následuje odpověď na otázku, která nebyla položena. Již při rozboru předchozích ukázek jsem se zmiňovala o tom, že forma výpovědi často neodpovídá funkci a z této části ukázky je patrné, že si toho jsou žáci vědomi a zohledňují tuto strategii při interpretaci významu výpovědi (i když v tomto případě chybně).

21 U: ano takže [příští]

22 N: [(konec)]

23 U: hodinu patriku ano. tak míšo,

24 M: () testy,

25 U: ano testy sem přinesla samozřejmě, testy tady mám, a (..) ještě ano:

26 N: pani učitelko já se moc omlouvám já nemám žakovskou knížku

27 U: ty nemáš žakovskou knížku já to musím zapsat do třídní knihy vydržte. ano,

28 N: já nemám učebnici ani

29 U: prosimvás. ten nemá učebnici ten nemá sešit, (.) sice už se blížíme ke konci školního

30 roku ale to neznamená, (.) že budou vaše: (.) ee zapomínání čím dál tím častější.

31 nemáš sešit máš mít připraven-né papír nemáš co, učebnici tak.

Následně přechází monolog v dialog (ř. 23–24), učitelka reaguje na žákovu žádost o slovo (ztvárněnou neverbálně přihlášením se) a předává jej výzvou v podobě oslovení. Po standardní replikové dvojici otázka – odpověď vyvolává dalšího hlásícího se žáka (částicí *ano* spojenou zřejmě s některým z neverbálních prostředků, např. pohledem nebo gestem). Zatímco první žákovská výpověď má funkci omluvy, druhá s ekvivalentním obsahem již pouze formu oznámení. Obě žákovské repliky vyvolávají změnu v charakteru probíhajícího dialogu, nejprve směrem k organizačnímu monologu (ř. 26), ve kterém učitelka verbalizuje svou činnost (*musím to zapsat do třídní knihy*), poté směrem k dialogizovanému monologu výchovnému (ř. 28–30). Emocionální zabarvení výpovědi je patrné z opravované koncovky přídavného jména *připraven-né* (původně pravděpodobně *připravenej*) i následné otázky s tázacím slovem na konci, na kterou si učitelka sama odpovídá.

Plynulé přechody mezi dialogem a monologem a jeho jednotlivými typy demonstruje i ukázka následující. Přechod je opět signalizován oslovením spojením s výzvou. Ve výchovné vsuvce dochází k užití nespisovného tvaru. Opět se setkáváme s řečí o probíhané činnosti (*zapíšu; podívám se, kdo nám chybí*). Žák zde ve své replice (ř. 4) doplňuje učitelovo konstatování (*dneska nám chybí*). V učitelově intonačně neukončené výpovědi však jakoby byla skryta otázka Kdo ještě chybí? a následovala odpověď na ni. Tento případ jen ukazuje, jak důležitou roli mohou v mluvených projevech hrát paralingvální prostředky, mohou dokonce implikovat obsah (význam).

(d) Hodina českého jazyka, 5. třída ZŠ (vyučování druhostupňově).

U = učitel

N = nerozpoznaný mluvčí, žák

- 1 U: co dneska máme (.) vašku votoč se co dneska máme na plánu. já zapíšu a dneska bych
- 2 chtěl s vámi opět procvičovat druhy přídavných jmen, dneska nám (.) chybí eh
- 3 honza (příjmení), toho tady nevidím
- 4 N: a šimon
- 5 U: a šimon nám chybí

Z ukázek (c) a (d) můžeme doplnit další specifika spojená s výchovným dialogem: přechody od 2. os. sg. imp. (adresná výzva, výtka) ke 2. os. pl. (výzva, výtka zobecněná, určená celé třídě) a odklony od neutrálního a spisovného vyjadřování. Dalším zajímavým poznatkem je fakt, že žáci očividně reflektují, že funkce výpovědi učitele nemusejí vždy odpovídat jejich formě, a snaží se tuto znalost aplikovat při interpretaci. Chybné interpretace žáků naznačují, že nejednota formy a funkce

ve výpovědích učitele může vést k nedorozumění, navzdory tomu je toto vyjadřování konkrétní funkce alternativními formami časté, učitelé je pravděpodobně využívají ke snížení komunikační asymetrie.

Míšení promluv různých funkcí je patrné také v řeči učitelů na prvním stupni. Jedná se však spíše o prolínání různých typů učitelského monologu, neboť žáci na prvním stupni si tak často nedovolí spontánně přerušovat monolog vyučujícího nebo verbálně reagovat na napomenutí.

(e) Hodina matematiky, 1. třída ZŠ.

U = učitelka

- 1 U: vezmeme si stírací tabulku, (.) tak. budeme na stírací tabulku, (.) nebudu rozhodně –
- 2 dane? Už si tam zase (..) překřikovat. budu říkat příklad, (..) budu jich říkat krátký řetězec,
- 3 adélko dávej pozor, a vždycky řeknu když napíšeš výsledek, napíšeš na tabulku tak aby to
- 4 nikdo neviděl a zvednete proti mně. takže ještě jednou, adélko podruhé (..) řekneme krátký
- 5 řetězec budu říkat, třeba pět příkladů, pak si zahrajeme na velký řetězec, zatím malý,
- 6 a: pak napíšete výsledek vždycky na: (.) stírací tabulku velkým písmem přes celou ta-
- 7 teda velkým číslem přes celou tabulku. a otočíte to ke mně. tak. dávejte dobry pozor ano?

Do výukového monologu jsou průběžně vkládána napomenutí. Ve výukových pasážích vyučující opakuje pokyny a upřesňuje jejich význam (*budu říkat příklad – budu jich říkat krátký řetězec; napíšeš výsledek – napíšeš ((výsledek)) na tabulku tak aby to nikdo neviděl – napíšete výsledek vždycky na stírací tabulku velkým číslem*). Ve výzvách (napomenutích) užívá učitelka oslovení (i zdrobnělé), v syntaktickém uspořádání se objevují elipsy (*už si tam zase; adélko podruhé*). Pasáže s funkcí výzvy jsou v rámci projevu výrazně zvukově odděleny (intonací, důrazem, emocionálním zabarvením hlasu). V závěru ukázky se vyskytuje částice *ano*, jejíž užívání budeme moci sledovat i v ukázkách dalších. Na morfologické rovině přechází vyučující od 1. os. pl. k 1. os. sg. a od 2. os. sg. (v oslovení třídy, nikoliv jednotlivce – jedná se o prostředek, který se na druhém stupni prakticky neuvádí, výjimku tvoří hodiny tělesné výchovy, viz níže kap. 5.1.8) k 2. os. pl.

Za specifický prostředek užívaný na prvním stupni můžeme považovat tzv. tykání třídě. Tento prostředek souvisí, podle mého názoru, se zvýšenou apelovostí a direktivností výpovědí (učitelka tak oslovuje každého jednotlivého žáka ze třídy).

Míšení monologu a dialogu různého charakteru považují za charakteristický rys školní komunikace, který nemá paralelu v žádné jiné komunikační sféře (a už vůbec ne odborné). Přechody mezi monologem a dialogem, respektive změny mluvčího jsou nejčastěji ztvárněny přímou výzvou učitele (nejfrekventovaněji formou oslovení), neverbální žádostí o slovo ze strany žáka (hlášení) následovanou výzvou učitele (vyvoláním, předáním slova) (formou oslovení) nebo přímým spontánním zapojením žáka do monologu učitele v odmlce (také bývá uvedeno oslovením – *pani učitelko/pane učiteli*). V některých případech dochází k přechodu od monologu k dialogu žákovou reakcí (ať již nezáměrně nebo záměrně porušující skrytá očekávání) na učitelovy nepravé otázky ap.

Změna monologu v dialog, stejně jako změna mezi jednotlivými typy bývá spojena se změnou využívaných jazykových prostředků. Výukový monolog bývá syntakticky dobře uspořádaný, v lexiku i morfologii se uplatňují spisovné prostředky, s dialogem a výpověďmi výchovného charakteru se pojí méně uspořádaná větná stavba, více prostředků nespisovných a výraznější zvukové charakteristiky (spjaté s vyšší emocionalitou projevu). Promluvy organizačního charakteru se vyznačují například užíváním výpovědí s formou pokynu, ale v řeči učitele také s řečí komentující (popisující) jeho činnost. Promluvy výchovného charakteru představují silně dialogizovaný monolog, často emocionálně zabarvený, což se projevuje například užíváním výpovědí, u kterých forma neodpovídá funkci (řečnické otázky, nepravé výzvy), subjektivního pořádku slov, nespisovných slov i tvarů, příznakové intonace aj.

5.1.2 Pokyny organizačního charakteru

Pokyn je jednou z typických funkcí výpovědí používaných ve školních komunikátech vytvořených učitelem (nebo jiným, informace podávajícím subjektem). Frekvence pokynu je dána tím, že učitel řídí činnost žáka i průběh celé vyučovací jednotky. Funkce pokynu může být vyjádřena různými jazykovými prostředky.

(f) Hodina dějepisu, 6. třída ZŠ.

U = učitel

- 1 U: tak. (.) udělejte si zápis od římské republiky dopište si to a budeme pokračovat
- 2 dál. (.) kdo to eště nemá, tak si dopisuje to co mu chybí, (...) budeme pokračovat
- 3 příští látkou která nás čeká, (.) to jest (.) římská armáda, (.) za chvíli si řekneme o ní,

4 je to nová látka kterou budeme pokračovat (.) poté budeme pokračovat punskými válkami.
5 (.) takže zatím si dopište to co vám chybí, (.) za chvíličku přepnu prezentaci, (..) otevřeme
6 si učebnice a budeme pokračovat dál, (..) kdo má dopsáno, ((hluk)) **ano. můžeš.** (...)
7 kdo bude mít dopsáno, ((hluk)) tak si otevře učebnici na straně devadesát čtyři
8 devadesát pět, (...) tam bude právě kapitola římská armáda kterou si přečteme, (.)
9 a já vám pak k tomu, (.) řeknu: informace.

Učitel žáky neustále informuje o tom, co mají dělat (řídí jejich činnost) (*udělejte si zápis*) a co bude následovat (strukturuje vyučovací hodinu) (*budeme pokračovat dál*), zadává žákům úkoly (*otevřeme si učebnice*) a vyrovnává se s jejich nerovnoměrným tempem (*kdo bude mít dopsáno, tak si otevře učebnici*) a nepozorností. Ke všem těmto účelům lze využít výpovědi s funkcí pokynů.

V těchto výpovědích učitel využívá nejprve 2. os. pl. imp. (ř. 1). Výpovědi s řídicí funkcí se prolínají s výpověďmi popisujícími strukturu hodiny – toto prolínání je patrné také ze střídání 2. os. pl. imp. a inkuzivního plurálu (který je v této části hodiny užíván standardně, viz předchozí ukázky). Ve snaze zmírnovat apelativní ráz výpovědí přechází učitel od 2. os. pl. imp. ke 3. os. sg. ind. (*dopište si to – kdo to ještě nemá, tak si dopisuje*). V pasáži věnující se obsahu hodiny můžeme sledovat několikeré opakování výpovědi, z nichž každé přináší drobnou informaci navíc (*budeme pokračovat – budeme pokračovat další látkou – bude to nová látka – budeme pokračovat punskými válkami*). Domnívám se, že opakované vyjádření může v tomto případě sloužit jako časový „retardér“ – učitel cítí potřebu využít čas, kdy někteří žáci ještě pracují (jiní však již poslouchají), zároveň chce však žákům poskytnout prostor pro dokončení činnosti. Dalším z typických prostředků je užívání trpného rodu ve spojení se zájmenem *kdo* v pozici podmětu (ř. 7). Ke strukturaci repliky slouží užívání příslovcí *poté*, *pak* a spojení *za chvíličku* – zdrobnělina je v tomto případě funkční, signalizuje, že činnost nastane skutečně za velmi krátký časový úsek.

(g) Hodina přírodovědy, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: a ještě než se vrhneme na ty smysly, (.) máme tady jedno opakováníčko.
- 2 N1: jo,
- 3 N2: ne:
- 4 U: máme tady: (.) pojmy které sou schované, v čem to sou schované co to je?

Také v této ukázce použití zdvojnásobení naznačuje, že se jedná jen o malé (nerozsáhlé) opakování, zároveň lze vyjádření chápat jako jazykové ozvláštnění projevu (ř. 1). Učitelka reformuluje původně zamýšlenou oznamovací větu jako otázku (ř. 4), aby aktivizovala žáky a přiměla je k dialogu.

- 5 N3: ucho
6 U: ucho to není (.)
7 N4: mozek.
8 N5: mozek
9 U: mozek to [taky není]
10 N6: [varle]
11 U: je to ledvina podívejte se
12 N7: varle
13 U: první nápad ucho, to bývá velice časté (.) ale, toto je ledvina na průřezu, a my se
14 v osmé třídě pak budeme učit tadytu podrobnou stavbu uvnitř, tady sou takové
15 ledvinové pyramidy, e kalich, pánvička, ale to co tady vytváříme toto, je ledvina.
16 v průřezu. tady vychází močovod, a pro nás to slouží, jako úschovna, (.) tady těch pojmů
17 které sou schované pod těmi puntíky, (.) každý kdo přijde tak si vytáhne, jeden
18 pojem, (.) a zařadí nám ho pěkně k té příslušné () připraví se kuba, (.) pojmů je
19 tam hodně, (...) tak kontrolujte spolužáci, (..) jestli, (.) přiřadíte pojem do správné
20 čtvrtiny, (..) tak dutina ústní bude ivo patřit které orgánové soustavě,
21 () (..)
22 U: trávicí soustava samozřejmě dyť tam máme zuby chroupem potravu, **tak na záchod,**
23 **utikej.** plíce dýchací soustava výborně. matouši šup matouš niky, pod' se připravit
24 ať nám to odsýpá, (.) i se protáhnete projdete se tepna, kam patří tepna, (..)
25 N8: oběhová sous[tava]
26 U: [obě]hová soustava. výborně. kačko pojed. (..) anetka (.))
27 střevo. (.) ee nepatří k vylučovací [soustavě]
28 N: [trávicí]
29 U: kiký
30 N9: trávicí
31 U: prosím vás já nechci abyste tady vykřikovali, (.) každý kdo sem přijde má
32 právo si to v klidu rozmyslet, (.) a vidíte že ste chytří žáci že to (.) správně zařadíte.

Odpovědi žáků jsou jednoslovné, přímo navazují na položenou otázku. Pokyny, jak mají žáci pracovat, jsou zde ztvárněny obecně, v pozici podmětu je umístěno vztažné zájmeno, slovesa jsou

ve tvaru 3. os. sg., objevuje se zde i volný dativ (ř. 17–18). 3. os. sg. ind. je využito i ve výzvě určené konkrétnímu žákovi (*připraví se kuba*). Další žáky oslovuje a vyvolává jménem, užívá vokativ i nominativ (*ivo, matouši šup, matouš, připraví se kuba, niky pod' se připravit, kačko pojd', anetka*). Neustále nabádá žáky k činnosti a zaměřuje jejich pozornost (*kontrolujte spolužáci, se protáhnete projdete*), projev oživuje použitím citoslovce (*matouši šup*). Činnost žáků mimo lavici (v tomto případě práce s interaktivní tabulí) je vždy doprovázena zvýšenou hlučností, na kterou učitelka průběžně reaguje. Vyučující však nechce narušit aktivní přístup žáků, proto výtku formuluje jako přání (*prosim vás já nechci, abyste tady vykřikovali*), a snaží se je ke klidu motivovat pochvalou (*ste chytrí žáci*). Kromě výzev učitelka využívá také různé druhy otázek, někdy v podobě typické pro mluvenou češtinu (typ s oslovením a tázacím slovem uprostřed: *dutina ústní bude patřit ivo které orgánové soustavě*). Kombinuje výklad s pokyny k akcím a zvládá i situací vynucené vsuvky (*tak na záchod, utikej*).

Ovšem největší uplatnění nacházejí různé organizační i jiné pokyny v hodinách tzv. výchov, které jsou naplněny neязыkovou činností žáka, kterou učitel řídí. Souhrnně o specifikách těchto předmětů pojednám níže.

Dominantní formou pokynu je rozkazovací věta se slovesem ve 2. os. pl. imp. Při komunikaci se staršími žáky se však neustále setkáváme se snahou učitelů zmírňovat různými prostředky komunikační asymetrii, tj. i apelovost pokynů. V ukázkách (f), (g) je k tomuto účelu využíváno formulace pokynu oznamovacím souvětím s vedlejší větou podmětnou (sloveso ve 3. os. sg. ind.) nebo přechodu od singuláru k plurálu (viz i minulá kapitola). Dalším specifickým rysem učebního stylu se jeví být výpovědi, které nenesou žádnou významnou informaci, slouží však jako prostředek k udržení pozornosti žáků v okamžicích, kdy může být narušena (učitel vykonává činnost; učitel čeká na některé žáky, než dokončí práci). Tyto výpovědi mohou být ztvárněny komentáři učitele k vlastní činnosti (viz minulá kapitola) nebo opakováním pokynů, informací ap.

Učitel musí mnohdy reagovat na dotazy nebo připomínky žáků, které jej mohou zaskočit. U starších žáků je častou motivací takových projevů snaha pobavit spolužáky, „vyzkoušet“ učitele, přivést jej do rozpaků a narušit průběh hodiny. Jazykové reakce učitelů jsou v takových situacích různé. V ukázce (b) reagoval učitel na nevhodnou poznámku argumentací, v ukázce (g) učitelka poznámku tohoto typu (*varle*) ponechává bez slovní reakce. Učitelé v ukázce (h) a (ch) využívají „tvořivosti“ žáků s nadhledem a smyslem pro humor⁵².

52 O humoru ve škole více např. M. Čechová (2012): Humor ve škole nebo Humor v pedagogické komunikaci in Řeč o řeči.

(h) Hodina českého jazyka, 9. třída ZŠ.

(žáci měli za úkol přečíst si v učebnici text o V. M. Krameriovi a na základě informací v něm uvedených sestavit článek tak, aby v něm bylo použito jméno Kramerius ve všech pádech s výjimkou pátého) U = učitel

- 1 U: tak já bych si dovolil tady přečíst několik eh několik tedy správných výsledků,
- 2 tak nejprve asi skandální příběh marka (příjmení) o krameriovi, tak skandál jménem
- 3 kramerius. první pád. krameriovy choutky přesáhly meze. v krameriových novinách
- 4 se objevila fotka krameriovy nahé manželky která krameria nedávno opustila.
- 5 tak šestý a druhý pád. dala krameriovi prostě košem. třetí pád. krameria navíc nikdo
- 6 dlouhou dobu neviděl. čtvrtý pád. a říká se že zbankrotoval. jeho manželka říkala
- 7 že s krameriem už nic mít nechce. sedmý pád. jedno je jasné, o krameriovi ještě
- 8 uslyšíme. šestý pád. zajímavé. tak. ale pobavilo to. jedeme dál. potom něco
- 9 serióznějšího, něco serióznějšího, marek si to ztížil protože musel vymýšlet věci
- 10 které tam ani nebyly tak se tím zdržel ale stihl to, tak honza (příjmení).

Učitel ve své replice využívá kontrastu velmi „upjatého“ spojení *dovolil bych si* s „bulvárním“ názvem žákovské práce *Skandál jménem Kramerius*.

Podoba vlastního psaného žákovského projevu je samozřejmě ovlivněna zadáním (kumulace jména V. M. Krameria). Žák nicméně využil své znalosti o žánru novinového článku z bulvárního tisku. Pozornost přitahuje již příznačně zvoleným nadpisem, projev oživuje užitím nespisovných výrazů a frazémů (*choutky, přesáhnout meze* (kontaminace vazeb *přesáhnout únosnou mez a dosáhnout meze*), *dát někomu košem, nechtít s nikým nic mít*), projev je ukončen příslibem dalších informací.

Učitel hodnotí výkon nejprve zdánlivě rozpačitě (*zajímavé*), následně ale připojuje pozitivní hodnocení (*pobavilo to*).

(ch) Třídnická hodina ke škole v přírodě, 8. ročník ZŠ.

U = učitel

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 N: co by se stalo kdybych na to zapoměla?
- 2 U: tak je tam- tak bys nemohla jet už sem to říkal pětkrát. eh tak je tady napsáno
- 3 je tady napsáno že se doporučuje mobilní telefon je doporučeno mít s sebou, protože

- 4 až si tam dáme někde rozchod, tak vlastně já vás potom nebudu někde po hruboskalsku
5 shánět jo, tam sou různé skalní tam sou různé skalní labyrinty a já tam nebudu procházet
6 každou jeskyni jesi se mi milan nebo michal někam nezatoulali nebo schválně neschovali
7 N: zahrajem si na schovku?
8 U: jasně, budeme tam hrát i na schovku určitě v těch skalách takže doufám že se potom
9 všichni najdem telefony rači s sebou i nabíječku

Učitel v této ukázce sděluje třídě pokyny k odjezdu na školu v přírodě. Opírá se při tom o pokyny psané, což se projevuje ve stavbě projevu mluveného jednak výslovným odkazováním k textu (*tam, tady je napsáno*), jednak přenesením psané pasáže do již započaté výpovědi (ř. 3). Je zajímavé, že v parafrázi volí vyučující nejprve zvrtnou podobu trpného rodu (*se doporučuje*), následně ale čte původní znění, ve kterém je trpný rod ztvárněn pomocným slovesem být a n-ovým participiem (*je doporučeno*). Na citaci z textu přímo navazuje učitelovo vysvětlení, uvedení konkrétního příkladu a předjímání (o kterém bude řeč níže). Na poznámku žáka (ř. 7) reaguje učitel pohotově, souhlasným příslovcem (*jasně*), humorně působí zejména fakt, že učitel neuzívá intonaci signalizující ironii. Následně bez jakéhokoliv předělu pokračuje v předchozí promluvě.

U mladších dětí dochází k obdobným situacím často nechtěně. V některých případech postačí neutrální reakce (ukázka (i)), jindy je třeba reakce jednoznačné, rázné (ukázka (j)). V obou ukázkách můžeme pozorovat také učitelské echo, které je, zdá se, častěji využíváno na 1. stupni ZŠ než na druhém.

(i) Hodina českého jazyka, 3. třída ZŠ.

U: učitel

E: Eliška, žákyně

J: Jonatán, žák

V: Václav, žák

L: Levi, žák

Ve: Veronika, žákyně

N: nerozpoznaní mluvčí, žáci

1 U: eliška

2 E: javor

3 U: ano, jonatán,

4 J: jedlička

- 5 U: ano, vašek,
6 V: seno
7 U: levi,
8 L: břečťan
9 U: výborně. tak, kterému slovu na tomto prvním řádku nerozumíme. eh (..) petro,
10 P: hlaváček
11 U: hlaváček. víme někdo (.) co je hlaváček,
12 N: hlaváček je takový druh kytky.
13 U: výborně, ano. vašku,
14 V: který má jakoby takovou pichlavou hlavičku
15 U: nemá, nemá pichlavou hlavičku, je žlutý, je to jarní kytička a menuje se hlaváček jarní, ano,
16 V: jo
17 U: hlaváček hlaváček jarní je kytko kvete žlutě. ano, tak ještě nějaké slovo na prvním řádku,
18 jonatáne,
19 J: eště břečťan ale to už teď asi začínám chápat že to je taková kytko která (.) hm (.) prostě je
20 to kytko která (.) teď mi to vypadlo
21 N: já já bych
22 J: (
23 U: dobře, tak verčo
24 Ve: no že já bych eště mu chtěla říct co je břečťan
25 U: břečťan ano
26 Ve: břečťan když se podíváš do pohádky () tak tam je zrovna břečťan a je
27 to taková modrá kytička jakoby
28 U: no: nevím eště andreji,
29 A: jako plazí se nahoru
30 U: ano, (.) [ela],
31 A: [třeba po domech]

Žáci budou v hodině českého jazyka vyplňovat pracovní list. Nejprve si jej společně čtou, učitelka je vyvolává pouze jménem, k vyjádření souhlasu, respektive schválení vykonané činnosti nevyužívá tentokrát pro 1. stupeň typické učitelské echo, ale stejnou funkci plní částicí *ano*.

Na ř. 9–17 můžeme pozorovat zajímavou výměnu replik otázkového a odpovědního charakteru. V ukázce (a) jsem poukazovala na situaci, ve které žák položil otázku, učitelka na ni reagovala neurčitě a bez výzvy na ni odpověděl jiný žák, jehož odpověď učitelka potvrdila. Zde je situace poněkud odlišná: otázku formuluje učitelka (*kterému slovu nerozumíme*), žákyně odpovídá (*hlaváček*) – odpověď je však implicitně otázkou Co je to hlaváček? Učitelka potvrdí přijetí

informace učitelským echem, místo odpovědi (vysvětlení) však formuluje další otázku a vyzývá k odpovědi některého z žáků (oslovením). Jejich odpovědi potvrzuje (*výborně*) nebo opravuje (*nemá pichlavou hlavičku*) a upřesňuje (*je žlutý je to jarní kytička*). Učitelka se zde stává centrem, přes které spolu reálně komunikují žáci (stejně jako v ukázce (a)) (viz Zeman, 1990, s. 71). Tento nepřímý způsob vedení dialogu mezi žáky je typický pro tradiční výuku, jak ukáží níže, některé netradiční přístupy (v mých ukázkách matematika podle prof. Hejného) se vyznačují právě tím, že odsouvají učitele do pozadí a přenechávají prostor přímému dialogu mezi žáky, a to i v části výkladové.

Dialog pokračuje ve stejné rovině na ř. 18–31. Učitelka zde však již znovu neformuluje otázku, dochází k rozsáhlé elipse (zůstává pouze oslovení) (ř. 23), učitelka předpokládá, že obsah výpovědi je z kontextu zřejmý. Z reakce žákyně Veroniky lze však usuzovat, že oslovení se stoupavou intonací bylo žákyní interpretováno jinak – totiž jako prosté vyvolání hlásícího se žáka. Žákyně proto explicitně formuluje své přání vysvětlit spolužákovi slovo břečťan. Učitelka reaguje učitelským echem, jehož intonace vyjadřuje podiv (s významem „jistě, vždyť o tom hovoříme“). Vysvětlení žákyně učitelka ani nepotvrzuje, ani nevyvrací, volí neurčité *no nevím*, opět z intonace je však patrný nesouhlas. Učitelka sice ví, že popis žákyně neodpovídá, nezná však zmiňovanou pohádku, takže nemůže reagovat určitěji (např. výpovědí s funkcí vysvětlení). Rektifikaci ponechává na dalších žácích.

- 1 N: pikola
- 2 U: pikola, Levi
- 3 L: když když vlastně umíme na na schovávačku, to je schovávačka, to je pikola
- 4 U: <ano: to:> před pikolou za pikolou nikdo nesmí stát, ale v tomhlectom řádku
- 5 to bude něco jiného

Zde učitelka reaguje na jazykovou homonymii. Zajímavá je formulace žáka ve vysvětlovací replice. Žáci nepoužívají „slovníkové formulace“ typu pikola je hráč, který při hře na schovávanou hledá schované hráče, nebo stanoviště tohoto hráče, ale odkazují neurčitými formulacemi k realitě, ke zkušenosti. Využívají k tomu vedlejší věty uvozené spojkou *když* (*když umíme na schovávačku*). Ačkoliv vysvětlení není jazykově přesně ani výstižně formulováno (*to je schovávačka, to je pikola*), je na základě společné zkušenosti všem dobře srozumitelné. Také učitelka nereaguje upřesněním jazykového vyjádření, ale upřesněním reálné situace (úryvek z říkanky, která se při hře odříkává). Podobně je formulována „definice“ v předchozí části na ř. 26 – nejprve odkaz na skutečnost

vyjádřený vedlejší větou uvozenou *když* (*když se podíváš do pohádky*), následně „definice“ (*je to taková modrá kytička*).

(j) Hodina českého jazyka, 1. třída.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: ... a zahrajeme si tu hru. takže, jsme rozdělení na pět družstev, vstaneme, všichni
- 2 vstaneme, (..) tak a hra spočívá v tom že řeknu abecedu, potichu, vyberu si někoho,
- 3 řekne stop a na dané písmeno každý bude říkat slovo ano, kdo neví, zůstává stát.

Učitelka využívá k pokynu 1. os. pl., při opakování zdůrazňuje význam použitím zájmen *všichni*. Následuje vysvětlení hry – na ř. 2 můžeme sledovat dodatečné připojování (*potichu*). Porozumění ověřuje částicí *ano*, se stoupavou intonací. Tento prostředek můžeme v mluvených školních projevech sledovat opakovaně. Při hře správné odpovědi potvrzuje učitelským echem, po nevhodné odpovědi (ř. 5) následuje krátká odmlka a emocionálně zabarvené zamítnutí (*teda + intonace*).

- 1 N: fi- figurka
- 2 U: figurka
- 3 N2: fouká
- 4 U: fouká
- 5 N3: fakáč
- 6 U: (..) to teda neuznám. tady sprostá slova říkat nebudem.

V ukázkách z prvního stupně (i), (j) se setkáváme ve velké míře s učitelským echem ve funkci potvrzení správnosti odpovědi a ve stejné funkci užívanou částicí *ano*. Nahlédnout můžeme také do žákovského myšlení, a to skrze vysvětlovací repliky, v nichž žáci nejprve odkazují ke konkrétní situaci (příklad), z níž poté vyvozují „definici“ (*tak to je ...*).

Výpovědi s funkcemi pokynu či výzvy jsou v mluveném projevu propojené s výpověďmi jiných typů (na rozdíl například od učebnicových textů, v nichž stojí často samostatně). Ve výpovědích s těmito funkcemi se nejčastěji používá 2. os. pl. imp., 1. os. pl. ind. (inkluzivní plurál sloužící k oslabení asymetrie, nadřazenosti učitele) nebo jsou tyto funkce ztvárněny výpověďmi

s vedlejší větou podmínkou se zájmenem *kdo* v podmětu (*kdo to nemá, dopisuje; kdo přijde, vytáhne si*). V přímých a adresných výzvách k činnosti je nejčastěji využíváno oslovení, případně oslovení se slovesem ve 2. os. sg. imp. (*niki pod*). V jedné z ukázek pracuje učitel s pokyny psanými, z nichž se dostávají některé formulace i do projevu mluveného, včetně prostředků typických spíše pro texty psané (opisné pasivum).

5.1.3 Otázky a odpovědi

Druhým pro učební styl dominantním typem výpovědi je otázka. Otázky mohou být různého druhu, mohou mít formu tázací nebo netázací věty. Naopak tázací věty mohou někdy plnit jinou než otázkovou funkci (podrobněji např. Müllerová, 1979, s. 102). Taktéž odpovědi mohou mít různorodou podobu. O. Müllerová v Mluvnici češtiny 3 (1987) odděluje odpovědi v pravém slova smyslu (tj. takové, které jsou syntakticky spjaté s otázkou a odpovídají přesně na to, na co se tazatel ptá) a na pouhé reakce (např. vyhýbavé). O. Müllerová mezi reakce řadí i takové odpovědi, jimiž sice ten, kdo je tázán, neodpovídá přímo na otázku tazatele, význam je však patrný z kontextu (např. *Máš zítra čas? Raději bych neměl.*). V tabulce podrobně se věnující jednotlivým typům (s. 651) již ale autorka pracuje opět pouze s termínem odpověď, byť různého druhu. Člení je jednak podle míry poskytované informace (plně informativní, superinformativní, subinformativní, subinformativně-superinformativní), jednak podle způsobu vyjádření (neredukovaná, částečně redukováná, zástupná, maximálně redukováná; vyhýbavá, odmítavá, částečná, nevím).

O některých typech otázek již byla zmínka v předchozí kapitole, další demonstruji na ukázkách následujících.

(k) Hodina dějepisu, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitel

L = Lukáš, žák

N = neznámí mluvčí, žáci

- 1 U: je to nová kapitola my sme minule dodělali kapitolu obyvatelstvo říma, jenom se orientačně
- 2 zeptám na tu poslední látku a začneme novou. tak. [lukáši ()]
- 3 U: (.) na které, dvě skupiny dělíme obyvatelstvo říma.
- 4 L: na patricie a plebeje.
- 5 U: ano. matěj nám řekne:, (.) která z [těch dvou, skupin]
- 6 N: [jo jo]

- 7 U: je, ta méně urozená.
 8 M: plebejo[vé]
 9 U: [tak] plebejové. tak. (..) dál.
 10 U: dan nám řekne myslím dana (příjmení) (.) tak (.) například jaká práva měli ty patri:ciové
 11 jestli si to [pamatuješ.]
 12 N1: [ee] mohli měli právo volit a když (.) a jelikož měli spousta majetku tak měli právo
 13 být ee vojáci.
 14 U: ano vojáky taky (.)

V tomto projevu slouží otázky a odpovědi k opakování dříve probrané látky. Otázková sekvence je signalizovaná performativem *zeptám se*. První z otázek má podobu tázací věty (ř. 3), koncová intonace je však klesavá, což svědčí o návaznosti na sloveso *zeptám se* z předchozí výpovědi. Otázka obsahuje nápovědu (*na které dvě skupiny*). Odpověď je eliptická, strukturou navazuje na formu otázky (*na patricije a plebeje*). Druhá otázka je formulována jako věta oznamovací (ř. 5) uvedená verbem dicendi (*řekne*) ve spojení s volným dativem (*nám*). V otázce je využito zdůraznění. Odpověď je opět eliptická, stručná (jednoslovná) a věcná. Správnost odpovědi učitel potvrzuje učitelským echem (ř. 9). Třetí otázka je formulována stejným způsobem jako druhá, navíc je obohacena o adresnou výzvu (*jestli si to pamatuješ*). Odpověď je tentokrát formulována celou větou, její podoba se odvíjí od podoby otázky (*jaká měli práva – měli právo volit, měli právo být vojáci*). Oprava žáka v úvodu repliky (ř.12) naznačuje, že žáci zřejmě považují užití stejné struktury za vhodné. Použité otázky jsou doplňovací, uzavřené.

(I) Hodina českého jazyka, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitelka

N = neznámí mluvčí, žáci (5. třída)

- 1 U: =hm, musí být každé podstatné jméno (.) podmětem nutně,
 2 N1: ne
 3 N2: ne
 4 U: ta:k pod- podmět je důležité že podmět je eště v prvním pádě ptáme se na něj
 5 pádovou otázkou kdo co. musí být každé sloveso přísudkem?
 6 N3: ((zakašlání))
 7 N4: jo:
 8 U: myslíš že ano kdo si myslí že ne. (.) je tady někdo kdo si myslí že nemusí být sloveso
 9 přísudkem. (...) všichni si myslíme že když je tam sloveso tak je to přísudek. (..) když

- 10 je v určitém tvaru, (.) tak to obvykle přísudek bývá. co když bude v infinitivu. (..)
- 11 N5: ee
- 12 N6: tak to není,
- 13 N7: tak není.
- 14 N8: je tam v infinitivu.
- 15 U: tak se může i stát že bude nějakým jiným větným členem než přísudkem.

V tomto projevu slouží otázky k problematizaci opakované látky. Vyučující se snaží žáky přimět k přemýšlení nad probíranou látkou, nejde jí pouze o opakování již známých informací. Otázky jsou zjišťovací, implicitně však umožňují i rozsáhlejší odpověď, např. s uvedením vysvětlení (*protože...*). V první otázce si můžeme všimnout dodatečného připojování, zpřesňování (*nutně*), odpovědi žáků na první otázku schvaluje učitelka částicí *tak*. Když není učitelka s odpovědí spokojena, navrhuje žáky k žádoucí odpovědi dalšími otázkami, tentokrát doplňovacími, uzavřenými (ř. 8–10). Jelikož žáci nereagují, formuluje učitelka odpověď sama (*všichni si myslíme, že když je tam sloveso tak je to přísudek*), uvádí tvrzení podporující názor žáků (který formulovala), přístup ale problematizuje další upřesňující otázkou. Žáci reagují eliptickou výpovědí (*tak to není*), učitelka odpověď reformuluje a upřesňuje. Žákovskou odpověď opakuje i na ř. 8, opravuje nespisovné slovo. Jedná se opět o učitelké echo, ovšem nikoliv pouze v podobě prostého potvrzujícího opakování, které je typičtější pro učitele 1. stupně.

(m) Hodina českého jazyka, 5. ročník ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitel

Z = Zuzana, žákyně

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 N: ale jak poznám že je životný?
- 2 U: cože?
- 3 N: ()
- 4 U: ()
- 5 U: jak poznáme prosím vás rod mužský životný od neživotného, naposledy čtrnáct dní
- 6 sme to řešili zuzko,
- 7 Z: že vlastně ten životný ten vlastně má stej[ný]
- 8 U: [eh] stop zuzko. luky ty ses na něco ptal, teď
- 9 zuzka nám to tady vysvětluje a ty tady kecáš s václavem

10 N: jo ((šeptem))

11 U: takže zuzko poprosím tě ještě jednou vysvětlí lukášovi jak pozná rod mužský životný od [mužského neživotného]

V tomto případě iniciuje dialog žák, který jako první klade otázku. Učitel na otázku neodpovídá, reaguje replikou (ř. 2) s výraznou intonací (šokovaně, nevěřičně) a „žádá“ žáky o vysvětlení probírané látky (ř. 5), mezi vlastní otázkou a oslovením vybrané žákyně vkládá učitel vyčítavou vsuvku (ř. 5–6). Učitel se zde opět stává prostředníkem v dialogu mezi žáky, který v průběhu řídí (ř. 8), verbalizuje řečovou činnost žáků s cílem upozornit na nežádoucí chování (výchovná vsuvka je opět charakterizována použitím nespisovného prostředku *kecáš* kontrastujícím s užitím základní podoby jména v oslovení *václavem*). Zajímavé je sledovat variabilitu využívaných gramatických osob – v otázce a výpovědi komentující odpověď 1. os. pl., respektive osobní zájmeno pro 1. os. pl., ve výpovědích výchovných 2. os. sg. (*ty ses ptal, zuzka nám to vysvětluje, ty tady kecáš*). Použití inkluzivního plurálu má pravděpodobně funkci oslabení původní emocionální reakce na žákův dotaz, která by z pedagogického hlediska mohla být považována za nevhodnou. Na ř. 11 učitel ale opět individualizuje (*vysvětlí lukášovi*).

(n) Hodina českého jazyka, 9. ročník ZŠ.

U = učitel

J = Jan, žák

R = Richard, žák

- 1 U: ještě na začátku ať potom někdo není zmatený při testu úplně zbytečně si zopakujeme
- 2 úplně základní věci které bychom měli dnes znát. takže. když budu mít větu kde třeba něco
- 3 dávám pavlovi tak je to třetí pád a honza by napsal u té koncovky ovi jaké i,
- 4 J: měkký
- 5 U: měkké i. když říšo říkám něco třeba o (.) matyášovi o kom o čem šestý pád napíšeš jaké i
- 6 do koncovky
- 7 R: měkké

Vyučující formuluje výpověď s funkcí otázky s podmíněm ve 3. os. sg. a slovesem v podmiňovacím způsobu, tázací slovo je umístěno na konci (ř. 3). Také druhá otázka se vyznačuje subjektivním slovosledem (ř. 5–6). V odpovědích žáků si můžeme povšimnout, že zatímco

v prvním případě užil žák nespisovnou koncovku, kterou učitel v následné replice opravuje na spisovnou, ve druhém případě použil jiný žák koncovku spisovnou.

(o) Hodina českého jazyka, 3. třída ZŠ.

U = učitelka

J = Johana, žákyně

B = Barbora, žákyně

M = Matylda, žákyně

O = Oliver, žák

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: udělej si místo abys měl, (..) jak hezky psát, aby byl loket na stole, [ta:k],
- 2 N: [() si musím uklidit]
- 3 U: a dáváme si pozor na co, všechno. johanko.
- 4 J: na měkké tvrdé i, když je tam obojetná tak se zeptáme, a na párové souhlásky.
- 5 U: na párové souhlásky báro co dál
- 6 B: na kouzelné slabiky.
- 7 U: na kouzelné slabiky, výborně. na co dál matyldo,
- 8 M: na velké písmenka u jmen a u jmen třeba řek a
- 9 U: =jak tomu říkáme (..) olíku
- 10 O: vlastní jména

Otázka formulovaná zpočátku jako věta oznamovací, na jejíž závěr je připojeno tázací zájmeno (*na co všechno*) je ve školních komunikátech častá. Rozšíření odpovědi vyžaduje učitelka jen stručnou otázkou *co dál*. Na prvním stupni se mnohem častěji uplatňuje tzv. učitelské echo v podobě prostého zopakování s potvrzovací funkcí. Sledovat můžeme také zdrobněliny v oslovení, či průběžné hodnocení (*výborně*), které slouží k motivaci. Mladší žáci jsou také snáze ovlivnitelní a jelikož jejich mluvní vzor – učitel hovoří spisovným jazykem, sami podvědomě sahají taktéž ke spisovným variantám, i když ne vždy zcela správným (*na velké písmenka u jmen*).

V některých případech učitel/ka opravdu míní svou repliku jako větu oznamovací, ale okolnosti (například hluk, nepozornost žáků či potřeba získat čas) jej přivedou k tomu, aby ji změnil v otázku (viz níže). Formálně poté vypadá výpověď stejně jako otázka s tázacím slovem na konci (viz předchozí ukázka, ř. 3).

- 1 U: já sem řekla (.) že (.) kdo to má (.) že kdo to má (.) si má co Karolíno
 1 U: my už jsme si říkali (.) že (.) verčo to si můžeš vzít jo, my jsme si říkali, co je to perspektiva.
 2 (.) a připomene mi to (..) kdo

Časté jsou také otázky řečnické, na které někdy učitelé ve vyšších ročnících dostávají (nepatříčně) odpovědi.

- 1 U: marku, proč tě opět slyšíme,
 1 U: je tady hluk, kdo tady mele a hučí, tak.

Velmi frekventované jsou otázky zjišťující, zda žák/žáci porozuměl/i látce či zadání.

- 1 U: chápeme to?
 1 U: rozumíte tomu?

(p) Hodina matematiky (metoda prof. Hejného), 4. ročník ZŠ.

U = učitelka

K = Kateřina, žákyně

M = Magdalena, žákyně

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 N: chápeš to [kačko]?
 2 M: [jestli] si nejsi () [můžeš si] to tady spočítat. [jeden dva tři čtyři pět]
 3 K: [chápu]
 4 U: [kačko a kde nastala] kde nastal
 5 teda ten tvůj v čem v čem si udělala kačko chybu?
 6 K: no asi sem udělala chybu v tom že: ty padesáticentimetrový se do () čtverce sem si říkala
 7 že se tam vejde dvakrát ale to by musely bejt obdelníkový ty se tam vejdou čtyřikrát
 8 U: takže si objevila v čem byl ten problém, super.

Učitelka vstupuje do diskuze žáků (neřízený dialog mezi žáky se vyznačuje například tím, že se mnohé repliky překrývají, žáci se nenechají domluvit nebo vstupují do dialogu v místě potenciálního předělu příliš brzy) a snaží se svou otázkou dovést žákyni k reflexi vlastního uvažování. Otázku několikrát reformuluje, důvodem je pravděpodobně spřažení vazeb v počátku výpovědi (*kde se stala chyba – kde nastal problém*), které vyústilo ve formulační obtíže

demonstrované např. opakováním (ř. 4–5). Otázka je formulována jako doplňovací otevřená. Odpověď žákyně se vyznačuje strukturou shodnou s otázkou, je však neuspořádaná a eliptická, pro pozorovatele neznalého věci těžko srozumitelná. Žákyně používá ukazovací zájmena a nespisovné tvary slov. Učitelka v následující replice shrnuje obsah žakovské výpovědi (ř. 8) a hodnotí odpověď kladně (příslovcem *super*).

V otázkách učitelů převládají otázky zjišťovací nebo doplňovací uzavřené. Výpovědi s funkcí otázky mají často formu oznamovací věty se strukturou *verbum dicendi* – oslovení – tázací zájmeno (*zeptám se Lukáši na které skupiny dělíme...*) nebo jméno v pozici podmětu – *verbum dicendi* – tázací zájmeno (*dan nám řekne jaká práva...*), případně tázací zájmeno – jméno v pozici podmětu – *verbum dicendi* (*jaké i by honza napsal...*). Obecně časté jsou otázky se subjektivním slovosledem (s tázacím slovem a oslovením uprostřed nebo na konci), v některých případech je tento slovosled důsledkem změny učitelského záměru (např. tehdy, začne-li učitel formulovat větu jako oznamovací, nakonec se však pod vlivem okolností rozhodne ji změnit na větu tázací). Specifické jsou také otázky formulované se slovesem v inkluzivním plurálu, které jsou mířeny na celou třídu obecně, ale k odpovědi je následně vyzván jeden žák (často ten, který se přihlásí). Otázky jsou obvykle zaměřeny na zjišťování deficitu informace u žáka, případně ověřování porozumění. V řeči učitelů se můžeme také setkat s řečnickými otázkami, a to zejména ve výchovných pasážích, na které učitelé odpověď neočekávají a přijde-li, je považována za nevhodnou.

Žakovské odpovědi jsou obvykle krátké a věcné (často jednoslovné), eliptické a strukturou paralelní se strukturou učitelovy otázky. Z ukázek se dá usuzovat, že paralelní výstavbu považují žáci za vhodnou a preferují ji.

Oproti otázkám učitele jsou žakovské otázky zpravidla doplňovací otevřené. Je však zajímavé, že na otázky žáků velmi často odpovídají opět žáci, a to buď spontánně, nebo poté, co učitel otázku zopakuje či reformuluje a některého z žáků k odpovědi vyzve. Učitel se stává prostředníkem dialogu mezi žáky.

Po dvojici otázka učitele – odpověď žáka následuje zpravidla ještě reakce učitele. Ta má nejčastěji podobu učitelského echa (formou prostého souhlasného opakování, parafrázování, upřesnění nebo opravy), souhlasné reakce ztvárněné částicemi (*ano, tak*) nebo replikami s funkcí hodnocení (obvykle hodnotícími příslovci, např. *super, výborně*).

5.1.4 Hodnocení

Hodnocení žáků probíhá v průběhu celé vyučovací hodiny. Někdy se jedná o reálné hodnocení žákovských výkonů a znalostí či komentáře k nim (zápis známek, dotazy k písemným pracím a jejich opravy apod.) (viz ukázka (q)), často je ale součástí běžných promluv a jeho funkce je motivační. Frekvence hodnotících výrazů je obzvláště vysoká ve sledovaných hodinách tělesné výchovy (viz níže).

(q) Hodina českého jazyka, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitel

V = Veronika, žákyně

- 1 U: tam myslím dva lidé ee měli chybu ee ve slově zpráva, myslím žes to byl ty, tak za to sem
- 2 ti dal mínus nebral sem to jako hrubku jo, (.) kubo kdyby si napsal slovo správa se s v jakém
- 3 významu bychom to slovo použili tušíš, (.) tamhle verča se hlásí, tak zkus nám vysvětlit
- 4 rozdíl mezi slovem zpráva psaným se z jako zuzka a správa psáno se s jako stanislav.
- 5 verčo je to na tobě.
- 6 V: no že zpráva se z je třeba kterou píšem na mobilu
- 7 U: přesně tak třeba: nějaká zpráva kterou posílám v rámci esemesky (.)
- 8 [a správa] se s
- 9 V: [a správa] je třeba správa hradu že: [()]
- 10 U: [správa hradu] ano výborně.

Učitel komentuje své známkové hodnocení (*nebral sem to jako hrubku*, tj. nesnížil jsem známku o celý stupeň), otázkou se snaží přimět žáka k zamyšlení nad vlastní chybou (*tušíš*), ta však zůstává bez odezvy. V učitelově otázce opět dochází k míšení 2. os. sg. s inkuzivním plurálem. Po otázce následuje verbalizace činnosti (*verča se hlásí*) a předání slova žákyni, tentokrát nejen oslovením, ale i výpovědí předávající odpovědnost za vysvětlení (*je to na tobě*). Odpověď je uvozena částicemi *no že* a je rozdělena do dvou částí učitelovou hodnotící poznámkou. Učitel hodnotí odpověď kladně (*přesně tak, výborně*), první odpověď parafrázuje, druhou opakuje. Z ukázky je patrná řídicí aktivita učitele, který hodnocením přerušuje výpověď žákyně, která by pravděpodobně ještě pokračovala (jejich repliky se překrývají).

(r) Hodina českého jazyka, 9. třída ZŠ.

U = učitel

T = Tereza

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: tak má někdo už hotovo, terka, (..) počkej (..) kdyby tam byla chyba tak si to eště můžeš
- 2 opravit. (..) () takže já si tady budu psát pro svoji informaci pády (...) ((U kontroluje úkol)).
- 3 <dobře>,
- 4 T: ()
- 5 U: pěkný, jo, super, tak první sešit nechám si u sebe jo, zatím. sice některé věty jsou takové na hraně, mluvnicky ale dobrý. uznávám.

Učitel motivuje žákyni k odevzdání zadané práce (ř. 1–2), verbalizuje svou činnost (ř. 2), a následně pozitivně hodnotí žákynin výkon (*dobře, pěkný, jo, super, dobrý*), v hodnotících pasážích se objevují i nespisovné výrazy a tvary přídavných jmen. Ke dvěma výpovědím je dodatečně připojen zpřesňující výraz (*zatím, mluvnicky*).

- 1 U: tak jedna dvě tři čtyři a: (.) pokud se nemýlím chybí tu šestka šestý pád
- 2 N1: ()
- 3 U: ale fuj! neměli s m_n_e?
- 4 N: ((smích))
- 5 N1: tak radši pudu
- 6 U: ne ne ne zůstaň (...) dobrý, tak další jednička, uvidíme kdo bude třetí

Negativní hodnocení je odlehčeno humorem (užití citoslovce *fuj* s příznakovou intonací), celkové hodnocení však vyznívá kladně (*dobry*). Řečnická otázka učitele a jeho prvotní negativní hodnocení v této ukázce vyvolává verbální reakci žáka *tak radši pudu* vyjadřující respektování negativního hodnocení, učitel však žáka následnou replikou ujišťuje, že šlo spíše o humor, nadsázku (ř. 6). V poslední ukázce vyjadřuje učitel lítost nad záporným hodnocením a ujišťuje žáka, že pokud se zmýlil, rád své hodnocení změní. Jedná se opět o prostředek oslabování asymetrie rolí.

- 1 U: tak. máme tady jedničku dvojku čtyřku čtyřku šestku sedmičku (..), no bohužel chybí tu
- 2 trojka. kdyby tam náhodou byla tak se ozvi ale myslím že tam není. šššš ((tišení žáků))

(s) Hodina českého jazyka, 3. třída ZŠ.

U = učitelka

Ne = Nela, žákyně

E = Ela, žákyně

A = Andrej, žák

L = Levi, žák

- 1 U: nevíš co je slovo bod, kde budeme hledat bod, (.) nelo
- 2 Ne: v geometrii
- 3 E: aha:,
- 4 U: andreji
- 5 A: to sem chtěl [říct]
- 6 U: [taky] říct, má eště slovo bod ně-
- 7 A: nebo v učebnici prostě. z bodu á do bodu bé
- 8 U: výborně, levi,
- 9 L: to spíš (.) ale: bod je taky na terči když střílíme z luku nebo házíme šipky tak tak oni tam
- 10 vždycky udělaj ten bod kam dopadne ()
- 11 E: já sem si to asi blbě představila
- 12 U: dobře, výborně, ale o tom to je právě, to potřebujeme, ano ptejte se, prosím vás říkáme si
- 13 že chyba je od toho abychom prostě se posunuli dál ano, když se nebudu hlásit a řeknu si:
- 14 no dobrý no tak nevím ano, tak nemohu s tím pracovat dál

V této ukázce užívá učitelka hodnoticí příslovce *jednak* s funkcí pochvaly za správné vysvětlení (ř. 8), *jednak* motivačně (ř. 12) (dává najevo, že je v pořádku se zeptat na cokoliv, čemu žák nerozumí a že je to důležité, důležitost podtrhuje užitím 1. os. sg. a užitím záporných tvarů sloves). O porozumění se ujišťuje užíváním částice *ano* (ř. 13, 14), v tomto případě však tento výraz plní výrazněji funkci kontaktovou.

Učitelka dostala otázku, parafrázuje ji a vrací k zodpovězení žákům (ř. 1). Zajímavá je formulace otázky – nikoliv *co je to bod*, ale *kde budeme hledat bod*. Učitelka obrací pozornost k praxi a reflektuje tak, že mladší žáci ve vyjadřování preferují konkrétnost nad abstrakcí. Odpovědi Nely i Andreje jsou eliptické, Andrej uvádí konkrétní příklad bez signalizace vztahu k první výpovědi. Levi formuluje rozsáhlejší odpověď, pod vlivem učitelčiny otázky užívá inkuzivní plurál. Po odpovědích žáků tentokrát nepřichází reakce učitelky (zprostředkovatelky), ale původní tazatelky (žákyně). Ta dává ihned po první odpovědi najevo pochopení informace citoslovcem *aha*: s odpovídající intonací (ř. 3), svou reakci poté rozvíjí, doplňuje vysvětlení (ř. 11).

(t) Hodina zeměpisu, 8. ročník ZŠ.

U = učitel

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

D = Denis

- 1 U: dávejte prosím dávejte prosím pozor na tabuli, já zakreslím byli jsme určitě všichni teď
- 2 jsme taky v české republice
- 3 N: tam sem nebyl
- 4 U: a jenom jenom zvedejte prosím ruce. budu říkat kdo z vás ve třídě navštívil německo,
- 5 D: já
- 6 U: fajn, byl někdo byl někdo v polsku?
- 7 D: já
- 8 U: super. slovensko?
- 9 D: já
- 10 U: rakousko?
- 11 D: já
- 12 U: deny tobě mluví ru- ruka normálně
- 13 D: já byl sem tam
- 14 U: ty máš mluvící ruku

Také v této ukázce je užíváno hodnoticích výrazů motivačně (*fajn, super*). Opakování v učitelových replikách mají funkci zdůraznění, z hlediska syntaxe jsou první dvě učitelovy repliky neuspořádané, další eliptické. První replika obsahuje eliptickou výpověď *já zakreslím*, na níž bez signalizace vztahu navazuje výpověď další, která se vyznačuje subjektivním pořádkem slov (podmět se nenachází na počátku) a je nedokončená, navazuje na ni výpověď upřesňující a ukončující v podstatě obě zmiňované výpovědi. Ve druhé učitelově replice (ř. 4) je neuspořádanost ještě větší, je dána subjektivním pořádkem a zvýrazňuje ji nepřesné užití slova *říkat* místo *ptát se*.

Verbální reakce žáka vytváří formální dialog, s nímž se však nepojí dialogické funkce (viz výše J. Hoffmannová, 2000), což dosvědčuje např. replika žáka na ř. 13, v níž žák vůbec nereaguje na předcházející repliku učitele, ale „vede si svou“. Učitel opakovaně reaguje na nedodržení pokynu s humorem a nadsázkou (ř. 12 a 14).

(u) Hodina českého jazyka, 3. ročník ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

A = Adéla, žákyně

J = Justýna, žákyně

- 1 U: ale ještě mám jeden dotaz, jak se vám v těch skupinách pracovalo.
- 2 N: dobře:
- 3 N2: blbě
- 4 U: dobře,
- 5 N3: blbě
- 6 U: proč špatně áďo,
- 7 A: [protože]
- 8 N: [()]
- 9 U: [pššš]
- 10 A: protože my sme se ptali,
- 11 U: ano,
- 12 A: co je to pikola, a petra pořád řikala (.) nástroj ale my sme se chtěli zeptat jakože by kdo to
- 13 úplně přesně ví jako třeba pani učitelka nebo: (.) [asistentka]
- 14 U: do [bře], ta:k. justo,
- 15 J: mně se pracovalo blbě protože když prostě sme se: jako chápu že chce prosadit svůj názor
- 16 ale jako že když sme se třeba schodli že, ee (...) třeba na nějaký věci když měli když sme třeba
- 17 měli slova už všechny slova ujasněná
- 18 U: ano,
- 19 J: () jako slova tak sme se třeba my dvě s evou schodly chápu že nikola chtěla něco jiného
- 20 ale my sme se dvě už schodly a řikaly sme že už to napíšeme ale řikala pořád že ne že tam
- 21 dáme něco jiného,
- 22 U: dobře. výborně.

Žáci obvykle hodnotí to, jak se jim pracovalo při nestandardním způsobu výuky, např. skupinové práci. Žákovské hodnocení iniciují sami učitelé tehdy, chtějí-li získat zpětnou vazbu. Kromě kladných hodnocení se objevují i záporná a ta zajímají učitele především. Z toho důvodu zůstávají kladná hodnocení často jednoslovná (ř. 2), zatímco záporná bývají rozsáhlejší, učitelé žádají například podrobnější zdůvodnění. Žáci mají potíže zobecňovat a abstrahovat, proto má jejich hodnocení formu několika replik popisujících konkrétní dění – výpovědi jsou syntakticky

neuspořádané, s vazbami typickými pro mluvený jazyk (*petra říkala, říkaly sme, říkala*), jednotlivé výpovědi nejsou ukončeny, navazují na sebe v dlouhém řetězci plném tematických odboček (ř. 15, ř. 19), někdy je jejich tvorba provázána formulačními obtížemi (ř. 12), jazyk je nespisovný. V této ukázce učitelka pouze bere hodnocení na vědomí (*dobře, výborně*), ale neshrnuje je ani nekomentuje.

(v) Hodina matematiky (metoda prof. Hejného), 5. ročník ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

K = Kateřina, žákyně

1 U: chci abyste teďka na mě zareagovali ve stylu toho jak(.) se vám dnešní hodina nebo
2 vlastně ty dvě hodiny líbily nebo nelíbily a: (.) pokud někdo má negativní pocity tak je chci
3 slyšet.

...

4 N: mě bavily pani učitelko

5 U: takže bavily má někdo negativní? míšo, má někdo negativní z dnešní a včerejší hodiny,
6 kačko,

7 K: je jenom zvláštní že sme nepracovali všichni spolu

8 U: to ti chybělo? v té skupině ti to přišlo málo

9 K: ano

10 N: mně taky

11 U: hm

12 K: protože když nám něco nešlo

13 U: pozor já neslyším kateřinu

14 K: protože když nám něco nešlo tak sme si ()

15 U: že vám nestačilo v té skupině si poradit

...

16 U: takže kačka kačce vadila ta nemožnost jakoby všech lidí se na tom podílet. rozumim tomu,

Učitelka si žádá hodnocení oznamovacími větami s funkcí výzvy (tj. poskytněte mi zpětnou vazbu a řekněte mi, komu tento způsob výuky nevyhovoval). Na pozitivní hodnocení reaguje vyučující echem (ř. 5), následuje opakovaná otázka na negativní hodnocení. Žákyně formuluje hodnocení nejprve obecně – *je zvláštní*, vyhýbá se i použití výrazů s jednoznačně záporným významem. Učitelka odpověď žákyně individualizuje otázkou *to ti chybělo?* a následnou výpovědí

se snaží o upřesnění. Žákyně posléze uvádí konkrétní příklad (ř. 12 a 14), na základě kterého učitelka shrnuje a zobecňuje, co žákyni vadilo. Probíhá dialog mezi učitelkou a žákyní před třídou. Celé hodnocení žákyně poté učitelka shrnuje a zobecňuje ještě jednou, tato výpověď je již určena celé třídě. Učitelka je ale stále v kontaktu také se žákyní, ujišťuje se o správnosti své interpretace slovně (*rozumím tomu,*) i neverbálními prostředky (pohledem, pokývnutím hlavy).

Hodnocení učitele bývá ve školním prostředí spjato se známkováním, učitelé někdy své známkování komentují nebo vysvětlují. Průběžné pozitivní hodnotící reakce jsou obvykle krátké, jednoslovné, nejčastěji je tvoří hodnotící adjektiva nebo adverbia, někdy ve spojení s výrazy vyjadřujícími souhlas (*ano, přesně tak*). Protože je hodnocení spjaté s jistou dávkou emocí, vyskytují se zde i nespisovné výrazy (*supr*) či tvary. Negativní reakce mají podobu odlišnou. Výpovědi bývají delší, hodnotící adjektiva či adverbia vyjadřující negativní hodnocení se příliš často nepoužívají. Negativní hodnocení bývá někdy zmírňováno eufemismy (*nedopadlo to příliš dobře*), někdy odlehčováno humorem (*fuj*), jindy doprovázeno vyjádřením lítosti (*bohužel*) či povzbuzením (*příště to dopadne lépe*), případně má podobu řečnické otázky.

Žáci nemají ve vyučování příliš prostoru pro hodnocení (alespoň veřejné), jsou k němu obvykle vyzváni učitelem. Kladné hodnocení bývá stejně jako u učitelů stručné, žáci využívají hodnotící přídavná jména, adverbia nebo slovesné tvary – podoba závisí na formulaci otázky (výzvy) učitele. Při negativním hodnocení jsou žáci obvykle vyzváni k rozšíření hodnocení (proč se ti neworkovalo dobře, co ti vadilo), formulování rozsáhlejších výpovědí, v nichž mají žáci sdělit vlastní názor, však mohou provázet obtíže (žáci nejsou na takové projevy zvyklí), projevuje se zejména snížená schopnost žáků zobecňovat a abstrahovat.

5.1.5 Příklady z praxe

Uvádění různých příkladů z reálného života či vztahování probíraného učiva k reálnému světu je v mluvě učitelů běžné a žádoucí. Příklady ze života, někdy i svého vlastního, také projev „osvěží“ a zjemňují asymetrii rolí učitele a žáka. S užíváním příkladů ze života jsme se již setkali například v ukázce (a), ve které jsem poukazovala na souvislost s uvolněním komunikace a s užíváním nespisovných prostředků.

(w) Třídnická hodina, 8. třída ZŠ.

U = učitel,

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: jesi si jesi si chcete s sebou brát nějakou elektroniku pro mě za mě
- 2 N: bude v tom stanu elektřina?
- 3 U: já s tím nemám problém ale asi v tom stanu nebude elektřina
- 4 N: ((hluk))
- 5 U: ale: důležitá věc (..) za jakoukoliv elektroniku si budete zodpovídat sami, to znamená jesi si
- 6 tam něco vezmeš, hošek ti to ve stanu někam schová, tak to bude tvůj problém (.) jo, (..)
- 7 nebo kdyby to bylo naopak

V této ukázce učitel konkretizuje pokyny uvedením příkladu a tím je přibližuje žákům. Učitel se přibližuje žákům také použitým jazykem (*pro mě za mě, nemám s tím problém, jo, 2. os. sg., oslovení příjmením*) a intonací.

Promluva je monologická, proto učitel zdánlivě nereaguje na otázku žáka (ř. 2), který mu bez vyvolání skáče do řeči, nicméně po dokončení původní výpovědi učitel na otázku přeci jen odpovídá, ačkoliv je odpověď připojena k předcházející větě jako věta vedlejší.

(x) Hodina českého jazyka, 1. ročník ZŠ.

(rozhovor po přečtení ukázky z čítanky)

U = učitelka

K = Karolína, žákyně

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: tak (..) protože sami chodíte po (název obce), zatím chodíte s maminkou a s tatínkem,
- 2 tak je tady v (název obce) nějaký semafor? kájo (příjmení)? co myslíš, je nebo
- 3 není? [kdo] viděl v (název obce) semafor
- 4 K: [není]
- 5 N1: já
- 6 N2: já

V ukázce můžeme sledovat trojí zopakování v podstatě totožné otázky. První otázka zůstává bez odpovědi, proto učitelka mění původní otázku – již se neptá na přesnou informaci (zda se v obci nachází semafor), ale zajímá ji názor žákyně (*co si myslíš*). Naznačuje tím, že nebude hodnotit správnost, respektive nesprávnost odpovědi. Odpověď dostává až ve chvíli, kdy již klade třetí otázku – neptá se již konkrétního žáka, ale celé třídy.

- 1 U: takže myslím čtyři nebo pět semaforů. což je docela dost. a samozřejmě, že někteří
- 2 dospělí dělají to, že vidí červenou nevidí žádné auto přejdou děti vždycky čekáme, protože
- 3 nikdy nevíme, kdy se nějaké auto vyřítí, ano, zpoza rohu. [ta:k výborně]
- 4 N3: [a taky se pořádně rozhlédneme]
- 5 U: správně

Učitelka shrnuje původní dialog eliptickou výpovědí a k poučení používá nejprve negativní příklad, užívá 3. os. pl., která kontrastuje s 1. os. pl. ve vlastním apelu na děti (*oni to dělají – my to dělat nebudeme*). Apelativní ráz výpovědi zdůrazňuje také oslovením (*děti*) a použitím příslovčí *vždycky*, *nikdy*. Ukončení činnosti i poznámku žákyně (která spontánně navazuje na předchozí výpověď učitelky, a to i syntakticky (na semaforu vždycky čekáme *a taky se pořádně rozhlédneme*)) kladně hodnotí vyučující příslovci (*výborně*, *správně*).

Uvádění příkladů ze života se často promítá do výběru jazykových prostředků. Učitelé volí prostředky bližší vyjadřování dětí (hovorové a nespisovné výrazy, frazémy, volné řazení vět podle následnosti děje (např. ř. 2 v předcházející ukázce)), často s emocionálním nádechem (alespoň v užití intonaci).

5.1.6 Zdůrazňování a předjímání

Některé informace považují učitelé za obzvlášť důležité nebo již předem předvídají, že určité pokyny by mohly být žáky špatně pochopeny či interpretovány, a snaží se takovým situacím předcházet. Nejčastěji je za tímto účelem užíváno dvou prostředků – prostého zvukového zdůrazňování slov nebo slabik, nebo vytčení předpokládané interpretace či chyby do protikladu. Zatímco první prostředek je využíván poměrně často napříč věkovými kategoriemi žáků (a to i v projevech psaných, například v zadání písemných prací bývá dané slovo podtrženo, např. *vyberte, které slovo do řádku nepatří*), z nasbíraných materiálů se jeví, že druhý prostředek nachází širší uplatnění při komunikaci s mladšími žáky.

(y) Hodina českého jazyka, 3. třída ZŠ.

U = učitelka

- 1 U: tak. bude to několik vět, a vy v té první větě, jenom v té první větě označíte barevně to co
- 2 si označujeme.

Replika učitelky začíná částicí *tak* uvozující promluvu. Užívání této částice je pro učitele typické, můžeme ji najít téměř v každé ukázce. Důležitou informaci učitelka zdůrazňuje na několika rovinách – na syntaktické formou opakování, na lexikální přidáním příslovce *jenom*, a na zvukové důrazem.

(z) Hodina matematiky (metoda prof. Hejného), 4. třída ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: myslím si dvě čísla (.) první, je o dvě větší než druhé. (.) součet obou je šest. (.) myslím si
- 2 dvě čísla tentokrát.
- 3 N1: dvě čísla
- 4 N2: to je lehký
- 5 N3: hotovo

V této ukázce je zdůrazněno slovo až při druhém opakování zadání, důležitost informace zvýrazňuje také dodatečně připojené *tentokrát*, tj. na rozdíl od minulého příkladu. Zaregistrování důležité informace, respektive změny potvrzuje žák jejím zopakováním (ř. 3). Další repliky žáků (ř. 4, 5) spontánně komentují zadanou úlohu a průběh činnosti a poskytují tak učiteli zpětnou vazbu. Repliky žáků nejsou dialogické, jedná se o izolované komentáře jednotlivců.

(aa) Hodina českého jazyka, 1. třída ZŠ.

U = učitelka

- 1 U: tak. a budu diktovat nebudeme se dívat ke kamarádovi protože (.) kamarád to může mít
- 2 špatně, (.) a za prvé by mě to ani nebavilo že opisuju, (.) sám pro sebe (..)

V této ukázce učitelka předjímá chování žáků a vytýká jej do protikladu (záporné tvary sloves, negativně hodnotící příslovce). Na jedné straně učitelka apelativnost oslabuje užitím inkluzivního plurálu, na druhé účinek svých slov zesiluje individualizací projevující se užitím 1. os. sg. (ř. 2). 1. os. sg. volí tehdy, chce-li působit na žákovu emocionální složku, jedná se o prostředek persvazivní.

(bb) Hodina českého jazyka, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitel

- 1 U: mám na interaktivní tabuli tady první cvičení, pro (.) dnešní vyučovací hodinu máme odlišit
- 2 tato slova do tří sloupečků. máme zde mezi slovy přídavná jména, podstatná jména a
- 3 slovesa. pojďme(.) zkusit (.) přetahovat (.), uvidíme jestli nám jde (.) jde. Nesmíte ale do té
- 4 interaktivky dloubat jak máte ve zvyku ale musíte vždycky uchopit, a pohybem volným
- 5 převést.

Také v této ukázce předjímá učitel chování žáků (*nesmíte ale do té interaktivky dloubat jak máte ve zvyku*), připojuje i pokyn, jak mají činnost dělat správně. Ve výpovědi s funkcí pokynu je užito důraznějších jazykových prostředků, než je obvyklé v běžných pokynech – modální sloveso *muset*, 2. os. pl., příslovce *vždycky*.

V úvodních výpovědích můžeme sledovat paralelní konstrukce (*máme odlišit, máme zde*), v první výzvě k činnosti užívá učitel inkluzivní plurál (ř. 3). Manuální činnost prováděnou zároveň s činností řečovou odhalují jednak pauzy v projevu (ř. 3), jednak vlastní jazyková reflexe činnosti (nedokončená výpověď *uvidíme jestli nám jde* a vlastní reaktivní výpověď s funkcí potvrzení *jde*).

(cc) Hodina výtvarné výchovy, 3. třída ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: ne: že někdo (.) si tam takle nakreslí tohleto do půlky, Matyáši, a ty záhonky si udělá takhle
- 2 malý, (.) tohleto bude úplně mal-lá věc, malý proužek papíru
- 3 N: tay ((tady)) jako tayto ((tadyto))
- 4 U: jako to pravítka třeba trošku větší (.) jako dvě ta pravítka
- 5 U: a další chyba která může nastat je ta, že si tedy sice dobře uděláš ten horizont malý, ale

- 6 potom ty záhonky uděláš takhle, to je taky špatně, musí se sbíhat doprostřed. takže tomu
7 rozumíš?

Vytčení je zde formulováno pomocí částice s emocionální intonací *ne*: a navazující vedlejší větou uvozenou spojkou *že*. Emocionalita se odráží i v další části výpovědi (nespisovné tvary, důraz, intonace). Žák spontánně vstupuje do monologu učitelky se snahou upřesnit její výpověď názorným příkladem. Učitelka upřesnění nejprve potvrzuje (*jako to pravítka třeba*), vzápětí však svou výpověď rektifikuje (*trošku větší*). Potvrzení a následná oprava učitelky v této ukázce poukazuje na to, jak probíhá proces dialogizace komunikace tehdy, když ji učitel neočekává a soustředí se na svůj monologický projev. Ke druhému vytčení je užito prostředků syntaktických (*sice, ale*) i lexikálních (*chyba, špatně*), emocionalita a naléhavost je patrná z užití 2. os. sg., modálního slovesa *muset* a intonace. Porozumění je ověřováno otázkou.

Vysoká frekvence ukazovacích zájmen souvisí s praktickou demonstrací toho, co učitelka říká (ukazováním na obrázek).

Zdůrazňování důležitých informací nebo změny je standardní i v běžně mluvených projevech. Ve školní komunikaci se často objevuje opakované zdůrazňování pomocí různých prostředků (opakování, slovní význam, důraz). Předjímání a z něj vyplývající vytýkání je typické spíše pro komunikaci s dětmi, ve škole se uplatňuje, jak naznačují ukázky, zejména v komunikaci s dětmi mladšími. Předjímání a vytýkání je obvykle spojeno s emocionálním zabarvením jazyka na různých jazykových rovinách (téměř vždy ve využití zvukových prostředků – intonace a důrazu). Jsou-li v souvislosti s těmito funkcemi používány výpovědi s funkcí pokynu, vyznačují se charakteristikami odlišnými od pokynu běžného organizačního (častěji je volena 2. os. pl., příp. i sg. (sg. je ale zřejmě příznakově spojen s hodinami „výchov“) místo inkluzivního plurálu, v přísudku se objevuje modální sloveso *muset*), tento pokyn je imperativnější.

5.1.7 Spisovnost

Ve všech nahrávkách, které jsem měla k dispozici (s výjimkou výchov), učitelé preferovali spisovný jazyk. Nespisovné tvary někdy i opravovali, a to jak ve své vlastní řeči, tak v řeči žáků (a to buď pomocí učitelského echa se spisovnou variantou, nebo výslovně). Jelikož se však jedná o projev mluvený, objevují se v promluvách i tvary nespisovné, a to zejména tehdy, jedná-li se o část komunikátu s jinou funkcí než výukovou. Jak jsem již ukázala výše, nespisovné tvary se vyskytují například při uvádění příkladů ze soukromého života (ukázka (a)), při výchovných

vsuvkách a napomenutích (např. ukázka (b), (d)), při vypjatých momentech, ve kterých se vyučující více soustředí na obsah než na formu (např. tehdy, hledá-li učitel vhodná a výstižná vyjádření provázená formulačními obtížemi), aj.

Mé pozorování odpovídá tomu, co učitelé uváděli v dotaznících, o kterých již byla řeč výše. Téměř všichni jsou přesvědčeni, že spisovná čeština do školy patří, že učitel by měl žáka kultivovat nejen po stránce vědomostní, ale i vyjadřovací, ačkoliv někteří z nich přiznávají, že se zcela jistě sami dopouštějí prohřešků vůči spisovné normě a když je například třeba něco vyřešit rychle, užívají tu varietu, která je jim nejpřirozenější. K užívání spisovné češtiny a k vyžadování této normy po žácích tíhnou více učitelé mladších žáků a možná také učitelé z Moravy či Slezska, kteří vnímají obecnou češtinu jako silně příznakovou.

Po žácích spisovné vyjadřování obvykle vyžadováno není (pokud ano, je tomu tak nejčastěji v hodinách českého jazyka nebo při „veřejných“ vystoupeních – referátech, prezentacích ap.). Častěji hovoří spisovně (nebo se o to snaží) mladší žáci, pro které je učitel vzorem, a to i jazykovým. U starších žáků je situace velmi rozmanitá – někteří se vědomě snaží hovořit spisovně, někteří přejímají spisovné koncovky podle repliky učitele, jiní hovoří tak, jak jsou zvyklí z domova, tj. v případě mých ukázek obvykle obecnou češtinou. Učitelé se shodují na tom, že žáci spisovný jazyk spíše nepoužívají, ba mají s jeho používáním potíže, a to často i v projevech psaných. Jazykovou realitu komentují u ukázek výše a také v několika ukázkách následujících. O spisovnosti v souvislosti s psanými texty pojednám v kapitole 6.2.

(dd) Hodina matematiky, 1. třída ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaný mluvčí, žák

- 1 N: pani učitelko a máme si to dát na výšku nebo na šířku
- 2 U: ne, takhle na šířku, ano, to je dobrý dotaz,

Pod vlivem spisovného vyjadřování učitelky se někdy vyjadřují spisovně také žáci.

(ee) Hodina výtvarné výchovy, 3. třída ZŠ.

L = Loty, žákyně

N = nerozpoznaný mluvčí, žák

- 1 L: perspektiva je je to, že třeba mám ňákej obrázek a teďka třeba udělám nový ňáký malý a
- 2 potom du dál a dál a je to větší ()
- 3 N: ale přitom je to stejně velký. všechno

Někteří žáci volí pro komunikaci s učitelkou spisovnou češtinu, která se mísí s prvky češtiny nespisovné (*ňákej obrázek – udělám ((obrázek)) nový ňáký malý*), jiní mluví obecnou češtinou.

(ff) Hodina českého jazyka, 3. třída ZŠ.

(odpověď na otázku, o čem pojednával pracovní list)

N = nerozeznání mluvčí, žáci

U = učitelka

- 1 N: o podřadnejch jménech nebo slovách, o souřadnejch jménech, o nadřazenejch jménech
- 2 U: ehm, ano
- 3 N: a ještě nejspíš něco
- 4 U: dobře, Elo,
- 5 N2: o nadřazených jménech teda o nadřazených slov o podřazených slov a o souřadných
- 6 slov
- 7 U: ano,

Někteří žáci se snaží hovořit spisovně, ale užívání jazyka (nejen spisovného) jim činí potíže (ř. 5–6). V této ukázce je zajímavé, že opravy nespisovných tvarů se neujímá učitelka (té záleží především na obsahu, který schvaluje částicí *ano*), ale žákyně (rovněž její repliku učitelka odsouhlasí, ale neopravuje).

(gg) Hodina českého jazyka, 5. třída ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitel

T = Tomáš, žák

- 1 U: starý dům a tome vyskloňuj nám toto slovní spojení. pátý pád můžeš vynechat.
- 2 všichni sledují. tak a pěkně nahlas. první pád tedy
- 3 T: starý dům
- 4 U: starý dům napiš na tabuli. (...) tak druhý pád, piš tam i to dům prosím. tak druhý pád

- 5 T: bez starýho domu
- 6 U: bez starého domu. bez starýho domu to by byla nespisovná varianta, bez starého domu,
- 7 třetí pád
- 8 T: ke komu čemu ke starýmu domu
- 9 N: () smích
- 10 U: oprav se, opět nespisovná varianta

V hodině českého jazyka učitelé někdy automaticky (viz ukázka (n)), někdy zcela vědomě opravují žákovo nespisovné vyjadřování a snaží se jej vést k vyjadřování spisovnému. Učitel využívá nejprve učitelské echo s opraveným tvarem společně s vysvětlující výpovědí, správný tvar na konci repliky ještě jednou opakuje (ř. 6), navzdory tomu však žák užije ve své replice opět tvar nespisovný. Tentokrát již učitel použije direktivnější prostředek – příkaz ve 2. os. sg.

(hh) Hodina literatury, 9. třída ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaný mluvčí, žák

- 1 U: tak. tady máte překlad, zase trošičku jiné zpracování té samé básně. jiný překlad. ale to důležité zůstává. to důležité je co,
- 2 N: že je smutnej
- 3 U: že je smutnej, že je sám, že se cítí sám jako ten suchý list

V některých případech naopak přebírá jinak spisovně hovořící učitel/ka nespisovné koncovky pod vlivem žákovské mluvy (zde opět v učitelském echu), důvodem může být například snaha přiblížit se žákovu vyjadřování a oslabit komunikační asymetrii.

(chch) Hodina výtvarné výchovy, 3. třída ZŠ.

- 1 U: takže. když bych si tady zvolila že budu kreslit tulipány Kájo nakreslim ho tady malej a vzadu velkej?
- 2 K: ne
- 3 N: [obráceně]
- 4 N2: [naopak]

V řeči vyučujících můžeme pozorovat užívání nespisovné češtiny také například v emocionálně zabarvených výpovědích, nespisovnost je doprovázena příznakovou intonací a netypicky formulovanou otázkou, která vyžaduje zápornou odpověď.

(ii) Hodina matematiky (metoda prof. Hejného), 5. třída ZŠ.

U = učitelka

D = Denis

K = Kateřina

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: my sme včera skončili u toho že sme řešili násobilkovej obdelník ktorej měl eh
 - 2 D: součet tři sta něco
 - 3 U: tři sta něco pamatujete si tři sta kolik?
 - 4 N: ()
 - 5 U: tři sta šedesát
 - 6 K: ale pani učitelko ne tady bylo mínus jedna a tady třicet sedum
 - 7 U: ale ta nula tam byla taky jo, to byl ten další dobře. takže pamatujete si eh pamatujete si na
 - 8 tenhle obdelník, skončili sme u toho že sme řešili jestli ta nula tam může být nebo nemůže být
-
- 1 U: zkuste nad tím přemejšlet, necháme to otevřené

U některých vyučujících můžeme pozorovat výrazné míšení tvarů spisovné a nespisovné češtiny.

Učitelé volí ve svých promluvách zpravidla prostředky spisovné češtiny, v jiném než výukovém monologu/dialogu se však místy objevují i prostředky nespisovné, jejichž užití je často spojené se zvýšenou emocionalitou projevu. V některých případech volí učitelé nespisovné varianty záměrně (s cílem přiblížit se řeči žáků, snížit asymetrii). Žáci užívají v krátkých odpovědích na otázky či reakcích na výzvy často spisovný jazyk pod vlivem výpovědí učitelů, v rozsáhlejších replikách používají spíše jazyk nespisovný (užívání spisovného jazyka jim činí potíže). Učitelé nespisovnost v řeči žáků často neopravují, soustředí se spíše na obsah, formu reflektují zejména učitelé českého jazyka, kteří nespisovné tvary opravují buď automaticky (učitelským echem), nebo výslovně.

5.1.8 Specifické rysy tzv. výchov (se zaměřením na tělesnou výchovu)

Předměty, mezi něž lze na základní škole zahrnout zejména hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu, jsou obsahově i komunikačně specifické. Podobně jako v jiných vyučovacích hodinách je počáteční fáze obvykle věnována tomu, že učitel sděluje žákům, jaká bude struktura následující hodiny, co je čeká. Další průběh vyučovací jednotky již může být velmi různorodý. Hodiny těchto předmětů jsou specifické tím, že nejsou zaměřeny na činnost intelektuální, ale spíše manuální a estetickou. Cílem není získat vědomosti a následně jejich osvojení testovat, ale spíše naučit děti určitým dovednostem nebo je v nich zdokonalovat.

Učitelé průběh činnosti výrazně řídí (používají k tomu velké množství pokynů, když kladou otázky, jedná se spíše o otázky zjišťující porozumění ze strany žáků) a žáci činnost vykonávají. Obvykle se v těchto hodinách neodehrává řízený dialog mezi učitelem a žákem před celou třídou. Pokud k dialogu vůbec dochází, probíhá mezi učitelem a konkrétním žákem nebo skupinou žáků a týká se často dovysvětlování zadaného úkolu, oprav prováděné činnosti a podobně. Zároveň v těchto hodinách nebývá vyžadována tak přísná kázeň, žáci často hovoří mezi sebou nebo na sebe pokřikují (v tělesné výchově) a pokud hovor nenarušuje průběh hodiny či činnosti (např. při zpěvu), jsou učitelé tolerantní. Odlišnost těchto předmětů od ostatních se projevuje i v užívaném jazyku.

Na následujících ukázkách ukáží některé specifické vlastnosti mluveného projevu v hodinách tělesné výchovy. Nahrávky pocházejí z úvodních částí hodin – rozcvičení – v těchto zabírá slovní projev největší prostor.

5.1.8.1 Struktura vyučovací jednotky

(jj) Hodina tělesné výchovy, 7. třída ZŠ. (U = učitelka)

- 1 U: děvčata dneska bude rozcvička ve dvojici proto sem chtěla abyste se takhle srovnaly,
- 2 protože budete cvičit ve dvojici, můžeš se když tak zařadit na to místo, kde si stála děkuju,
- 3 a já vás hnedka na začátku takhle rozdělím, vezmu to tady odzadu vy budete první dvojice,
- 4 druhá, třetí, čtvrtá, pátá, šestá, sedmá, tak vy děvčata budete spolu, a () bude se mnou a
- 5 bude mi pomáhat předcvičovat jo, a v další části hodiny vás potom čeká florbal.
- 6 průpravná cvičení k florbalu. takže začneme tím že se roz- pamatujte si s kým ste
- 7 v té dvojici jo, za chvíli to budete potřebovat. začneme tím že se rozehrějeme,
- 8 tři kolečka kolem tělocvičny. (.) jo, podťe

Učitelka oslovuje skupinu a sděluje jí, jak bude hodina probíhat. V pokynu používá 1. os. pl. a doplňuje ho pro učitele tělocviku typickým povzbuzením *poděte*. Dalším charakteristickým prostředkem se jeví být časté užívání částice *jo* se stoupavou intonací – tento prostředek je však frekventovaný i u některých vyučujících jiných předmětů (např. u vyučujících na prvním stupni v podobě *ano*).

(kk) Hodina tělesné výchovy, 9. třída ZŠ. (U = učitel)

- 1 U: nejdřív se rozběháme rozcvičíme, máme tady pár míčů eh, sme dvě skupiny dohromady tak
- 2 tak to bude trochu náročnější ... a pak si zahrajeme hru eh ne: házenou
- 3 ale hru s míčema, jednu hru, a pak si zahrajeme druhou hru, při který budete trochu běhat
(s úsměvem a pokrčením ramen)
- 4 N: eh
- 5 U: ale zároveň se trochu roztrénujeme na házenou, jo, a pak si zahrajeme v tý druhý části
- 6 házenou. jo,
- 7 U: tak. eh abysme se rozhýbali zkusíme jenom doběhnout po tý dráze neběhejte loužema
- 8 tam a zpátky já si tady zatím připravím nějaký věci kája mi pomůže.

Také v této ukázce je úvod věnován sdělení plánu hodiny. Učitel používá spíše nespisovné tvary (v tomto případě obecně české) a přibližuje se žákům nejen jazykově, ale i chováním vůči nim (neverbálně signalizuje, že si je vědom větší náročnosti a že s nimi soucítí, ale že to zvládnou). Také v této ukázce je užíváno 1. os. pl. a částice *jo*. Sledovat můžeme i používání prostředků typických pro učební styl obecně, např. předjímání (*neběhejte loužema*) nebo verbalizaci činnosti (*já si tady zatím připravím nějaký věci*). Uvolněnější vztahy a záměrné zmenšování asymetrie mezi učitelem a žáky je patrné i v ukázce následující.

5.1.8.2 Oslabování asymetrie

(ll) Hodiny tělesné výchovy, 6. třída ZŠ. (U = učitelka; N = nerozpoznaní mluvčí, žáci)

- 1 U: bezvadný, ruce na kolena, nohy sou mírně od sebe fakt na šířku boků jenom a jenom
- 2 zapruž v těch kolenách jo:, ať se trochu připravíme na to co teď budou dělat, (..)
- 3 N: (hluk, smích)
- 4 U: bezvadný super pořád mírně pokrčená kolena a dotkni se bot. to byste měli
- 5 všichni zvládnout

- 6 N: (hluk)
 7 N2: ne nedo-
 8 U: máš pokrčená kolena
 9 N2: a jo: takle
 10 U: pokrčená kolena nechci po vás zatím naplá a teď zkus natáhnout jednu nohu
 11 N: (
 12 U: druhá je pokrčená a: vyměň ty nohy (.) a: vyměň, vždycky jedna skrčená jedna proplá. a:
 13 vyměň a držíte se pořád bot? a teď zkusíme na chvilku o:bě dvě nohy napnout a pořád
 14 se držet bot, ne: tkaniček (.) super a kulatýma zádama (.) se narovnáme. super. máte to
 15 za sebou rozcvičku

Učitelé tělocviku žáky neustále chválí a povzbuzují (*bezvadný, super*), opravují je a napomáhají jim ke správnému provedení cviku či činnosti (ř. 7–10), vydávají stručné a jasné pokyny. V ř. 1 můžeme sledovat využití 2. os. sg. (při oslovení celé skupiny), které, jak ukáží níže, je pro hodiny tělesné výchovy typické, zatímco v promluvách v jiných předmětech se vyskytuje minimálně. Zajímavým prvkem je expresivní dloužení hlásek dané specifickým rytmem (i intonací) řeči odvislým od rytmu cvičení. Opakování je v hodinách tělesné výchovy často dáno opakováním prováděné činnosti (cviků).

- 1 U: ruce v bok a jedeme krou:žky pánví. pořádně to rozkružte, až ta:k no. tak jedem krásně
 2 vám to de tady budou tanečníci. a tanečnice taky,
 3 N: (chlapec): ne: nebudou!
 4 U: nebudou dobře tak ne: a to dělaj i fotbalisti a deme na druhou stranu
 5 N: jo: jako že když daj gól tak gólovou oslavu ()

Učitelka se snaží zaujmout žáky humorem a nadsázkou, v lexiku je využíváno tělovýchovné terminologie (*ruce v bok*) a zároveň výrazů hovorových (*rozkružte, jedem*). Učitelka v průběhu činnosti vede dialog s žáky (ř. 3–4), na který plynule navazuje dalším pokynem (a *deme na druhou stranu*). Žáci vstupují do rozhovoru spontánně a nejsou za to sankcionováni, naopak je učitelka svými replikami k reakci podněcuje a oživuje dialogem jinak trochu monotónní činnost.

(mm) Hodina tělesné výchovy, 9. třída ZŠ. (U = učitel)

- 1 U: a už začneme běhat tak koukni. stojíte na tuhlectu ((ukazuje)) krátkou vzdálenost,
 2 popoběhneš kolem, otočíš a přihráváš ještě než doběhneš na to svoje místo. podme. lehký

- 3 klus. ta:k perfektní jo, jakmile dostanu míč už můžu přihrávat. (..) v podstatě se zastavíš
 4 jenom na chvililinku (...) () tak pod' uděláme trošku ze sebe (.) mistry (.) běžim běžim
 5 koukni se tak a přihraju pod nohama (.) ohni se a přihraj pod nohama

Učitel při vysvětlování činnosti používá 2. os. sg. pro oslovení celé skupiny, neustále žáky povzbuzuje (*pod'me, perfektní, uděláme ze sebe mistry*). Učitelé často sami ukazují, jak má činnost vypadat, proto si žádají pozornost žáků (*koukni*) a často využívají ukazovacích zájmen doprovázených gesty (*tuhlectu*).

5.1.8.3 Syntax a lexikum

(nn) Hodina tělesné výchovy, 7. třída ZŠ. (U = učitelka)

- 1 U: teď si stoupneme do jedné přímky vedle sebe, s tím že jedna bude čelem druhá bude zády
 2 takhle dáme paže a budem protahovat levou paži. zase zatlačíme proti sobě na čtyři.
 3 raz dva tři čtyři. výborně, vyměníme stranu otočíme se, raz dva tři čtyři. dobře.
 4 otočíme se zpátky, zatlačíme na čtyři, raz dva tři čtyři, dobře. to předloktí by mělo svírat
 5 pravý úhel děvčata pod'me ještě jednou,

Syntakticky jsou výpovědi obvykle krátké (přestože intonačně často působí jako jediný dlouhý řetězec), často neobsahují slovesa, ale pouze názvy jednotlivých cviků, počítání nebo pokyny typu *na druhou stranu, ještě jednou, naposledy*, případně hodnocení (*dobře, supr*) nebo naopak obsahují pouze sloveso (*vyměníme, otočíme*). Při opravování cviku užívá vyučující ve své výpovědi kondicionál.

(oo) Hodina tělesné výchovy, ZŠ. (U = učitel)

- 1 U: první věc. slalom. (..) chápem, druhá věc. švihadla. desetkrát skočíme na švihadle.
 2 poté dem ke stanovišti číslo tři. kotoul vpřed, kotoul vzad. chápou všichni,
 1 U: ruce v bok, mírný stoj rozkročný, a kroužíme rameny. (..) výborně, (..) pomalu, (..)
 2 na druhou stranu, (..) aspoň čtyřikrát. supr. teď ruce v bok a půlkruhy hlavou

Učitel se průběžně ujišťuje, zda žáci pochopili zadání (*chápem, chápou všichni*), které je v této ukázce extrémně stručné. Pokyny při cvičení jsou udílány sérií tělovýchovných výrazů

specifikujících pozici jednotlivých částí těla a následně slovesem označujícím činnost (cvik), další výpovědi jsou eliptické. Výpovědi s funkcí hodnocení nebo opravy jsou formulovány vždy jedním slovem, zde adverbium (*výborně, supr, pomalu*).

(pp) Hodina tělesné výchovy, 6. třída ZŠ. (U = učitelka)

- 1 U: zastav, změním směr. dopředu dozadu vlevo vpravo. ta:k pomale dopředu dozadu vlevo
- 2 vpravo dopředu dozadu vlevo a rychle. dopředu dozadu vlevo vpravo, hop hop hop hop

Někdy je projev učitele tělocviku jen souborem opakujících se adverbium, občas ozvláštněných slovesem nebo v této ukázce citoslovcem.

- 1 U: mírný stoj rozkročný, na šířku boků, ruce v bok, úklon hlavy na jednu stranu a půlobloukem
- 2 na druhou k druhému rameni. ramena tlačím dolů. (.) a deme zas nazpátek

Kromě 2. os. sg. se uplatňuje při pokynech i 1. os. sg.

5.1.8.4 Nespisovné tvary

Užívání nespisovného jazyka se projevuje u mluvčích obecné češtiny zejména na rovině morfologické (mísí se s tvary spisovnými, ale nespisovné převažují), moravští mluvčí užívají častěji spisovných tvarů (často shodných s tvary nářečními), občas však pronikne do jejich projevu nářeční výraz. Příznaková je u těchto mluvčích zejména zvuková stránka projevu.

(qq) Různé hodiny tělesné výchovy, ZŠ. (U = učitel)

- 1 U1: naposled, celými pažemi, dopředu nejdřív a pak dozadu. to je dozadu, tak teďka dopředu,
- 2 to je vono.

- 1 U1: teď pojedeme poslední dřep a vydržíme chvíli dole. tak podťe. a jedem a držim, musim si
- 2 stoupnout na celý chodidla, nestojim na špičkách a jenom držim hezky () ta:k dobrý, nahoru,

Učitel používá prostředky obecné češtiny na rovině morfologické (*na celý chodidla, dobrý*) i fonologické (protetické v-, krácení).

- 1 U2: ta:k. vašim úkolem je sebrat co nejvíc (.) dresů holek a holky co nejvíc švihadel kluků, jo,
- 2 hrajeme po celé tělocvičně, můžeme teď, jedem. (...) nežďucháme do sebe

- 1 U3: a poslední cvik uděláme, spojte si ruce, mějte míč vprostřed, spojte si ruce, tak.
- 2 natáhněte natáhněte ty ruce, ta:k a teď jedna z vás si pude čap- si čapne (.) a a pomalu
- 3 spustí míč sobě. pomalu! a zase nahoru, nesmí vám vypadnout jo, ten míč držte v sobě
- 4 aj ne ne jedna vždycky jedna čapne druhá sto- stojí

Do řeči moravských učitelů se dostávají nářeční výrazy (*nežďucháme, vprostřed, čapne, aj*), poznat je můžeme i podle některých výslovnostních specifik (např. měkkého i).

Také hodiny tělesné výchovy začínají pozdravem (někdy je úvodní část zdůrazněna nástupem) a plánem hodiny, v němž učitelé používají 1. os. pl. – v některých případech se jedná o inkluzivní plurál, v jiných však nikoliv, neboť se učitelé činnosti také účastní. Typické je užívání 2. os. sg. imp. pro oslovení třídy (příp. ztvárnění pokynu oznamovací větou se slovesem v 1. os. sg.). Mezi specifické prostředky v řeči učitelů tělocviku patří krátké, stručné, terminologické pokyny, časté výpovědi s funkcí pochvaly a povzbuzení (typické *pod'/pod'te/pod'me*) a celková uvolněnost ve vyjadřování.

5.1.8.5 Výtvarná výchova

Ve výtvarné výchově je komunikační situace taktéž specifická, odlišná od běžných předmětů. Zdá se však, že v těchto hodinách není užíváno tak charakteristických prostředků jako v případě tělesné výchovy, výrazněji se zde také projevuje individuální vztah k užívání jazyka.

(rr) Hodina výtvarné výchovy, 6. třída ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

K = Klára, žákyně

- 1 U: dneska, (.) prosím oskare o pozornost, dneska se vás chci zeptat jestli víte jak vznikne
- 2 takovýhle obrázek
- 3 N: co to je?
- 4 N2: obtisknou se barvy a pak se to přeloží

- 5 U: takže to znáš, už si to někdy viděl
 6 N2: jo
 7 N3: jo
 8 N4: já sem to viděl spoustykrát
 9 N5: já sem to dělal asi dvacetkrát
 10 U: dobře, tak to je skvělé protože už znáte tu techniku není to pro vás nové a můžete vlastně
 11 svojí experimentací zkoušením vytvořit daleko třeba lepší a promyšlenější obrázky než děti
 12 které to vůbec neznají

Učitelka začíná plánovanou činností otázkou, formálně se jedná o otázku zjišťovací, ovšem významově spíše o otázku doplňovací. Učitelka oslovuje nejprve celou třídu 2. os. pl., poté již konkrétního žáka, který jí odpovídá (2. os. sg.) (ř. 4). Na ř. 3 můžeme sledovat reaktivní repliku žáka, která s probíhajícím dialogem nesouvisí, a zůstává proto bez odezvy ze strany vyučující. Následně učitelka pokládá další zjišťovací (a dvojitou) otázku za účelem upřesnění a potvrzení významu, který vyvodila z první odpovědi. Dostává na ni hned několik odpovědí, některé mají podobu jednoslovnou (*jo*), některé větnou. Podoba první větné odpovědi se odvíjí od podoby otázky *už si to někdy viděl – já sem to viděl*), druhá má paralelní konstrukci s první (*já sem to viděl – já sem to dělal*), nepodává ale informaci, na kterou se učitelka ptala. Žáci vstupují do dialogu spontánně, nejsou vyvoláváni jménem, jak tomu bývá zvykem v běžných hodinách. V poslední replice poskytuje učitelka žákům zpětnou vazbu s funkcí přijetí informace (*dobře*), shrnuje obsah žakovských odpovědí, hodnotí jejich znalosti (*to je skvělé*) a vyvozuje důsledky. Učitelka používá spisovný jazyk.

- 1 U: prosím vás, jenom upozorním, to co všichni víte,
 2 N: je to náročné?
 3 U: ne, vůbec to není náročné, je to zábavné. to co všichni víte že (.) tuš se nedá vyprat nebo
 4 velmi těžce ano, takže se snažte abyste pracovali tak abyste nikoho ani sebe neumazali
 5 N: já budu nahatej
 6 U: takže (.) vezmete si na to špejli takhle si to tam
 ...
 7 U: takže vy se budete snažit to takhle celé co nejvíce potopit (.) ani klárka to teda nezná?
 8 K: ne
 9 N: já to dělala
 10 U: dobře, tak helejdte vy si právě budete mít k dispozici kolik chcete papírů a můžete si dělat
 11 od spirál po cokoliv (..) můžete já to tady udělám tady takhle do:lu takže přidržim a možná,
 12 když budete ticho tak abyste věděli že to děláte správně že se vám opravdu otiskne (.)

- 13 tak uslyšíte takové správné prdění
 ...
 14 U: tak. ten způsob je jasný,
 15 N: to je lolový ((přídavné jméno odvozené od zkratky LOL))
 16 N2: ano
 17 U: jestliže tedy ste nevěděli tak můžete a co vám to třeba tohle připomíná
 18 N: motýlí křídla
 19 N2: ()
 20 N3: zadek
 21 N4: [třeba ňákej ()]
 22 N5: [ptáčci ptáčci]
 23 N6: [list]

Učitelčina výpověď s funkcí upozornění je přerušena otázkou žákyně (užívá spisovný jazyk), na kterou učitelka odpovídá (ř. 3) a plynule pokračuje v původní výpovědi – návaznost signalizuje zopakováním části výpovědi, kterou již říkala před otázkou a v níž užívá kontaktového prostředku (*všichni víte*).

V pokynech používá 2. os. pl., ve výpovědích se objevují odmlky související se současnou demonstrací činnosti, 2. os. sg. přechází v 1. os. sg. tam, kde učitelka přímo komentuje vlastní činnost (ř. 11). V souvislosti s předváděním činnosti (stejně jako u předcvičování v hodinách tělesné výchovy) se uplatňují prostředky sloužící k zaměření pozornosti (citoslovce (*helejd'te*), zájmenná ukazovací příslovce *takhle, tady, tam*). Komunikační asymetrie je zmenšována jinými prostředky než v případě tělesné výchovy, učitelka se snaží žáky podněcovat k dialogu a ponechává jim prostor pro vyjádření, někdy dokonce přerušuje vlastní projev, aby umožnila žákům říci svůj názor (ř. 17). O spontánnosti žakovských odpovědí a reakcí svědčí i vzájemné překrývání replik. Všichni žáci se snaží vést zároveň dialog s učitelkou, sebe navzájem ignorují. Jako prostředek přiblížení se žákům slouží i užití nespisovného lexika (*prdění*).

- 1 U: no tak ten je krásný teda podí-
 2 N: mně se to mně se to to já sem to chtěla víc rovnora rovnoramenně
 3 U: podívejte krásný houslový klíč
 4 N: ale ne: to je úplně nepovedený

1 U: nádherné věci vznikají, to mám velkou radost. fando, krásný

Učitelka žáky neustále chválí a povzbuzuje.

(ss) Hodina výtvarné výchovy, 3. třída ZŠ.

U = učitelka

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

Z = Zuzana, žákyně

D = Denis, žák

1 U: takže vy si vy dostanete velký papír (.)

2 N: řepka olejka

3 N2: ((smích))

4 U: a

5 N: co je?

6 U: a takhle naho nahoře si tam uděláte horizont. horizont znamená že to (.) pole (.) mi nekončí

7 úplně nahoře že jo, ale končí tam kde už vidím další věci, to znamená co vidím tady z okna,

8 N: kopec ten kopec

9 U: tam vidím kopec,

10 N: nebo pěšinu

11 U: nebo stromy, ale vy si to vymyslíte vy si to vymyslíte jak chcete tam můžeš nakreslit

12 domeček (.) ale to budou úplně mini věci protože ty sou úplně v největší dálce a tady (.)

13 jako kdybyste stáli budete kreslit ty záhonky (.) takže si tam uděláte nějaký prostředek

14 nejlepší bude když si vymyslíte nějakou h- nejhlavnější věc kterou si dáte přesně doprostřed

15 takže co co by mohlo uprostřed být,

16 N: les

17 U: les nebo

18 N2: třeba nákej (.) kopec, velkej,

19 U: kopec nebo, (.) dům nebo kostel nebo

20 N3: komín

21 N4: stožár na elektřinu

22 N3: komín

23 U: stožár na elektřinu uprostřed komín cokoliv takže já si vezmu třeba domeček nějakou

24 tu stodolu, kde se něco pěstuje, je to uprostřed. a teďka ty záhony se k němu budou

25 směřovat. nejdůležitější je to že ale ty záhony musí být stejně veliké že jo, většinou to tak je

26 bylo by to dobrý. takže my si tady na to uděláme doprostředka tu čáru a teďka se ty ostatní

- 27 (.) budou (.) jako sluníčko (...)
28 N: jů
29 U: tady mám stejnou tu vzdálenost a tady ale taky
30 N: jenom je to dál
31 U: jo, a takhle jako to sluníčko já si udělám ty záhony. můžeš tam mít můžou bejt tlustší
32 ale budou vždycky stejně (.) stejně velký, jo,

Prostředky používané učitelkou v komunikaci s mladšími žáky se od prostředků používaných v minulé ukázce liší. Také v této ukázce se učitelka snaží iniciovat dialog (ř. 7, ř. 15), ten je však výrazně řízený – k iniciaci dialogu používá učitelka sice doplňovací otázky, ale uzavřené, v žákovských odpovědích se neznají spontánnost např. překrýváním replik, učitelka jednotlivé žákovské repliky odděluje učitelským echem a dalšími pobídkami (*nebo,*). Repliky učitelky zabírají výrazně větší prostor, není pochyb, že je dominantním mluvčím. V pokynech užívá 2. os. pl., objevuje se ale i 1. os. sg. (ř. 7) (ve shodě s hodinami tělesné výchovy).

Učitelka veškerou činnost demonstruje (předkresluje), s tím souvisí zvýšená frekvence zájmených ukazovacích příslovcí (*tady, tam*) i ukazovacích zájmen (*ty*) a zvukových odmlk ve výpovědích (ř. 12, 27).

Na morfoloické rovině užívá učitelka převážně spisovné tvary, hovorovost se projevuje ve výběru lexika a některých frází (*že jo, bylo by to dobrý, ted'ka*), s věkem adresátů souvisí užívání deminutiv (*domeček, sluníčko, záhonky*) i augmentativ (*veliké*), s názorností využití přirovnání (*jako sluníčko*).

Na konci ukázky si můžeme povšimnout změn v učitelčině projevu – objevují se důrazy (ř. 29), příznaková intonace, 1. os. sg. zahrnující i žáky a 2. os. sg. při oslovení třídy (ř. 31), přechod k nespisovnému vyjadřování. Změna může souviset se zvýšenou důrazností a emocionalitou projevu.

- 1 U: maty, otázka číslo dvě, můžu já dělat ten záhon čárou křivou ňákou, nebo to mám rovně.
2 Z: pani učitelko
3 U: supr, zuzka to má úplně perfektní
4 U: jo, takže pracujeme.
5 U: denča ty čáry má rovný. denčovi vůbec nejdu doprostřed.
6 D: dopro-
7 U: tady si začal jakž takž ale tady už to musím dělat tadytim sklonem asi ne? (..)
8 takže poslouvej mě jaká je ta další chyba co můžeš udělat. že tam děláš prej jako ňáký
9 vlnovky, to nejde do vlnovky, všechno je to rovně, výborně bára.

V této ukázce je použití výše zmíněných prostředků ještě patrnější. Učitelka explicitně předjímá, že položí otázku (ř. 1), odpověď je však zřejmá z její formulace. V otázce užívá 1. os. sg. Na otázku reaguje jiná žákyně tím, že učitelce ukazuje svůj obrázek (pozornost si zajišťuje oslovením), která jeho provedení hodnotí kladně (*supr, perfektní*). Použitím jména žáka v pozici podmětu (ř. 5) učitelka komunikační asymetrii zvětšuje – nevede dialog pouze se žákem, dává jasně najevo, že obsah výpovědi je určen celé třídě, hodnocení je adresováno žákovi, ve výpovědi, která opravuje žákovu činnost, však již opět užívá příznakovou 1. os. sg. Na ř. 8–9 učitelka předjímá další možnou chybu, ve výpovědích využívá 2. os. sg. pro oslovení třídy, nespisovných prostředků (*prej jako náky*), apelovost podtrhává také slovní důraz a užití zájmena *všechno*.

S přímým zaměřením na činnost v hodinách výtvarné výchovy souvisí užívání prostředků sloužících k zaměření pozornosti žáků a ukazovacích zájmen a příslovcí. Pokyny jsou naopak výrazně delší a obsáhlejší, než tomu bývá v klasických hodinách, kromě rozkazovacích vět se slovesem ve 2. os. pl. nebo sg. imp. se frekventovaně objevuje také forma oznamovací věty se slovesem v 1. os. sg., která souvisí s předváděním činnosti (já to takhle udělám, ty to tak také udělej). Asymetrie je snižována prostřednictvím volnějšiho dialogu mezi učitelem a žákem a povoleným dialogem mezi žáky.

Dominantní postavení mají v hodinách tělesné a výtvarné výchovy výpovědi s funkcí pokynu. Na rozdíl od běžných vyučovacích hodin vyučující nepoužívají v pokynech inkluzivní plurál (ten se objevuje maximálně v úvodu při nástinu struktury hodiny), ale buď 2. os. pl. nebo pro tělesnou výchovu zcela příznačnou 2. os. sg. imp. Výjimečné není ani užití 1. os. sg. v pokynu určeném celé třídě, které je zřejmě důsledkem toho, že učitel činnost sám předvádí. Využití obou singulárových tvarů jsme mohli sledovat také v hodině výtvarné výchovy na 1. stupni. V hodinách tělesné výchovy jsou pokyny obvykle stručné a krátké, často mají nevětný charakter – obsahují například pouze názvy cviků (tělovýchovná terminologie), pokyn ke změně směru nebo strany, pokyn k opakování. Tuto úsečnost se někteří učitelé tělocviku snaží vyvažovat podněcováním žáků k dialogu nebo spíše k verbálním reakcím. V hodinách výtvarné výchovy jsou naopak pokyny velmi obsáhlé a dlouhé.

Zvětšení prostoru pro dialog mezi učitelem a žákem může sloužit jako prostředek k oslabování komunikační asymetrie (tuto strategii jsme mohli sledovat např. v hodině výtvarné výchovy, ukázka (rr)). V obou zkoumaných výchovách se v podobě komunikace zrcadlí uvolněnější komunikační pravidla – žáci vstupují do dialogu nebo reagují na obsah řeči učitele spontánně, bez vyzvání (např. oslovením), není výjimečné, že reaguje několik žáků najednou, jejich repliky se poté

vzájemně překrývají. Žáci mohou v těchto hodinách komunikovat také spolu navzájem, a to nejen „k věci“ (např. strategie při hře, diskuze nad výtvarnou technikou ap.).

Učitelé obou předmětů žáky více a častěji chválí a povzbuzují, někdy zcela typickými prostředky, např. výrazem *pojd', pojd'te* v tělesné výchově. Kontakt učitelé zesilují také častým užíváním částice *jo*, (právě jako prostředku kontaktového spíše než prostředku ověřujícího pochopení zadání).

V projevech můžeme sledovat použití charakteristických jazykových prostředků souvisejících s tím, že paralelně s řečovou činností je vykonávána ještě činnost jiná, manuální či pohybová (učitel předcvičuje, předkresluje). Jedná se například o opakování pokynů spojené s opakováním vykonávané činnosti (tělesná výchova), o odmlky v projevu způsobené paralelním vykonáváním manuální činnosti (výtvarná výchova), užití prostředků sloužících ke zaměření žákovy pozornosti (*helejd'te, podívejte se, koukni*), vysokou frekvenci ukazovacích zájmen a zájmených ukazovacích adverbii.

Učitelé i žáci v hodinách tělesné výchovy užívali spíše jazyk nespisovný, ve výtvarné výchově jsme mohli sledovat nárůst nespisovných tvarů s nárůstem apelovosti a emocionálnosti projevu.

Z ukázek je zřejmé, že jazykové vyjadřování v tělesné a výtvarné hodině je odlišné od vyjadřování v běžných vyučovacích hodinách a zasloužilo by si podrobnější zkoumání.

5.2 Mluvený monolog žáka, dialog žák – žák

Monologické projevy žáků jsou na nižších stupních škol spojeny zejména s žánrem referátu. Nahrávky využívané v této práci byly pořízeny na základních školách, na kterých mají referáty ještě relativně často podobu psaného a následně čteného textu, navíc jsou často poskládány z citací z jednotlivých zdrojů, proto zde uvedu příklady z jiných primárně mluvených žánrů. Ukázky pocházejí z mluvních cvičení a herní činnosti odehrávajících se v rámci výuky českého jazyka.

5.2.1 Nepřipravený mluvený projev žáka – herní činnost

Hra Story cubes je jednoduchá jazyková hra, jejímž smyslem je vytváření příběhů. Žák si hodí kostkami s obrázky a jeho úkolem je vytvořit příběh tak, aby v něm v průběhu vyprávění byly použity názvy všech předmětů, které jsou na obrázcích. V ukázkách vyučující ztížila žákům hru tím, že jim vždy zadala, k jakému žánru má vytvářený komunikát patřit.

Čas na přípravu je minimální, obsah je značně ovlivněn obrázkem. Cílem herní činnosti je naučit děti v časové tísně tvořit souvislý koherentní projev, který má úvod, střed a závěr, a naučit je, aby se vyjadřovaly přiměřeně a vhodně s ohledem na vybraný žánr.

(a) Nepřipravený mluvený projev žákyně, 8. třída ZŠ. Herní činnost, zadaný žánr – pohádka.

U = učitelka

K = Karolína, žákyně

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 K: za sedmero horami, šesti řekami, (.) ee šesti smajlíkami
- 2 U: pššš
- 3 K: (.) za sedmero ee houbami, (.) žila (.) krásná mladá princezna s krásným princem,
- 4 v takovém vobrovském zámku, (.) no a jednou,
- 5 U: =šššš
- 6 K: (.) a jednou si vyšli ven a, von vzal kytaru a začali hrát melodie a zpívali si, a dělali,
- 7 (.) všechno možný a potkali hada kterej se kterej se ptal tý princezny jestli mu může
- 8 pomoci, ale ta princezna říkala že se ho bojí že jo a začala utíkat a schovala se v takový, (.)
- 9 N: jeskyně
- 10 K: jeskyni, v jeskyni ale [had za ní]
- 11 U: [pššš]
- 12 K: utíkal a: (.) had za ní utíkal a: do- chytil ji: a: chytil jí vona pak že mu pomůže tak
- 13 mu pomohla ee protože had potřeboval napít, protože měl strašnou žízeň a neměl žádnou
- 14 vodu, (.) tak vona mu dala napít a všechno dopadlo hezky a voni se měli rádi a všichni byli
- 15 šťastní až do smrti.

Žákyně ve svém projevu využila znalostí o žánru pohádky – v úvodu použila pohádkovou formuli *za sedmero horami* (neurčité místo) s aktualizací, v příběhu vystupovaly pohádkové postavy, zápletka vyústila ve šťastný konec. Projev se vyznačuje rysy typickými pro běžně mluvené nepřipravené projevy – opakování, odkazování na řeč (absence přímé řeči) a činy jiných postav (*a princezna říkala, a ona*), projev není dělen na jednotky s výraznými hranicemi, neustále je navazováno spojkou *a*. Vysoká je frekvence zájmen, objevují se výrazy mající výplňkovou funkci (*no a, tak*) a sloužící k získání času. Na počátku se žákyně snažila o spisovný jazyk (objevil se i nesprávný tvar – *za smajlíkami*), záhy však „sklouzla“ k vyjadřování nespisovnému.

Hodnocení.

U = učitelka

T = Tereza, žákyně

K = Karolína, žákyně (vypravěčka pohádky)

J = Jáchym, žák

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: Terko
- 2 T: že had hezky <utíkal>
- 3 U: <had hezky utíkal, výborně> tak jak byste ohodnotili příběh. příběh z hlediska příběhu.
- 4 T: jo: to bylo hezký
- 5 N: jo
- 6 U: kája se do toho vžila, mělo to začátek a konec, mělo to tam nějaký nějakou zápletku, ne:
7 že by teda byla su- super silná ale budiž tomu tak, je to těžké vymýšlet něco z fleku,
8 jak byste ohodnotili žánr pohádky,
- 9 N: dobrý
- 10 U: dodržen,
- 11 N: tak jako no
- 12 U: za devatero horami a tak dále úvod by tam byl, co jazyk,
- 13 J: spisovnější
- 14 K: [jo: dobrej]
- 15 J: [trošku spisovnější] trošku spisovnější no
- 16 U: vzhledem k tomu tématu a vzhledem k tomu žánru co si vybrala kája
- 17 N2: bylo to nespisovný
- 18 J: trošku spisovnější jako některý slova jenom ne: jako (.) trošku spisovnější
- 19 U: tak. jáchym říká že některá slova by zvolil trošičku spisovnější

Žáci hodnotí výkon spolužačky pozitivně, vytýkají jí pouze to, že měla užívat spisovnější jazyk, zároveň však všichni sami užívají nespisovných tvarů slov. Žáci odpovídají na dotazy učitelky velmi stručně, často pouze přídavnými jmény nebo spojeními typickými pro mluvený jazyk (*tak jako jo*). Učitelka pokládá otázky, jelikož ale dostává pouze stručné a obecné odpovědi, odpovídá na ně posléze sama s uváděním konkrétních příkladů z textu. Také její výpovědní celky jsou však krátké a plné ukazovacích zájmen. V jinak spisovném projevu se objevuje nespisovný frazém z *fleku*, který v daný okamžik asi nejlépe vystihuje myšlenku, kterou chtěla vyučující sdělit.

(b) Nepřipravený mluvený projev žáka, 5. třída ZŠ. Herní činnost, zadaný žánr – detektivní příběh.

U = učitelka

O = Ondřej, žák

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

1 U: ššš

2 O: takže, (...) byl jednou (...)

3 N: ()

4 O: buďte zticha sakra. (..)

5 U: pánové a dámy. (.)

6 O: takže e (..) byl jednou detektiv, (..) který řešil (.) ehm (.) případ na hřbitově, (...) a:

7 (...) našel tam hlavolam. (...) e byl napsaný na (..) nebo byl (...) vrytej na (..) na

8 jednom hrobu, (...) a tak h- (..) tak ho:, (...) tak se ho snažil vyřešit, (...) a: když ho řešil,

9 tak si na to zavolal (.) eště odborníky, (...) a (...) jak ho tak (.) když ho vyřešil, tak zjistil,

10 že za nim, je další, (.) hlavolam. (..) ee řešil (..) ten případ řešil dva roky. hlavolam. (.) potom

11 zjistil že za tím hlavolamem (...) je, (.) mrtvý, (..) člověk. (..) to sedlák. (...) a, (..) který

12 už (.) dva roky:, (..) e (..) nebyl k nalezení. (...) potom schledal dva (...) dva ty (.) sakra

13 jak se to

13 N: podezřelý,

14 O: dva podezřelý, (...) a (..) odso- a (.) e potom je je dal k soudu, (.) a odsoudil je, (.) na:

15 doživotí, (..) za vraždu, (..) a zjistili že:, nesnáší hudbu, (..) tak jim, (.) ee (..) tak je zavřeli

16 do cely, (..) kde kde jim c ee cc po celou dobu:, co tam byli pouštěli hudbu, z čehož plyne:,

17 (.) ehm

18 N: ponaučení.

19 O: ponau[čení],

20 U: [<hm>]

21 O: aby (.) aby ty (.) lidi nevráždili.

V tomto projevu jsou nápadné časté a relativně dlouhé pauzy a odmlky, někdy vyplňované hezitačními zvuky, které slouží k tomu, aby žák získal čas, potřebný k vytvoření příběhu. Když si žák nemůže vzpomenout na správný výraz, spolužáci mu radí (ř. 13 a 18). Ze specifických rysů mluveného projevu můžeme sledovat také časté opakování, opravy či ztrátu větné perspektivy (např. ř. 14).

Ukazuje se, že úkol je pro žáky náročný, snaží se především co nejrychleji uplatnit slova z kostek, nedovedou příběh rozvíjet. Jako formu závěru volí žák ponaučení (možná pod vlivem nedávno probíraného žánru bajky). Učitelka se snaží do projevu nezasahovat, žáky tiší citoslovcem (ššš) nebo oslovením (*dámy a pánové*), zatímco žák chystající se k projevu volí expresivní slovní vyjádření (*buďte zticha sakra*).

V ukázkách je patrný velký rozdíl mezi žákyní 8. třídy a žákem 5. třídy. Zatímco žákyně dovede zformulovat krátký souvislý text s využitím charakteristických rysů daného žánru, žákovi činí potíže sémantická i jazyková výstavba promluvy. Do jisté míry může být kontrast způsoben individuálními schopnostmi obou mluvčích, vliv však nepochybně hraje také věk a dosavadní zkušenosti s komunikací ve škole – komunikace žáků na prvním stupni je výrazněji řízena a omezena přísnějšími komunikačními pravidly. O nízké úrovni kompozičních a konstrukčních dovedností žáků před vstupem na druhý stupeň pojednává podrobněji např. J. Bartůňková (1990).

5.2.2 Nepřipravený mluvený projev žáka – mluvní cvičení

V rámci hodin českého jazyka připravila učitelka pro žáky mluvní cvičení. Každý žák nejprve v průběhu roku promluvil na vylosované téma ihned v hodině, nepřipravený, na další hodinu si posléze mohl připravit stejné téma doma. Témata byla velmi obecná, aby si žáci mohli v rámci nich najít vždy něco, o čem by mohli hovořit. Žáci se měli vždy nejdříve představit, sdělit spolužákům, jaké téma si vylosovali, a poté se mu krátce věnovat. Zde se podíváme na několik nepřipravených projevů.

(c) Nepřipravený mluvený projev žáka, 9. třída ZŠ. Mluvní cvičení.

F = Filip, žák

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 F: já se menuju filip (příjmení), sly- slyším taky na filda a (). to nevim kde se vzalo ale беру to
- 2 tak. takže vy- mám téma čím bych chtěl být (.) jednou čím bych jednou chtěl být. což je
- 3 lehký téma celkem
- 4 N: hasičem ((šeptem))
- 5 F: hasičem zrovna ne: je to lehký téma já bych se chtěl někdy dostat přes zdrávku na medinu.
- 6 to to je lehký. a dostat se nejlíp k doktorům bez hranic. je to úplně jedno. chtěl bych se
- 7 k tomuhle dostat je to celkem (.) pro mě (.) náročný ale chtěl bych to fakt (.) dokázat

8 přes tu zdrávku ne přes gymply, (..) protože gymply mi přijdou že (.) gympl nepůjdu na
9 vysokou, a budu nic. budu dělat na úřadech a to by mě fakt nebavilo, já musím mluvit
10 s lidma. zatímco když vyjdu zdrávku tak můžu aspoň (.) pracovat (.) v krevní bance nebo
11 něčem takovym. no nic. doktorem bez hranic bych chtěl být protože to je prostě pomáhat
12 lidem, kde to potřebuje a neposlouchat lidi v ordinacích, ty hypochondry. (.) to sou
13 hypochondrové tady. (.) tam to de (.) pravá pomoc tam sou lidi který fakt potřebují kde se
14 musí improvizovat a tak dále a tak dále. sami sme to dneska viděli na občance, (..) co
15 potřebuješ, no, () doktořina, (.) všichni vědí co to je, (.) medina, (.) taky asi všichni vědí je
16 to hodně náročná škola ale rozhodně bych to chtěl zkusit, (..) a (.) hlavně se dostat na toho
17 doktora bez hranic ať (.) něco dokážu. ta:k a tím to končilo protože o tom víc nevím.

Žák zvolil klasické představení s ozvláštněním – zmiňuje také svou přezdívku a její nejasný původ. Následně hodnotí vybrané téma na ř. 3 a znovu na řádku 5, kdy mu tato replika napomáhá, aby se vrátil k původní myšlence, od které byl odveden poznámkou ze třídy, na kterou zareagoval. Na poznámku poté reaguje ještě jednou, a to dotazem, viz ř. 15 (odpověď byla nesrozumitelná).

Text je vystavěn v logickém sledu, bez nadbytečného opakování (žák opakuje pouze název tématu kvůli změně slovosledu a poté hlavní myšlenku v závěru projevu). Aktuálně odkazuje na společný zážitek ze sledovaného filmu (ř. 14) a za závěr připojuje výslovné oznámení o ukončení projevu (ř. 17), což je pro žákovský projev typické. Výslovně ukončuje také vsuvku o svém názoru na určité typy škol, a to slovy *no nic*, kterými zároveň signalizuje sémantickou odbočku.

Žák používá nespisovné prostředky, a to na rovině morfologické (*je to ... náročný, něčem takovym*) i lexikální (*gympl, medina*). Spisovným zůstává sloveso „být“ z názvu tématu a to i tehdy, je-li zmiňováno v průběhu promluvy (ř. 11), v projevu se neobjevuje protetické v-. Původní velmi rychlé až překotné tempo řeči se postupně uklidňuje a objevují se i krátké (funkční – např. ř. 15) odmlky.

(d) Nepřípravený mluvený projev žáka, 9. třída ZŠ. Mluvní cvičení.

J = Jan, žák

1 J: dobrý den já sem honza (příjmení), a: mám téma doprava: co si o ní myslím, a: já si
2 myslím že doprava je dost dobrá, ale: dé jednička ((dálnice D1)) je: taková (.) trošku
3 hrbolatá, takže měli by jí spíš trošku vopravit, (.) pak třeba: ((třeba)) někteří magoři sou (.)
4 teda fakt (.) jako: by se měli mírnit, a: (.) taky: (..) některé křižovatky sou docela nevhodné
5 pro prostředí a: (.) kru- kruháče mi přijdou lepší, a: (.) křižovatky jsou takové že: prostě lidi

6 se hnedka rozjedou a jedou prostě š- rovnou rovně: a: rozjedou se a na kři- na kruháči to
7 prostě přenastavíte vobjedete to a pak to, takže se nestává moc nehod, a: (...) (...) (...)
8 třeba: (...) některé semaforey sou blbě vymyšlené, že: když zmáčknete tlačítko a: máte tam
9 zelenou když přecházíte, tak i: vlastně ty vostatní auta (.) co sou třea ((třeba)) na těch jiných
10 stranách, tak maj taky zelenou, a můžou vás zajet, takže to je taky docela nepromyšlený, a:
11 (..) to je asi všechno: a: (..) tak ukončím tuhle (.) prezentaci.

Žák si vylosoval téma, které mu nebylo blízké, a proto pro něj bylo složité jej nějak obsahově ztvárnit. Po pozdravu a představení přechází k jednotlivým poznámkám týkajícím se tématu, které na sebe však příliš významově nenavazují (což signalizuje také opakovaně používaný výraz *třeba*).

Promluva není intonačně rozčleněna (absence klesavé intonace), neustále je navazováno spojkou *a*. K získání času používá žák nejen odmlky, ale také dloužení samohlásek. V syntaxi je patrná neuspořádanost, některé výpovědi zůstávají nedokončené (ř. 6 a 7), a to i myšlenkově.

Žák se soustředí na užívání spisovného jazyka, nespisovnost se objevuje na rovině lexikální (*magoři, kruháč, blbě*) a fonologické (protetické *v-*) a také ve výslovnosti.

Také v této ukázce je promluva zakončena performativem (*ukončím*).

(e) Nepřipravený mluvený projev žákyně, 9. třída ZŠ. Mluvní cvičení.

K = Karolína, žákyně

N = nerozeznatelný mluvčí, žák

1 K: takže dobrý den já se menuju karolína (příjmení) a moje téma je moje oblíbená knížka.
2 takže moje oblíbená knížka, takže <to je padesát odstínů šedi>, <padesát odstínů šedi>,
3 N: to je taková ()
4 K: ee kde hlavní postava je holka, která ráda čte a podobně, a zamiluje se do: (.) manažera
5 kterej je strašně bohatej, strašně krásnej, takovej prostě elegantní, a voni spolu začnou žít
6 takovej <nenormální život, kde spolu budou (.) ee provádět nejrůznější erotické věci,>
7 kde on jí ukáže červenou mučírnu, kde ona mu ukáže jak může on milovat (.) jí a on jí zase
8 ukáže jak jinak to de v sexu než normální (.) <polohy, že to de i jinak>, a: (.) potom nakonec
9 vlastně on si uvědomí, že pro něho je všechno, což ona už to věděla vod začátku, on jí
10 požádá o ruku
11 N: vona řekne ne
12 K: ona řekne samozřejmě že ano, postavěj si krásnej barák a: ona bu- bude těhotná, budou
13 mít spolu krásný děti a budou šťastný až do smrti.

Žákyně uchopila téma jako seznámení spolužáků s obsahem knihy. Kniha pojednává o choulostivých tématech, která žákyně vhodně pojmenovává, její rozpaky (ale zároveň i jemná provokace) jsou znát na vyslovování některých částí s úsměvem nebo smíchem. Významově je promluva srozumitelná a koherentní, žákyně zvládá i reagovat na poznámky spolužáků (ř. 12). V této ukázce je jako v jediné dostatečně výrazný závěr bez následujícího oznámení konce promluvy. Projev je stejně jako v předchozí ukázce intonačně nerozčleněný, k navazování je však používán různorodější repertoár spojovacích výrazů.

V promluvě je hojně používáno prostředků typických pro mluvený projev – uvozovací *takže*, vazba typu *on jí ukáže a ona mu ukáže*, vycpávková slova *vlastně, prostě*. Nespisovnost se projevuje zejména v morfologii, slovní zásobu volí žákyně víceméně neutrální, snaží se vyhýbat protetickému v-.

(f) Nepřipravený mluvený projev žákyně, 9. třída ZŠ. Mluvní cvičení.

E = Eliška, žákyně

- 1 E: já se menuju eliška (příjmení) a připravila sem nebo nepřipravila, mám projev co bych
- 2 poradila svému mladšímu sourozenci o škole, holkách, klucích a rodičích. takže u školy,
- 3 bych mu jako asi řekla že: sice mi to připadá teďkon pěkný hezký kreslit si kolečka do
- 4 nějakýho sešítku s učitelkou, ale že potom to bude docela těžký, (.) takže: aby tam do tý školy
- 5 chodil co nejmíň, kdyby to šlo, ((smích)) ne: tak jako aby se prostě dobře učil, o holkách
- 6 nebo o klucích to záleží na tom jestli by to byl kluk nebo holka, o holkách to nevím co bych
- 7 mu poradila a o klucích už vůbec ne, <spíš jako> ať je sama sebou nebo sám sebou prostě
- 8 ať neřeší ostatní ať si myslí co chce ať si dělá co chce hlavně když tím neobtěžuje ostatní, a
- 9 o rodičích že: ať když až když se hádaj tak ať je slušně pošle někam že: by jako neměl si to
- 10 nechat líbit kdyby ho šikanovali nebo něco takový a: ať se s nima hlavně co nejmíň hádá a
- 11 když už se hádá tak ať je na ně <drsnej, ať jim vyčte> všechno stejně jako to dělaj voni
- 12 jemu a to by bylo asi všechno, já nevím,

Žákyně si vybrala téma, u kterého si mohla zvolit, o čem bude konkrétněji mluvit. Přistoupila k němu ale tak, že o každé možnosti chtěla něco říct a to i tehdy, kdy vlastně nevěděla co (ř. 5, 6). Na úvod zvolila klasické představení a úvodní frázi (*připravila jsem si pro vás*), která se však k dané situaci nehodila, a proto došlo k opravě a reformulaci (ř. 1).

Projev je intonačně opět jednolitým sledem výpovědí (oddělena je pouze úvodní část), sémanticky je rozčleněn podtématy. Projev je uzavřen větou – *to by bylo asi všechno*, vzápětí je však závěr relativizován (*já nevím*). Ukončen není ani intonačně.

Téma vede žákyni k opakovanému užívání syntaktických struktur se spojkou *aby* a *at'* – *poradila bych mu*, respektive *řekla bych mu*, *aby/at'...* . Čas získává (na rozdíl od předchozích ukázek) užíváním významově vyprázdněných frází, výpovědí nebo jejich částí (*ne: tak jako aby se prostě, to nevím, že by jako, nebo něco takový*).

V promluvě se objevují nespisovné fráze (*kdyby to šlo, pošle někam, je na ně drsněj*) a nespisovné tvary slov (ř. 3, 4, 10, 11), cíleně se vyhýbá protetickému *v-* (objevuje se až v úplném závěru).

Nepřipravené monologické projevy žáků nejsou na základní škole obvyklým žánrem a z ukázek je patrné, že značně záleží na komunikačních schopnostech mluvčího obecně. Struktura je ovlivněna zadáním – podoba úvodu byla předepsána, následuje vlastní projev a u většiny projevů chybí závěr, respektive projev je náhle ukončen replikami typu *to je konec, to je všechno*. Neschopnost ukončit projev jiným způsobem se jeví jako typický rys žakovského projevu (srovnej s ukončováním písemných žakovských projevů v kap. 6.2).

Dále se komunikáty vyznačují vlastnostmi typickými pro mluvenou formu jazyka, na rozdíl od běžné (neškolní) komunikace možná dochází k menšímu množství oprav a reformulací – žák se snaží dokončit větu podle toho, jak ji začal, případně dochází ke ztrátě perspektivy a výpověď zůstává nedokončená. Pro potřebu získat čas k urovnání myšlenek je využíváno různých prostředků (odmlk a to někdy i velmi dlouhých, užívání vycpávkových slov či celých frází, dloužení samohlásek).

Většina žáků používala ve svých projevech jazyk nespisovný, který je pro ně přirozenější. Snaha o užívání spisovného jazyka v ukázce (b) mohla být důvodem, proč se žákovi nedařilo formulovat obsah. I při snaze o spisovné tvary slov se objevuje nespisovnost v lexiku. Je zajímavé, že žáci téměř nepoužívají protetické *v-* – možná je i žáky vnímáno jako silně příznakové.

5.2.3 Nepřipravený mluvený projev žáka – dialog mezi žáky

(g) Nepřipravený mluvený projev žáků, 8. třída ZŠ. Dialog v hodině chemie.

N = nerozpoznaný mluvčí, žák

M = Martin, žák

- 1 N: jaká je tohleto barva podle tebe,
- 2 M: no snad zlatý, ne,
- 3 N: co? taková hnědá.
- 4 M: hnědo (.) do do zlata.
- 5 N: bronzová napíšem bronzová.
- 6 M: no dobře bronzová.
- 7 N: tak dem udělat poslední dvě, (.) podř. počkej já trošku to odlijeme. no to stačí na. (...) sorry.
- 8 M: tak tydycto je kobaltný,
- 9 N: počkej tak to přesuneme tohleto doza:du a tadycto dopředu.
- 10 M: tadycto je kobaltný,
- 11 N: tak nejdřív uděláme tadycto byla čtyřka. tedy pětka [to byla še- šestka]
- 12 M: [to byla] (.) šestka je kobaltný kobaltný je červenej
- 13 N: co?
- 14 M: kobaltný je červenej
- 15 N: kobaltnatý martine ne: kobaltný to je velkej rozdíl,
- 16 M: tak sorry,

Jedná se o pracovní dialog, probíhající pravděpodobně u laboratorních prací. Z rozhovoru je patrné, že jeden z žáků je dominantní, a to nejen jako mluvčí, ale také v činnosti. Ptá se sice na názor svého spolužáka (ř. 1, symetrii signalizuje např. spojením *podle tebe*), nakonec ale formuluje odpověď sám (ř. 5), svého kolegu povzbuzuje (*podř*), ale také řídí (ř. 7, 9, 11) a poučuje (ř. 15) (ačkoliv je z rozhovoru patrné, že jeho spolužák je mnohdy pozornější). Svou dominanci se snaží mírnit, což je patrné například v ř. 7, kde mění imperativ 2. os. sg. a následnou výpověď začínající podmínkou *já na na* na indikativ 1. os. pl. (*počkej já trošku to odlijeme*).

Druhý mluvčí je submisivní, své odpovědi relativizuje (*snad*) a přizpůsobuje názoru prvního mluvčího (*hnědo do zlata*), ne příliš ochotně s ním souhlasí (*no dobře*) či se omlouvá za chybu (*sorry*). Svůj názor se snaží prosadit opakováním výpovědi (ř. 8, 10, 12, 14), kterou první mluvčí nejprve ignoruje a nakonec přijímá, aby ji opravil.

Ačkoliv vypadá dialog vyváženě a dochází v něm k pravidelnému střídání mluvčích, je asymetrický a není harmonický.

(h) Nepřipravený mluvený projev žáků, 6. třída ZŠ. Dialog v hodině výtvarné výchovy.

- 1 N: to je lolový! čumte!
- 2 N2: ty vole to je mega!

- 3 N3: to vypadá jak
- 4 N4: děkuju
- 5 N: čumte na moje
- 6 U: říká se podívej se ano,
- 7 N5: co ti to připomíná,
- 8 N: ano, podívej se
- 9 N6 podívej se ty <čum čum>
- 10 N: ale čum sem čum tam je čínská rozhledna
- 11 U: lukášku

Jako protiklad k pracovnímu dialogu může posloužit zcela emocionální dialog vedený nad právě vytvořeným obrázkem ve výtvarné výchově. Žáci používají expresivní výrazy (*čum, ty vole*), emocionalitu podtrhuje i výrazná intonace. Spíše než o dialog se jedná o sled jednotlivých žákovských reakcí, z nahrávky nelze rozpoznat, v jakém vztahu jsou výpovědi na ř. 3 a 4, tj. zda se k sobě vůbec vztahují nebo zda jsou všechny uvedené repliky reakcemi na repliku úvodní.

Do projevu žáků vstupuje učitelka s jazykovou korekcí, první následná žákovská reakce je dozvukem původní emocionální výměny replik, ve druhé dává původní mluvčí najevo respektování korekce (i když s nadsázkou), v následné reakci žák situaci komentuje (kontextová elipsa). Snahu o vtipné zdůvodnění své mluvy učitelka usazuje shovívavou (s lehkou ironií vyřčenou) výtka ztvárněnou zdrobněným oslovením.

Následující dva dialogy pocházejí z hodiny matematiky vedené metodou prof. Hejného. Pro tuto metodu je typické, že se žáci snaží si látku vysvětlovat navzájem a učitel je pouze moderátorem. Z hlediska komunikace se jedná o netradiční vyučovací hodiny.⁵³

(ch) Nepřipravený mluvený projev žáků, 4. třída ZŠ. Dialog v hodině matematiky (metoda prof. Hejného).

U = učitelka

B = Barbora, žákyně

V = Viktorie, žákyně

F = Filip, žák

A = Alex, žák

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

⁵³ O netradičních hodinách matematiky více viz C. B. Cazdenová – S. W. Becková (2003).

- 1 U: tak. jak jste na to šli barčo?
- 2 B: no já mě hnedka () že čtyři plus dva je šest
- 3 U: [takže to bylo hned?] viki,
- 4 B: [()]
- 5 V: že jenom já počítala stejně jako bári jenomže filip, součet, tak von tam má jako že dva plus
- 6 čtyři, takže ale tohle číslo ((ukazuje na tabuli)) má být přece vo dvě větší tak
- 7 F: a není to náhodou úplně jedno jestli ho dám dopředu nebo
- 8 [dozadu]
- 9 V: [ne]
- 10 N: [no ale] [počkat to první číslo má bejt ale ale] (..) viki má pravdu tohle číslo má [bejt vo dvě
- 11 větší]
- 12 N2: [no ale] [ono má bejt jedno číslo prostě větší, ale to je jedno který]
- 13 N3: ale to [je úplně jedno]
- 14 N4: [no ale dyť je to úplně ale jedno]
- 15 N2: jako že jo: ale
- 16 A: ona říkala že myslím si jedno číslo a to [jedno číslo je]
- 17 N6: [ale neřekla pani učitelka] [jaký]
- 18 A: [prosí:m] můžeš mě to
- 19 nechat doříct,
- 20 N7: no ale (.) hele viki ale chyba to není
- 21 U: slyšeli ste teď alexe co říkal,
- 22 N8: jo
- 23 N9: ()
- 24 N10: ne
- 25 N11: jo: slyšel
- 26 U: co říkal alex, alexi zopakuj to
- 27 A: jestli mě to můžete nechat doříct
- 28 U: fajn podme dodržovat pravidla

Ukázka demonstruje živou diskuzi mezi žáky, kterou spouští replika žákyně Viktorie (ř. 5). Promluva obsahuje eliptickou výpověď (*součet*), další výpověď je uvozena typicky mluveným *von*, objevují se výrazy s vycpávkovou funkcí (*jenom, jako že, takže*). Replika je adresována učitelce, ale reaguje na ni hned několik žáků. Skrytou výzvu k reakci spolužáků lze odhalit v úmyslně nedokončené výpovědi (*tak*, nekoncevá intonace). Reakční repliky se vzájemně překrývají, žáci se nenechají domluvit, je však zajímavé, že v překrývajících se replikách je užito stejných nebo podobných výrazů (ř. 10 a 12, ř. 13 a 14), některé výpovědi zůstávají nedokončené (ř. 5, 15, 16),

všechny jsou uvozené odporovací spojkou *ale*. Zajímavé je smíšení druhů řeči na ř. 16. Žák uvádí svou výpověď nejprve jako nepřímou řeč pro mluvený projev charakteristickou vazbou *ona říkala že*, dokončuje ji však, jakoby se jednalo o uvozovací větu a přímou řečí (*že myslím si jedno číslo*).

V tomto dialogu jsou vztahy mezi žáky symetrické. Učitelka zasahuje do diskuze až tehdy, když vyjádří s průběhem diskuze nespokojenost jeden z žáků (*prosím můžeš mě to nechat doříct*). Diskuzi přeruší otázkou (*slyšeli ste teď alexe co říkal,*), která implikuje odpověď (neslyšeli – nemohli jste ho v tomto chaosu slyšet), pobízí žáka k zopakování námítky a následně nabádá žáky k dodržování pravidel.

(i) Nepřipravený mluvený projev žáků, 5. třída ZŠ. Dialog v hodině matematiky (metoda prof. Hejného).⁵⁴

V = Vanesa, žákyně

I = Iva, žákyně

1 V: takže víš jaký proč je tady tohleto číslo,

2 I: ne

3 V: hele, máš normálně jako to mě () tyhletočí čísla čtyry a násobíme je násobky sečteš

4 chápeš,

5 I: ale jak je násobíme? [já] nechápu [jak se to] tam v tom

6 V: [hele] [násobíš]

7 V: násobíme hele když máš třicet pětku ((píše na tabuli)) tak máš třicet a pět

8 I: no, [to chápu]

9 V: [a potom] když si to potom (.) můžem zjednodušit tak si vezmem tu trojku začáteční a ta de

10 krát sedum. víš proč? (.) proč ne třicet pět, protože tu sme si rozdělili a teďkon (.)

11 I: já nechápu proč je tam ta třišedesátka a ta (.) a proč je tady ta tahle mezera

12 V: jedna krát sedum je kolik

13 I: sedum

14 V: tak je tady sedmička. když máš jedna krát sedum a tady musíš napsat výsledek (..) toho

15 I: a proč () ale proč tam musí bejt ten výsledek tam když je tadyhle ((ukazuje na tabuli))

16 V: protože tady nejdřív máš těchletočí výsledek a tady úplně sečteš všechny z těch koleček

17 chápeš,

18 I: když je to násobící troj čtverec, tak jako

19 V: no tak máš sedum krát jedna je sedum pak jedna krát

20 I: =ale i když je to násobící tak se to má násobit a ne: sčítat (.) někam

⁵⁴ Úloha, nad kterou probíhá vysvětlování, je k nahlédnutí v příloze č. 3.

- 21 V: no jo ale nejdřív tohleto ((ukazuje na tabuli)) násobíme to tohohle a pak to teprve sečteme
22 (...)
23 I: jo
24 V: jo, když tohleto můžeš sedum krát jedna je sedum jo, a máš to tady (.) pak si spočítáš ještě
25 tohle a nakonec aby si měla celej ten výsledek tak to všechno sečteš

Tato ukázka zaznamenává vysvětlování látky jednou žákyní druhé. První žákyně se tu tedy dostává do role „učitelky“ a je dominantní mluvčí. Ve shodě se svou nově nabytou rolí používá vysvětlující žákyně inkluzivní plurál, klade otázky kontrolující pochopení informace (*chápeš,; víš proč,*), používá typické otázky s tázacím slovem na konci (*jedna krát sedum je kolik,*), odpovídá na otázky (nebo na ně reaguje např. snahou navést k odpovědi samotnou žákyni, ř. 12), v závěru dialogu ještě jednou shrnuje celý postup. Celý projev žákyně je eliptický, plný ukazovacích zájmen a zájmených adverbii, využívá také prostředky zaměřující pozornost (*hele*) – všechny tyto prostředky jsou charakteristické pro projev spojený s přímým vykonáváním činnosti (viz výchovy), ukazuje se tedy, že nejen pohybové. Žákyně, které je látka vysvětlována, hovoří za sebe (1. os. sg.), vyjadřuje se neurčitě (*jak se tam v tom*) nebo také elipticky odkazuje k nákresu na tabuli (*tady, tam, tadyhle*). Odpovídá na kontrolní dotazy a sama otázky pokládá, využívá k tomu krátkých odmlk v řeči vysvětlující žákyně nebo přímo vstupuje do její repliky (ř. 20).

Obě žákyně používají nespisovný jazyk, pozornost je zaměřena k obsahu, cílem je především srozumitelnost. Soustředění na významovou stránku je patrné např. také z užití nesprávného tvaru *z kolečků*.

Dialogy mezi žáky mohou mít velmi různorodý charakter – záleží zejména na konkrétní situaci. Podobu dialogu ovlivňuje vyučovací hodina, ve které probíhají, a v ní používaná komunikační pravidla, činnost, u které probíhají, funkce dialogu (řídící, vysvětlovací, expresivní), to, zda probíhá pod dohledem učitele/učitelky nebo z jejího doslechu (uk. (h)) a podobně. Můžeme v nich však sledovat několik tendencí.

Žákovské dialogy nemusí být symetrické, často je některý z žáků dominantním mluvčím (a to buď pod vlivem subjektivních faktorů, zejména vlastností osobnosti a temperamentu, nebo z přidělené funkce) a jeho repliky zaujímají větší prostor. Ze všech ukázek je patrné, že pravý dialog (formou i funkcí) zdaleka není něco přirozeného a je třeba se mu naučit. Děti mají potíže s nasloucháním, prosazují vlastní názor na úkor názorů ostatních, do dialogu se často zapojují spontánně v místě, kde mají potřebu něco říci, v pozicích mluvčích málokdy jasně signalizují

prostor pro předání řeči, jejich repliky se často překrývají. Někdy se o dialog v podstatě nejedná, jde o pouhý sled reakcí, názorů nebo verbalizovaných pocitů.

Na nižších jazykových rovinách se žákovské dialogy vyznačují výraznými rysy mluvenosti v oblasti syntaxe (neuspořádanost, nedokončené výpovědi, eliptičnost), někdy příznakovým lexikem, vysokou frekvencí ukazovacích zájmen, zájmených adverbii a kontaktních prostředků sloužících k získání nebo zaměření pozornosti (což souvisí s komunikační situací, dialogy probíhají obvykle nad nějakou činností, k níž se vztahují). Žáci užívají pro ně přirozenou varietu češtiny, ve zkoumaných projevech obecnou češtinu.

5.2.4 Připravený mluvený projev žáka

Ukázky pocházejí z tzv. čtenářského zastavení, při němž mají žáci za úkol podle předem dané osnovy⁵⁵ představit knížku, kterou četli – projev si mohou připravit doma a mohou mít stručné poznámky, do kterých při prezentaci nahlédnou, ale nesmějí si projev napsat jako souvislý text a následně jej číst.

(j) Připravený projev žákyně, 5. třída ZŠ. Tzv. čtenářské zastavení v hodině českého jazyka.

U = učitelka

N = Natálie, žákyně

1 U: takže zavřít pusy, (...) a poslouchá:me. (...) tak. povídej natálko [pšš]

2 N: [v této knížce knížce,]

3 ee tato knížka (.) je je [o jedný holce]

4 U: [zavřít pusy]

5 N: která se menuje elen (.) a má hrozně ráda koně a:, (..) od tý doby co se narodila tak má,
6 někdy, (.) ee (..) tak prostě muže jako slyšet a vidět jakoby, (.) když zavře oči ty koně kde
7 sou a eh vidí mustangy.

8 U: hm

9 N: a, (.) jednoho dne: u (.) ee viděla jako, koně že jako, v zimě, (.) že: jako sou strašně hladoví
10 že, (.) e že sou i zraněný hodně tak jí napadlo že by v noci jako šla ven, a vyndala jim seno
11 a na- a potom šla zase domu. (.) nemohla usnout tak si sedla vedle okna a najednou viděla
12 jak jí jak tam přiběhli ty mustanzi, (.) a: (..) teda mustangové a: (...) potom s- (.) a potom
13 byla jako tak šťastná že tam v tom domě vyjekla a voni zase zdrhli a potom se už jako, (.)

55 Žáci napíší jméno autora a název knihy na tabuli, následně knihu stručně představí, zmíní nejzajímavější kapitolu a na závěr shrnou, komu by knihu doporučili a proč si ji vybrali, případně proč by si ji měli spolužáci přečíst.

- 14 nevrátili a, (...) potom i to: slyšela ně- jako nějakýho koně u rybníka blízko jejího domu, (.) a: i
 15 mamku to probudilo, a: šla, ehm se podívat s mamkou k tomu rybníku a najednou viděla,
 16 (..) bílýho mustanga jak je zraněnej (..) ee na noze a: a tak ho šla jako opatřovat jako ho
 17 opatřovali (.) a ten kůň se na ně, čím dál víc zvykal až si ho jako ta:, ee elen nechala. (.)
 18 U: hm. jaká kapitola se ti nejvíc líbila? (...)
 19 N: no jak našla toho koně
 20 U: toho bílého. (.) komu by si knížku doporučila,
 21 N: holkám
 22 U: hlavně holkám a co se ti na ní líbilo nebo nelíbilo.
 23 N: líbilo se mi jak to bylo o těch koních a o tom dobrodružství. (.) a: (.) nelíbilo se mi nevím.

Nervozita a nezkušenost žáků se projevuje velkým množstvím opakování a reformulování již započatých replik a častým užíváním vycpávkových slov a obrátů. Pro syntax mluvené češtiny jsou příznačné i konstrukce s *jak* (ř. 19, 23). Ačkoliv se žáci mají snažit o spisovnost, jsou užívané tvary většinou nespisovné – žák se natolik soustředí na obsah, že se nezvládne věnovat formě, která mu není ve vyjadřování vlastní. Váhání nad spisovnými, respektive nespisovnými tvary lze sledovat na opravě tvaru slova *mustanzi teda mustangové*, i když je pravděpodobné, že žákyni spíše zarazila hlásková nezvyklost nespisovného tvaru.

Učitelka dává mluvčí najevo svou pozornost, když žákyně učiní v projevu pauzu, nebo působí nejistě, učitelka ji podporuje (*hm*). V závěru projevu je žákyně naváděna otázkami učitelky tak, aby projev odpovídal požadované struktuře, kterou žáci nemají ještě zažitou. Žákovský monolog tedy přechází v dialog mezi učitelkou a žákyní mající strukturu otázky a odpovědi. Žákyně odpovídá elipticky, přímo navazuje na učitelčinu otázku, nebo celou větou se slovesem z otázky (*co se ti líbilo – líbilo se mi*). Stejně jako u nepřipravených mluvených projevů postrádá promluva závěr. Ten zde není signalizován ani explicitní ukončovací formulí.

(k) Připravený projev žákyně, 5. třída ZŠ. Tzv. čtenářské zastavení v hodině českého jazyka.

U = učitelka

N1 = neznámá mluvčí, žákyně

- 1 N1: tak kniha o vypráví o: (..) jedné holce který umřela máma když jí bylo pět let, (...) a: její
 2 máma měla, (.) e byla jako dobrá zpěvačka a tancovala i dobře a, (...) ona to zdělila ale
 3 její táta jí zakázal, zpívat, a chodit do školy aby, (.) nezjistila nebo jestli nemá náhodou
 4 talent, po její matce, (.) aby se jí taky nestala ta nehoda. (...) ta:k, jí platí domácí učitelku

5 která o který se na- nakonec jakoby zjistí že je její teta,
6 U: hm.
7 N1: (...) a: co a co a potom ještě najde takový jedno studio kde chodila nejdřív na klavír ale
8 nakonec se tam i zas- (.) zapsala na zpěv, (.) a její první písnička, kterou ee jakoby
9 reprezentovala tu přihlášku byla, (.) na hudbu kterou (.) složila jakoby z písničky
10 z melodie, (.) e písničky který říkala máma vždycky na dobrou noc. (...) ee knihu sem si
11 vybrala protože, (..) znám jakoby seriál který se mi moc líbí tak sem chtěla ještě (..) si
12 přečíst knížku, (...) a, (...)
13 U: co ti přišlo lepší? (.)
14 N1: no:
15 U: nebo ja- jak dalece si odpovídá seriál a knížka.
16 N1: no vono je jakoby že, voni sou za tím dvě knížky, (.) dva díly který, (.) jeden díl má v sobě
17 jakoby dvacet dílů seriálu, (.) každej má. (.) a (...) seriálu je teďko kolem už za- za chvilku
18 N2: [sedmdesát pět]
18 N1: [osmdesát] [no sedmdesát pět]
19 U: [ehm]
20 N1: skoro osmdesát, (.) zatím sou dvě knížky a já sem si vybrala ten první díl.
21 U: a co se ti líbilo víc seriál nebo knížka?
22 N1: no: (..) vono to bylo jakoby podobný, vono to, vono to jakoby víc jako odpovídalo
23 jakoby i tomu seriálu takže jako vono to bylo tak nastejno. (..)
...
24 U: ta:k komu by si knížku doporučila,
25 N1: no: knihu bych doporučila těm, co prostě sledujou ten seriál, komu se to líbí nebo tak

Tento projev by bylo možné rozdělit do tří částí – první část (do přitakání učitelky) je formulačně zdařilá, vyznačuje se například využitím poměrně různorodých spojovacích výrazů (pro žáky je typičtější opakované používání několika málo spojek). V této části se objevuje zmínka o nehodě, která se stala matce hlavní hrdinky, žákyně ji ale více nerozvádí. Mluvní podvědomě pracuje s informacemi, které zná, neuvědomuje si však, že posluchači tyto informace neznají.

Ve druhé části (od ř. 7 do ř. 10) jakoby začala být žákyně nervóznější, na syntaktické rovině dochází k užití nepřesného spojovacího výrazu (*kde* místo *kam*), výpověď žákyně několikrát reformuluje a hledá správná slova, jimiž by vyjádřila myšlenku (ř. 9 a 10). V důsledku těchto nesnází můžeme sledovat nepřesné (*říkala písničku*) a nesprávné užití slov (*reprezentovala přihlášku*), opakování spojovacího výrazu *který*, vysokou frekvenci vycpávkového výrazu *jakoby* (ř. 5, 8, 9). V této ukázce žákyně dodržuje zadanou strukturu, což ji vede k vytvoření jasného závěru

(ř. 11–12), který následně přesto narušuje dalším navázáním spojkou *a*, jako by se ptala, zda už může skončit.

Ve třetí části přechází monolog žákyně v nepřipravený dialog s učitelkou, která klade doplňující otázku týkající se vztahu mezi knihou a seriálem. Nepřipraveným dialogem dostává učitelka žákyni do úzkých, je pro ni těžké formulovat své stanovisko, učitelka se jí snaží pomoci opakováním otázky jinými slovy (ř. 13–15). Tlak, kterému je žákyně vystavena, se projevuje nejvýrazněji kumulací spojení *vono to*.

V připravených projevech žáků si můžeme povšimnout až zarážející podobnosti s projevy nepřipravenými (nefunkční opakování, reformulace, absence zvukové segmentace, navazování spojkou *a*, malá slovní zásoba a neschopnost využívání synonymie, množství odmlk a hezitačních zvuků, ap.). Je samozřejmě otázkou, do jaké míry si žáci tento projev doma skutečně připravují a jakým způsobem. Žáci mají často pocit, že když vědí, o čem chtějí mluvit, projev už se tak nějak „poskládá sám“. Při vlastní prezentaci se ale poté potýkají s formulačními obtížemi, které je často zaskočí, což kvalitu projevu zhoršuje. V důsledku potíží žáci například záhy přecházejí od žádané spisovné variety k nespisovné. V obou typech monologu jsou žáci nejistí, očekávají od učitele řízení nebo alespoň zpětnou vazbu potvrzující správnost jejich projevu.

Ve výuce se samozřejmě můžeme setkat i s mnoha dalšími zajímavými žánry, např. s žánrem referátu, připravené prezentace, zkoušení či s neřízeným dialogem mezi několika žáky v rámci skupinové práce. Ukázky těchto žánrů nemám k dispozici a jejich zkoumání může být pobídkou k další práci.

6. Vybrané psané žánry a jejich ukázky

Psané projevy zaujímají ve školní výuce velmi důležité místo pro svou názornost a trvalou uchovatelnost, neměnnost. Jsou velmi užitečné při procesu ukládání znalostí do paměti žáků i při procvičovací činnosti. V těchto projevech se uplatňují žánry typické pro odborný styl (výklad, výtah, výpisky), kombinují se však s texty charakteru neoborného, které slouží k motivaci žáků, k zaměření jejich pozornosti, k opakování nebo procvičování získávaných znalostí a dovedností, kontrolují průběh osvojování učiva a jiné. Kromě verbálních prostředků je v nich hojně využíváno i prostředků neverbálních, a to jak obrazových, tak grafických.

Mluvené a psané projevy k sobě mají ve školní komunikaci velmi blízko, navzájem se doplňují a prolínají. V učebnicích se setkáváme s výkladovými texty, které jednoduchou formou (jednoduchými syntaktickými strukturami, s relativně malým množstvím termínů nebo formou přehledných tabulek) seznamují žáky s vybranými informacemi a postupy, jejichž rozsah i ztvárnění jsou přiměřené jejich věku. Těmto textům konkurují výklady mluvené, jejichž nepopiratelnou výhodou je větší živost v projevu a možnost přizpůsobit výklad konkrétní třídě a jejím možnostem. Návaznost na mluvené žánry vytvářejí učební texty také výpověďmi s funkcemi pokynu a otázky, jimiž poskytují podněty pro reálný dialog mezi učitelem a žáky. Někdy se oba typy textů mohou při výkladu kombinovat, v některých žánrech (např. prezentacích) jsou spjaty ještě těsněji.

Zatímco některé funkce může plnit pouze projev mluvený (zejména ty, které jsou vázány na konkrétní situaci), k osvojování některých dovedností a znalostí slouží mnohdy lépe projev psaný, proto učitel vytváří z mluveného výkladu zápis na tabuli, který si žáci přepisují do sešitů (struktura i prostředky, např. užívání spisovných tvarů slov, jsou tedy totožné se zápisky učitele), případně si žáci dělají zápisy sami. Zápisy do sešitu mají nejčastěji formu výpisků (stručných, přehledných poznámek, které nemají podobu souvislých vět, mohou mít ale i podobu větnou). Psaný text slouží žákům k učení a zapamatování si sdělovaných informací a umožňuje jim vrátit se k nim, kdykoliv potřebují. Druhou zmiňovanou vlastnost oceňují také učitelé ve svých přípravách na hodinu. Písemné poznámky týkající se struktury hodiny a jejího obsahu umožňují učiteli více se soustředit na formu projevu a na veškeré dění ve třídě. Velký prostor pro uplatnění mají psané texty také ve fázích procvičovacích, opakovacích a testovacích.

Mluvená a psaná forma projevu jsou v komplexních učebních komunikátech vyššího řádu (např. v komunikaci v rámci celé učební jednotky spojené jedním tématem) úzce propojeny, vzájemně se prolínají a doplňují (výklad učitele přechází v psaný zápis, práce s psanými texty – např. vyplňování cvičení – přechází v dialog mezi učitelem a žákem ap.) s cílem umožnit žákovi co

možná nejlepší přístup k vybraným a přehledně strukturovaným informacím, co nejefektivnější zpracování a aplikování těchto informací a s cílem vést žáka co možná nejjednoduššími cestami k jejich trvalému zapamatování.

Také psané žánry učebního stylu svádějí k tomu, aby byly rozčleněny podle produktora, respektive autora na učitelské a žakovské, situace je však v tomto případě složitější. Učitel nemusí být (a také často není) autorem textů, jež k výuce využívá. Budu proto mluvit o materiálech vytvořených pro žáky a o psaných projevech vytvořených žáky. Podrobněji se zde budu věnovat nejtvořivějším žánrům reprezentujícím učební styl – učebnicím. Nebudu jednotlivé učebnice porovnávat mezi sebou, ale spíše s mluvenými projevy učebního stylu, budu hledat analogie i rozdíly a pokusím se formulovat charakteristické vlastnosti komunikátů učebního stylu obecně. Stručně se zmíním také o pracovních sešitech, okrajově se dotknu v poslední době velmi populárních prezentací s převažující výkladovou složkou (v podstatě tedy učitelských zápisů na tabuli, které často zastupují), nahlédneme také do specifického žánru testů a učitelských příprav. Ačkoliv zkoumání v některých vybraných oblastech není komplexní ani vyčerpávající, ale pouze výběrové a letmé, poskytuje zajímavé informace o méně zkoumaných (případně nezkoumaných) psaných žánrech učebního stylu a jejich vztahu ke komunikátům mluveným.

Ze žakovských prací se budu podrobněji věnovat čtenářským deníkům a slohovým pracím, okrajově také referátům. Stejně jako v případě mluvených projevů se soustředím na materiály určené pro základní školu a vytvářené žáky základní školy.

Při zkoumání psaných komunikátů používám a komentuji jednak přesné kopie (nascanované části), jednak jejich přepisy. V prepisech se snažím o co nejpřesnější shodu s originálem – zachovávám členění, barvu a typ písma, v prepisech žakovských prací zůstávají pravopisné chyby a podobně. Tři tečky označují vynechanou pasáž či zkrácení.

6.1 Materiály vytvořené pro žáky

6.1.1 Učebnice

Učebnice je nejpoužívanější učební pomůckou. Jak upozorňuje A. Debická (1999), v textu učebnice je fixována pouze část učební komunikace – při práci se standardními učebnicemi se počítá s tím, že bude učitel text komentovat, doplňovat, vysvětlovat, případně bude nad texty probíhat dialog mezi učitelem a žákem. V některých učebnicích je na tuto „spolupráci“ upozorňováno i explicitně (*„Autoři nechtěli zadáními v učebnici suplovat roli učitele, proto v ní*

nejsou pokyny, které budou náplní přímé práce pedagoga s žáky.“ Český jazyk 7, Alter, přebal knihy). Mluvené projevy umožňují výklad v učebnicích individualizovat, přizpůsobovat jejich obsah konkrétní třídě a jejím schopnostem, proměňovat některé dialogizované pasáže v živé dialogy a poskytovat žákovi zpětnou vazbu.⁵⁶ Učitelé často využívají učebnice pro jejich názornost, pro práci s textem či za účelem procvičování. Není však ani výjimečná situace, že učebnice, které jsou k dispozici, vyučujícímu z nějakých důvodů nevyhovují, a proto je ve výuce nepoužívá. Na jejich místo poté nastupují různé doplňkové psané materiály.

6.1.1.1 Provázanost psaných didaktických textů

Kromě klasických učebnic se učitelé i žáci dostávají do kontaktu i s mnoha dalšími druhy učebních, respektive didaktických textů. Patří mezi ně cvičebnice, pracovní sešity, pracovní listy; čítanky, slabikáře a sbírky textů; sbírky úloh, her, hádanek, diktátů; mluvnice, slovníky a didaktické příručky (přehledy učiva, seznamy vzorců, obsahy četby); atlasy a mapy; odborné tabulky; zpěvníky (Průcha, 1998). Učitelé pracují také s didaktickými příručkami doprovázejícími některé učebnice (příručky učitele), které poskytují učiteli návody, jak s učebnicí efektivně pracovat, navrhnou různé postupy či metody při výkladu či procvičování látky nebo další aktivity. Nakladatelství dnes vydávají často celé **kompletní řady učebnic a k nim patřících učebních textů** (pracovních sešitů, pracovních listů, sbírek), které na sebe navazují v průběhu školní docházky. Učební texty z těchto řad na sebe odkazují, a to někdy i napříč vyučovanými předměty, reflektují tak požadavek kontinuity, propojení vzdělávacích oblastí. V této kapitole věnuji pozornost pouze klasickým učebnicím, čítanky, sbírky a jiné typy učebních materiálů ponechávám stranou.

(a) Vlastivěda 5. Významné události nových českých dějin. Nová škola, 2016, s. 11.

Mezipředmětové vztahy

Český jazyk: Pracujte s Čítankou 5 nově, str. 102–104 (Psohlavci, Kamil Bednář).

Přečtete si pověst o Kozinovi a Lomikarovi. Převyprávějte ji vlastními slovy.

Odovězte na otázky: Kdo byli Chodové? Měli skutečně ve znaku psí hlavu?

Zeměpis: Vyhledejte na mapě národopisnou oblast zvanou Chodsko. (Učebnice Vlastivěda 5, Česká republika jako součást Evropy, str. 12.) Které město je centrem této oblasti (str. 13)?

Pod výkladovým textem, pojednávajícím o změnách ve městech po třicetileté válce, a kontrolními a shrnujícími otázkami se nacházejí odkazy na další předměty, a to nejen na obsah

⁵⁶ Specifickým případem jsou učebnice pro samouky, kterým se v této práci nevěnuji.

(probíranou látku), ale přímo na konkrétní strany v učebnicích. Odkazováno je názvem předmětu, za nějž jsou připojeny výpovědi s funkcemi výzvy, případně otázky. Výzvy jsou velmi stručné, jsou formulovány jako věty jednoduché, a to i tehdy, je-li mezi nimi zřejmý slučovací vztah, který by bylo vhodné vyjádřit spojovacím výrazem. Pokyny k vykonání činnosti jsou udělovány slovesy ve 2. os. pl. imp. (*přečtěte, převyprávějte, odpovězte, vyhledejte*). Otázky se vztahují k obsahu textů, na které je odkazováno (na rozdíl od otázek umístěných přímo za textem v čítance se týkají informací vlastivědných). Nedostatečná koherence mezi jednotlivými výpověďmi zadání může ovlivňovat jeho sdělnost – například u posledního pokynu v části *Český jazyk* není zřejmé, zda se otázky, na něž mají žáci odpovídat, týkají uváděného textu nebo nikoliv. Otázky mají podobu tázací věty, dvě jsou doplňovací uzavřené, jedna zjišťovací. Všechny se vyznačují objektivním slovosledem. Odkazy jsou graficky vyznačeny žlutým rámečkem.

(b) Přírodopis 6. Fraus, 2014, s. 107.

V této učebnici jsou odkazy na jiné předměty umístěny v liště na okrajích stránek spolu s odkazy na zdroje, s různými zajímavostmi a doplňujícími informacemi. Odkazy jsou obecnější než v předchozí ukázce. Výpovědi s funkcemi výzvy a otázky obsahují v tomto případě slovesa ve tvaru 2. os. **sg.** imp., na rozdíl od sloves obsažených v pokynech k úkolům pod výkladovým textem, v nichž je užívána 2. os. **pl.** imp. Tato změna morfologických prostředků slouží k individualizaci pokynů na liště a k přiblížení vyjadřování jazyku žáků, dochází ke snižování formálnosti vyjadřování a zrušení početní asymetrie. Pokyny k činnosti v této ukázce jsou jiného charakteru, čemuž odpovídá i podoba zadání. Výpovědi s funkcí pokynu a otázky vytváří celek s výpovědí informační – nejprve je předložena teze a následně výzva k uvažování nad problémem (v posledním textu ztvárněná tázací větou). Koherence celků je zajištěna užíváním zájmen (*která z nich, takových problémech*).

Rozšiřující texty umístěné v liště se vždy vztahují k dané části hlavního textu (výkladové, úkolové, otázkové). Tato sounáležitost je demonstrována jednak graficky (texty jsou vždy na stejné úrovni, navzájem horizontálně oddělené mezerou a označené symbolem v levé části), jednak tematicky (skrze lexikální prostředky – *zemědělství, celosvětové problémy*).

Vývoj zásahů člověka do přírody

Zpočátku byl člověk **sběračem** a **lovcem**. Jeho zásahy do přírody byly v pravěku minimální a jejich důsledky pouze krátkodobé. Později se stává **zemědělcem**. Začíná intenzivněji využívat krajinu, mění ji a jeho působení v ekosystémech se začíná postupně projevovat (např. odlesňováním, zakládáním polí a sídel).



Popište svými slovy, jaké změny v krajině způsobuje zemědělství. Jaké má dopady na společenstva, která zde žijí?

Počet lidí na Zemi rostl díky zemědělství a řemeslné výrobě. Škodlivý dopad lidské činnosti na přírodu přišel s rozvojem **průmyslové výroby** v novověku.



Kolik obyvatel dnes žije na Zemi? Které oblasti jsou nejhustěji obydleny? Pracujte s atlasem.

Další **růst počtu lidí**, překotný rozvoj průmyslové výroby a stále větší nároky na spotřebu surovin a energie vedou ke zničení celých oblastí na Zemi. Vzniká nebezpečí, že lidstvo ohrožuje nejen podmínky svého přežití, ale i ostatních organismů. Vlivy lidské činnosti na životní prostředí se staly **celosvětovým (globálním) problémem**.

Zopakuj si učivo dějepisu o způsobu života člověka v pravěku a starověku.

Zemědělství dělíme na rostlinnou a živočišnou výrobu. Uvažuj, jak která z nich ovlivňuje přírodní krajinu. Uveď příklady.

Nejen poškozené životní prostředí je celosvětovým (globálním) problémem. O kterých dalších takových problémech víš?

Psané učební texty jsou vzájemně provázány odkazy, a to buď zcela konkrétními, nebo obecnými (týkajícími se daného obsahu). Snaží se tak vytvořit ucelený obraz vědění, který je ve školách uměle rozdělen do jednotlivých vyučovacích předmětů. Tyto odkazy jsou zpravidla odděleny od ostatního textu (graficky nebo strukturně) a mají podobu výpovědi s funkcí pokynu nebo otázky (o těchto podrobněji níže). V mluvených komunikátech mezipředmětové vztahy systematicky zdůrazňovány nejsou, ve stejných funkcích užívají učitelé spíše analogií a příkladů z běžného života (v českém jazyce často například na základě témat výchozích textů). Pokud by se takové odkazy v řeči učitelů objevily, jednalo by se nejspíše zejména o odkazy mezi příbuznými předměty (např. literaturou a dějepisem, matematikou a fyzikou). Pouze na základě vlastní zkušenosti mohou říct, že odkazy mohou mít podobu například komentářů typu *jak už znáte z ..., to už víte, s tím jste se již určitě setkali v ...*, případně mohou vyučující vyzývat žáky ke shrnutí toho, co již o látce vědí, pravděpodobně se však v učitelské praxi vyskytuje více prostředků sloužících k tomuto účelu, ve zkoumaných ukázkách se takové odkazy nevyskytly.

6.1.1.2 Funkce

Funkce komunikátů učebního stylu jsou totožné pro obě formy. **Zpravovací** funkce je dominantní ve výkladových částech učebnic (kratší výkladové pasáže, poučky, termíny, definice) a

výkladových pasážích mluvených projevů učitele (výklad, výkladový dialog), **řídící** poté v částech a pasážích nevýkladových (pokyny, instrukce, otázky a úkoly, neverbální prostředky (zvukové nebo grafické), v učebnicích navíc nadpisy, odkazy, rejstříky, obsah) (Debická, 1999; Průcha, 1998; Kvítková, 1996). Jednotlivé funkce jsou úzce propojeny se strukturou učebnic, jejich působení je ve srovnání s mluvenými projevy méně spjité.

Napříč všemi komponenty učebnic (textovými i mimotextovými, výkladovými i nevýkladovými) i oběma formami projevů (mluvených i psaných) se uplatňuje funkce **ovlivňovací, persvazivní**. V mluvených komunikátech učebního stylu učitel spolu s obsahem často předává také své názory či postoje jakoby mimochodem (tak může například akcentovat jistou látku nebo prezentovat jistou událost jako velmi důležitou atp., ve struktuře projevů se projevuje výběrem informací a jejich pořadím), své postoje sděluje žákovi i formou dotazů (někdy i sugestivních, např. *Myslíš si, že je to správné?*), vybraných příkladů či hodnocení, v dialogizovaných monolozích s výchovným zaměřením působí na adresáta přímo. K plnění persvazivní funkce používá apelů, exemplifikací, hodnoticích výpovědí či argumentů, přičemž míra účinnosti (úspěšnost) může z velké části záviset na osobnosti každého učitele a jeho vztahu k žákům.

V učebních textech dochází k ovlivňování žáků kromě výše zmíněných prostředků také formulací či výběrem textů či ukázek s určitým obsahem. Autoři se snaží zařazovat do učebnic i takové texty, které jsou pro žáky tematicky zajímavé (vztahují se například k jejich potenciálně aktuálním starostem nebo zájmům, mají vztah k reálnému světu) a také je vedou k zamyšlení, případně se snaží ovlivňovat žákovo budoucí chování žádoucím směrem (např. texty o užívání drog, o šikaně, ale také například o chování v krizových situacích nebo o chování k handicapovaným, přesahy se mohou objevit i v zadání slovních úloh například v matematice, viz níže). Persvazivní funkce je obvykle explicitně vyjádřena v obsahu připojených otázek či úkolů.

Nejčastěji jsou výchozí texty součástí učebnic českého jazyka.

TVAROSLOVÍ

- 8** Vyhledejte v textu předložky a určete, se kterým pádem se pojí. Podtrhněte spojky a rozlište, zda jsou souřadící, nebo podřadící:

Když děti popíjejí alkohol

Netuší, že tím riskují život.

Na mikulášskou diskotéku se tentokrát musíme pořádně připravit, umínila si šestnáctiletá Monika, když „akci“ plánovala se stejně starými kamarády. Do sálu se jim podařilo propašovat několik lahví vodky, kterou popíjeli zředěnou džusem nebo kolou. Monika s nimi nějakou dobu držela krok, vypila asi osm skleniček, ale pak ji začalo bolet v břiše, točila se jí hlava a bylo jí na zvracení. Stačila ještě vyběhnout ven do parku, kde ji o půl hodiny později objevil jeden z návštěvníků diskotéky – v bezvědomí. V nemocnici se ukázalo, že má v krvi 1,3 promile alkoholu, sníženou hladinu cukru, je silně podchlazená a hrozí u ní selhání životně důležitých funkcí. Prvních čtyřiaadvacet hodin proto strávila na jednotce intenzivní péče.

„Opravdu jsem to dost přehnala,“ přiznala, když se její stav stabilizoval.

Měla vlastně štěstí, že vůbec přežila.

Podle Ivana Kmínka v časopise Výběr

Hledání souvislostí



- Nezřízená konzumace alkoholu samozřejmě není nic nového, zkvašenými nápoji se opíjeli už naši předkové v pravěku. Lékaře i další odborníky však znepokojuje, že mezi mladými lidmi sice snad stagnuje užívání nelegálních tvrdých drog jako heroinu nebo pervitinu, ale o to víc se objevují excesy v pití alkoholu.
- Udělte anonymní průzkum mezi spolužáky ve třídě (případně v paralelních třídách), kolik z nich již má nějakou zkušenost s alkoholem – s pivem, vínem, tvrdým alkoholem. Zpracujte do grafického přehledu (např. na počítači).
- Zjistěte, jak se projevuje otrava alkoholem.
- Popište podle obrázků, jak zacházet s postiženým a jak mu poskytnout první pomoc.

Text slouží k procvičování mluvnické látky – žáci mají za úkol vyhledávat předložky a spojky, a zároveň má vzhledem k tématu potenciál persvazivní.

Téma výchozího textu je sice zajímavé, poutavé však není jeho stylové a jazykové ztvárnění. První věta textu významově i syntakticky navazuje na větu – nadpis, graficky je však oddělena (začíná velkým písmenem), funguje tedy jako věta samostatná, která vytváří první odstavec a zároveň úvod. Ten působí zkratkovitě a postrádá návaznost na stať. Stať tvoří strohý popis událostí, který má nejspíš oživit první věta, která je formulována jako přímá řeč, ale není graficky signalizována. Jazyk v této neznačené přímé řeči a ani v přímé řeči uvedené v závěru textu nemá funkci charakterizační, neodpovídá, podle mého názoru, vyjadřování šestnáctileté studentky a v důsledku toho působí neautenticky. Hovorové výrazy typu *akce*, *propašovat*, *držet krok* působí v jinak neutrálním a přesném (*vodka zředěná džusem nebo kolou X vodka s džusem; asi osm*

skleniček X vypila toho hodně; návštěvník diskotéky), místy dokonce odborném (*promile, snížená hladina cukru, podchlazení, selhání životně důležitých funkcí, stabilizace*) vyjadřování téměř nepatřičně. Závěr tvoří vyjádření hlavní aktérky a komentář autora. Propojení se statí je opět poměrně slabé, zajištěné v podstatě časovou následností (*když se její stav stabilizoval*).

Jak upozorňuje například N. Kvítková (1996), užívání prototextů v rámci cvičení je poměrně vzácné, důvodem je potřeba kumulace určitých jevů, které se přirozeně v textech v takovém rozsahu nevyskytují. Autoři tuto situaci řeší obvykle různými textovými úpravami a v odkazu na zdroj uvádějí formuli *Podle (jméno autora) (název textu)*. Tak je tomu i v této ukázce. Nedovedu posoudit, do jaké míry jsou výše popisované vlastnosti textu důsledkem úprav pro účely učebnice, mohu však konstatovat, že právě v popisu událostí je užito značné množství rozmanitých spojovacích výrazů, které mají žáci v textu vyhledávat a třídit. Dynamičtější vyprávění s přímou řečí by jistě takovou nabídku neposkytovalo. Text poslouží procvičení probírané mluvnické látky, svůj persvazivní potenciál však nenaplnuje. Přesto otevírá jedno z důležitých témat, které rozvíjí v následující části *Hledání souvislostí*.

Pokyny v zadání mluvnického úkolu jsou stručné. Pro vyjádření výzev k totožné činnosti je užito synonymních sloves ve 2. os. pl. imp. (*vyhledejte – podtrhněte, určete – rozlište*). Dvojčlenná struktura „pracujte s textem“ – „aplikujte své předchozí znalosti“ je v pokynech učebního stylu frekventovaná. Výpovědi v sekci *Hledání souvislostí* odkazují do reálného života a k dalším oblastem vzdělávání (přírodopis). Vazba na realitu je pojata vědečtěji než v řeči učitelů – odkazuje se na tvrzení odborníků (bez uvedení konkrétního zdroje) (argument autoritou), vyzývá se k užití vědeckých metod (průzkum, grafické vyhodnocení). Pro názornost jsou uváděny exemplifikace (*nelegální tvrdé drogy – heroin, pervitin; alkohol – pivo, víno, tvrdý alkohol*). Poslední dva úkoly mají formu rozkazovacích vět, přestože jejich obsah vybízí spíše k užití výpovědí s funkcí otázky. Zvoleno je direktivnější vyjádření, které má, podle mého názoru, zvláště u starších žáků nižší persvazivní potenciál.

V souvislosti s touto ukázkou vzpomeňme na dialog učitelky se žáky při hodině chemie o vhodnosti nadměrného množství koly a v promluvě užívané prostředky.

CITOSLOVCE

1. Míša a druhá mocnina

Míša má problémy s matematikou. „Au, to bolí,“ naříká, když má vypočítat druhou odmocninu ze čtyř tisíc sedmi set jedenašedesáti. Když se jí podaří vypočítat příklad, křičí: „Hurá!“ Když si neví vůbec rady, přijde za tátou. „Hele, tati, co to vlastně je ta osová a středová souměrnost?“

Táta žádá, aby nakreslila trojúhelník a čtverec.

„Brr,“ uleví si Míša, když zkonstruuje čtverec.

„Co uděláš teď?“

„Aha, spustím kolmici,“ zkouší Míša.

„**Běda**, a tohle řekne moje dcera. **Proboha!**“ vyleká se táta, když Míša rýsuje ve čtverci úhlopříčku. „Jak jsi přišla na tenhle skvělý nápad?“ Pak už jen vzdychá: „No, na zdar! Hledme, to je nápad!“

Táta bije hlavou o stůl. Do dveří nakoukne Honza. „A jejej,“ zjistí, „tady táta inženýr určitě vykládá něco z matiky.“



Koho požádáte o pomoc, když si nevíte rady s učivem? Jste ochotni pomáhat druhým? V které oblasti hodnotíte své výsledky jako dobré? V čem byste chtěli vyniknout? Co pro to musíte udělat?

a) Podtrhněte v úvodním článku všechna citoslovce a vypište ta, která vyjadřují **pocity, náladu** mluvčích: _____

b) Citoslovce **běda** a **proboha** nahraďte ve větách slovy podobného významu (synonymy).

c) Přečtete znovu úvodní článek a dbejte, abyste citoslovce oddělili **přestávkou**. Všimněte si, že v **písmu** jsou oddělena **čárkou**, např.: _____

_____. Někdy se za citoslovci píše vykřičník, např.: _____

Tento úvodní text byl na rozdíl od předchozí ukázky napsán přímo pro účely učebnice. Text je dynamičtější, využití přímé řeči je v souladu s procvičovanou látkou – užití citoslovcí je příznačné pro mluvený projev (i když je z výukových důvodů jejich frekvence samozřejmě velmi vysoká), stejně jako užití oslovení. Výukový dialog je napodoben sekvencí tatínkovy otázky, Míšiny odpovědi a tatínkovy reakce (hodnocení). Projev oživuje například také použití větných konstrukcí s vedlejší větou (a spojovacím výrazem) na začátku (*Když se jí povede vypočítat nějaký příklad, křičí: „Hurá!“ Když si neví vůbec rady, přijde za tátou.*), krátkých vět v závěru textu (dramatizace), využití ironického zabarvení výpovědi (*skvělý nápad*), přítomného času. Zvláště působí kombinace některých spíše hovorových sloves ve spojení s některými stylově vyššími (*křičet, nevědět si rady, ulevit si, bít hlavou o stůl, nakouknout X naříkat, žádat, vylekat se*). Přestože má tento text

k přirozenosti daleko, je koherentnější a ucelenější než text z předchozí ukázky. Vysoká emocionalita a expresivita má větší „šanci“ žáky zaujmout než chladné a neutrální popisování a konstatování.

Tematicky se text vztahuje k běžným starostem žáků, dialogičnost vzrůstá s položením série na sebe implicitně navazujících otázek pod textem, odkazujících přímo do života žáků. Na rozdíl od předchozí ukázky nejsou rozšiřující otázky od výchozího textu jednoznačně odděleny umístěním do zvláštní sekce. V pokynech ke cvičením si povšimneme druhé výpovědi ve cvičení c), v níž má sloveso funkci zaměření pozornosti na určité jevy a exemplifikace je ponechána na žákovi, působí tudíž dialogicky.

Výchozí texty a na ně navazující otázky a úkoly mohou oživovat text učebnic, přibližovat se světu žáků a tím zvyšovat svou persvazivní, případně výchovnou funkci. Právě takové komunikáty se přibližují výchovným pasážím v řeči učitelů a příkladům ze života. Zatímco pro zmiňované typy promluv učitele je příznačné užívání subjektivně zabarvených a méně formálních (nespisovných) prostředků, výchozí texty působí často významově „zhuštěně“, formálně stroze a úsečně, někdy nekoherentně a téměř vždy do jisté míry nepřirozeně. Tyto vlastnosti souvisejí s dominantním postavením zpravovací funkce (do textu relativně malého rozsahu je třeba vložit dostatečné množství signifikantních příkladů na probíranou látku). Najít rovnováhu mezi didaktickou funkcí textu a jeho sdělností, poutavostí a přirozeností je mnohdy velmi složité. Persvazivní funkce tedy mnohdy zůstává v učebnicových textech upozaděna, nebo je naopak příliš „okate“ demonstrována pokyny či otázkami. V projevech mluvených se tato funkce uplatňuje výrazněji a v některých případech implicitněji (tj. méně nápadně a méně direktivně).

V matematice, fyzice či chemii, tj. v předmětech, které nepracují se souvislými texty této povahy, mohou plnit persvazivní funkci zadání některých úloh, zvláště prostřednictvím jejich spjatosti s reálným prostředím a potřebami žáků. Příkladem může být zadání následující: *Pan Lehkovážný splácí měsíčně 4125 Kč na spotřebitelský úvěr, který získal na zahraniční dovolenou. Další úvěr obdržel na nákup vánočních dárků, měsíční splátky činí 1914 Kč. A teď ještě koupil na splátky domácí kino a myčku a zavázal se měsíčně platit půjčovatelské společnosti 3457 Kč. Dluhy mu ale začínají „přerůstat přes hlavu“, peníze nestačí. Kolik korun by měl pan Lehkovážný splácet měsíčně celkem.* (**Matematika pro 9. ročník základní školy 3, Finanční matematika. Prometheus, 2014, s. 63.**) Kromě tématu využili autoři i dalších prostředků – jméno postavy má podobu hodnotícího adjektiva, postoj je vyjádřen i v hovorovém frazému vyznačeném uvozovkami.

Ovlivňovat žáky může i samotná forma práce, která může vést žáky např. ke hledání a respektování jistých pravidel a zákonitostí, k logickému uvažování a vyjadřování, k promyšlené argumentaci. Netradiční přístupy a metody otevírají další možnosti – upevnění vzájemných vztahů, respektování rozdílnosti (např. ve výkonnosti), pomoc druhým – a to často skrze jazykové dovednosti, například schopnost přehledně a jednoduše vysvětlit látku, schopnost vést dialog, schopnost diskutovat, logicky a přesvědčivě argumentovat ap. Na persvazivní aspekt poukazuje i J. Průcha (1998), který jej spatřuje zejména v obsazích zajímavých pro žáky, jejichž účinek se však často zmenšuje neutrálním až odborným stylem vyjadřování, který je pro žáky naopak nepřitažlivý, někdy až nudný.

Funkcí učebních textů není tedy pouze informovat, vzdělávat a poučovat (jak je tomu například u textů odborných), ale také upoutávat pozornost žáka, ovlivňovat ho a podporovat jeho zájem (nejen) o vzdělávání. Nesmíme zapomínat na funkci kontroly procesu osvojování, jeho postupu i aplikace. (Minářová, 1996)

6.1.1.3 Obsah a jeho ztvárnění v závislosti na věku adresáta

Obsah učebnic je stejně jako obsah mluvených komunikátů do jisté míry dán rámcově vzdělávacím programem, rozsah učiva však může být učiteli mírně upravován, případně probírán v jiném pořadí, než jak je učivo uspořádáno v učebnici, např. s ohledem na konkrétní schopnosti daných žáků. Obsah může být ztvárňován cyklicky (v nižších ročnících je podáno základní učivo, které se ve vyšších ročnících rozšiřuje) nebo lineárně (typické spíše pro střední školy), případně kombinovaně (Čechová – Styblík, 1998).

V ukázkách (e), (f) a (g) můžeme pozorovat cyklické ztvárnění obsahu a rozdíly spjaté s věkem a dosaženou úrovní znalostí adresáta ve zpracování tématu Podstatná jména.

PODSTATNÁ JMÉNA

1. Agáta je v parku. Říkej, co může vidět.



! Podstatná jména jsou názvy osob (*pekař*), zvířat (*slon*) a věcí (*míč*). Ukazujeme si na ně *ten, ta, to*.

2. Říkej názvy osob a zvířat.

Př.: ta maminka, ten školník, to dítě, ...
ten pes, ta želva, to prase, ...



3. Rozhlédni se po třídě. Říkej názvy věcí a ukazuj si na ně.

Př.: ten penál, ta lavice, to pero, ...

4. Vymysli a doplň do vět vhodná podstatná jména.

_____ peče housky. Na zdi visí _____. _____ se probouzí ze zimního spánku. Cyklisté jezdí na _____. Na zahradě kvete _____. _____ se na jaře vrací z teplých krajin. _____ si hrají s míčem na hřišti.

5. Vyhledej v textu podstatná jména. Říkej, zda je to název osoby, zvířete nebo věci.

Martin a Nikola šli s Agátou na procházku. Po cestě viděli na louce běhat krávy a ovce. Na kraji lesa našli malý hříbek. Nikola tam zakopala o pařez a spadla. Martin jí pomohl na nohy. Cestou domů nasbírali maliny, borůvky a ostružiny.

Ve 2. ročníku se žáci s látkou setkávají poprvé. Místo výchozího textu je použit obrázek, který je pro malé školáky poutavější, práce s ním probíhá v dialogu s učitelem. Výkladová část je zastoupena jednoduchou částečnou definicí (týká se pouze konkrétních podstatných jmen), součástí definice je exemplifikace a pomůcka, jak podstatná jména poznat, formulovaná v inkluzivním plurálu. Definice je zvýrazněna několika grafickými prostředky – umístěním ve žlutém rámečku, vykřičníkem, tučným písmem.

Zadání k úkolům mají formu syntakticky jednoduchých oznamovacích vět se slovesy ve 2. os. sg. imp. Slovesa jsou v zadání často zdvojena, jedno vybízí k činnosti (*rozhleďni se, vymysli,*

vyhledej), druhé k řečové aktivitě (říkej, doplň), odkazuje tudíž na dialog mezi učitelem a žákem. Někdy je zadání pro názornost doplněno příkladem (cvičení 2, 3) nebo vzorem. Zadání 3. úkolu míří mimo text, oživuje tak práci s učebnicí. Texty, které jsou součástí cvičení, mají často povahu disherentní, výpovědi spolu nesouvisejí, slouží pouze k procvičování probíraného jevu (např. cv. 4), někdy se jedná o souvislé texty, například jednoduché vyprávění (cv. 5). V uvedeném příkladu není koherence souvislého textu v rámci cvičení zajišťována konektory (věty jednoduché či jednoduchá souvětí jsou za sebe volně řazeny), ale časovou a prostorovou posloupností (na procházku, po cestě, na kraji lesa, tam, cestou domů). Absence konektorů a velmi jednoduchá syntaktická výstavba souvisí se schopnostmi žáků dané věkové kategorie.

(f) Český jazyk 5. Nová škola, 2011, s. 57.

V. PODSTATNÁ JMÉNA

1. Vyberte z textu všechna podstatná jména a řikejte, zda pojmenovávají osoby, zvířata, věci, vlastnosti nebo děje.

Jak daleko slyšíme zvuk?

Hvízdání lokomotivy slyšíme do 3 000 metrů, hučení vlaku do 2 500 metrů, štěkání psa nebo výstřel do 1 800 metrů, zvonění a kokrhání do 1 600 metrů, hudbu nebo bubnování do 1 400 metrů, silný mužský hlas do 1 000 metrů, kuňkání žab do 900 metrů, cvrkot cvrčků do 800 metrů. Zvuk proniká do výšky nahoru lépe než směrem opačným. Vzduchoplavci v balónu ve výšce 1 500 metrů slyší mluvené slovo ze Země, kdežto sami nemohou s lidmi na Zemi mluvit.

(Podle Věda a technika)

- Podstatná jména jsou **názvy osob, zvířat, věcí**, ale označujeme jimi
- i **vlastnosti a děje**. Jsou to slova **ohebná**, která se skloňují.
- U podstatných jmen určujeme: pád, číslo a rod (životnost). Jsou to
- mluvnické kategorie**.

2. Rozdělte daná podstatná jména do dvou skupin (názvy vlastností a dějů).

malování, chůze, statečnost, poctivost, smutek, křik, hluk, šepot, jízda, laskavost, plavba, krása, zbabělost, běh, uklízení, sladkost, hbitost,

b) K daným slovům uveďte, kde je to možné, slovo souznačné a protikladné.

c) Ke slovům utvořte slova příbuzná, která budou patřit ke slovnímu druhu přídavná jména nebo slovesa.



V učebnici pro 5. ročník se již setkáváme s výchozím textem. Jedná se o upravený prototext s odborným charakterem, který ovlivňuje užité jazykové prostředky. Většinu textu tvoří výčet, frekventovaná jsou v souladu s rozšiřující látkou zejména podstatná jména slovesná (vyjadřující děj), tvrzení je dokládáno příkladem, „odbornost“ zvýrazňuje užívání číslic (přesnost vyjádření),

užití termínu *Země* (v tomto případě nesprávně) nebo knižního spojovacího výrazu *kdežto*. Nejedná se o výchozí text v pravém slova smyslu, zadání je umístěno před textem, číslováním i grafickou úpravou se neliší od jiných cvičení, v nichž jsou někdy taktéž užívány souvislé texty.

Zadání k textu obsahuje instrukce ztvárněné stejně jako v předchozí ukázce dvojicí sloves. Probíraná látka se rozšiřuje o podstatná jména abstraktní (bez zavedení pojmu) a o poučení o gramatickém významu, rozšíření je reflektováno v definici, která je graficky oddělena, tentokrát modrým rámečkem, tučným písmem jsou zvýrazněny důležité informace a nově zaváděné termíny. První část definice je totožná s definicí uvedenou v učebnici pro 2. ročník, rozšiřující část je připojena spojkou *ale* s významem stupňovacím. V definici se nevyskytují exemplifikace. V druhé části definice se postupuje od konkrétních příkladů (*určujeme pád, číslo, rod*) k abstraktnímu pojmu (*mluvnické kategorie*), od známého k novému, tj. v souladu s tematicko-rematickým členěním výpovědi.

V pokynech ke cvičením je na rozdíl od předchozí ukázky užito 2. os. pl. imp. Zadání úkolů 2b a 2c se vyznačují obměnou obvyklého slovosledu, na počátku výpovědi je explicitně odkazováno k textu cvičení (*k daným slovům, ke slovům*), ve formulacích je patrná snaha o užívání již zavedených termínů (*slovo souznačné, slovo protikladné*) a to i tam, kde je jejich užití nadbytečné (*slovní druh přídavná jména*).

Délka textu, jeho obsah i jazyk je přizpůsoben věku žáků a jejich znalostem a schopnostem. Text je doplněn obrázky, které mají ilustrační charakter.

TVAROSLOVÍ



2. Podstatná jména

Skalpovaná hora

S elektrickou energií je potíže. Každý ji chce a všude je jí potřeba. Jenže ji pořád nemáme uspokojivě skladovat. Buď je jí málo, nebo naopak moc. Lék na ztrápené hlavy energetiků je přitom tak prostý. Stačí postavit přečerpávací elektrárnu.

Umělé obří horské oko a přehrada v údolí, tak vypadá vodní přečerpávací elektrárna Dlouhé Stráně. Obě nádrže od sebe dělí přes 500 výškových metrů, to je jako kdybyste na sebe postavili dva pražské žižkovské vysílače. Princip je jednoduchý. V noci se levným elektrickým proudem (třeba z Temelína, ten se jen tak odstavit nedá) čerpá voda do horní nádrže. Přes den ji pak stačí pustit z výšky na turbíny.

Celkový výkon díky dvěma ohromným Francisovým turbínám (největším v Evropě) činí až 650 megawattů. To je celá třetina plného výkonu jaderné elektrárny Temelín. Turbíny mohou naběhnout na plný výkon už za sto sekund. Dlouhé Stráně tak brání kolapsům sítě, známým třeba z USA.

Skalpovanou a vydlabanou horu Mravenečník najdete v samém středu Jeseníků v obci Loučná nad Desnou, místní části Kouty nad Desnou.

Podle článku Technologické zázraky Richarda Cacáka v časopise Epocha



Najděte na internetu bližší informace – kdy byla postavena, kolik stavba stála atd. Kde v Evropě a ve světě najdeme další přečerpávací elektrárny? Jaký mají význam pro životní prostředí?

Myslete si, že v naší zemi nemůže dojít ke kolapsu elektrické sítě?



Pozor na pravopis u odvozenin vlastních jmen. Např. Smetana – Smetanův, smetanovský



Druhy podstatných jmen

A. názvy osob, zvířat, věcí = podstatná jména **konkrétní** (označují to, co můžeme smysly vnímat)

B. názvy vlastností, dějů, činností, stavů a vztahů = podstatná jména **abstraktní** (označují to, co smysly vnímat nemůžeme)

Podstatná jména **konkrétní** dělíme na

a) obecná – ta, která svým věcným významem charakterizují osobu, zvíře nebo věc obecně (např. otec, pes, dům)

b) vlastní – ta, která označují určitou konkrétní osobu, zvíře nebo věc – jsou jejich jménem (např. Novák, Alík, Říp)

– podle významu rozeznáváme vlastní jména osobní, národní, zeměpisná, místní

I a) Přečtěte si úvodní text a najděte na mapě, kde leží Jeseníky a hora Mravenečník.

b) V textu podtržená podstatná jména rozdělte na konkrétní a abstraktní:

konkrétní – _____

Stejně jako v předchozí ukázce je výchozí text upraveným prototextem, má charakter populárně naučný. Oproti textu z předchozí ukázky je tento delší, syntax však zůstává velmi jednoduchá, značná část textu je tvořena větami jednoduchými, což má za následek určitou úsečnost a nepřírozenost. Vedle neutrálních výrazů, zahrnujících i běžně užívaná slova cizího původu, je užito také metaforických vyjádření (*lék na ztrápené hlavy, obří horské oko, skalpovaná hora*). Výpovědi s funkcí tvrzení jsou oživeny přirovnáním (*jako kdybyste na sebe postavili dva pražské žižkovské vysílače*) nebo komentářem (*(třeba z Temelína, ten se jen tak odstavit nedá)*). Obrázek má ilustrační a demonstrační funkci.

Výkladová část má podobu tabulky shrnující informace. V tabulce v podstatě není uvedena základní definice, která je již žákům známá, hovoří se rovnou o druzích přídavných jmen. Výklad nemá podobu vět, ale bodů – větší množství informací je tak přehledněji strukturováno. Zachováno je řazení vysvětlení pojmu – pojem, od známého k novému. Toto pořadí se jeví jako typické pro zavádění nových termínů. Nejdůležitější informace a pojmy (termíny) jsou zvýrazněny tučným písmem i jeho odlišnou barvou.

Je zajímavé, že pokyn k práci s úvodním textem je uveden až za shrnující tabulkou (1a). Formulace pokynu 1b je kondenzovaná (nevyužívá možnost vyjádření vedlejší větou), důležitou informaci (vztah k textu) uvádí na počátku výpovědi (*v textu podtržená podstatná jména*), což je vzhledem k odloučenosti od původního textu nezbytné. V zadání se pracuje s termíny (*podstatná jména konkrétní a abstraktní*). Užíváno je 2. os. pl. imp.

Srovnávané ukázky naznačují, že v učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň základní školy je častěji využíváno ilustrací k výkladu či k názorné prezentaci probírané látky, zatímco v učebnicích pro 2. stupeň mají obrazové přílohy často spíše doprovodný, ilustrační charakter.

Podoba výchozích textů i textů cvičení v porovnávaných učebnicích českého jazyka je různorodá, souvisí s preferovaným přístupem daného nakladatelství (zdá se, že nakladatelství Nová škola dává přednost upraveným prototextům, stejně jako nakladatelství Fraus v učebnicích pro druhý stupeň, zatímco pro učebnice pro 1. stupeň vytváří Fraus úvodní texty původní,⁵⁷ stejně jako nakladatelství Alter⁵⁸). Zdá se, že texty původní, učebnicové mohou být poutavější a svým vyjadřováním přirozenější a bližší žákům než upravené prototexty, závisí ale samozřejmě na zdroji prototextů a konkrétní úpravě (zajímavé a oblíbené bývají např. některé upravené texty

57 Tyto původní texty nesou poutavé názvy, např. Přípravy na karneval, Jedeme na výlet, Jak se žije v Praze – názvy se promítají i do názvů kapitol, např. Karnevalová.

58 V případě citované učebnice pro 7. ročník napsal úvodní texty spisovatel Ivan Klíma.

publicistické). Texty určené žákům 1. stupně jsou kratší, obsahově a lexikálně jednodušší. Syntax učebnicových textů je obvykle poměrně jednoduchá bez ohledu na věk adresáta.

Definice jsou vždy odděleny od ostatního textu umístěním v barevném rámečku, důležité informace a termíny jsou zdůrazňovány tučným písmem. Zatímco v učebnicích určených pro 1. stupeň mají podobu větnou, s přibývajícím množstvím informací se mění struktura na bodovou, případně kombinovanou (ke strukturaci se využívá různých druhů číslování). Grafických zdůrazňovacích prostředků s vyšším věkem žáků ubývá.

V jazyku pokynů ke cvičením je nejpatrnější rozdíl mezi 2. os. sg. a 2. os. pl., jak však ukáží níže, nelze užívání těchto prostředků spojovat výhradně s učebnicemi pro první, respektive druhý stupeň. Pro prvostupňové zadání k výchozímu textu se jeví jako příznačné užívání dvojice sloves, z nichž druhé vyzývá k řečové činnosti (*říkej*) a tím zprostředkované k mluvenému dialogu s učitelem. V učebnicích pro druhý stupeň se vyskytují spíše výzvy k psaní.

Také v následujících ukázkách můžeme sledovat proměny textu v závislosti na vlastnostech adresáta. Navíc se jedná o texty s persvazivní funkcí (ta je tentokrát zakódována přímo v rámcovém vzdělávacím programu).

(h) Já a můj svět 3 – prvouka pro 3. ročník. Nová škola, 2015, s. 73.



Jednotné evropské číslo tísňového volání SOS

112 je **univerzální tísňové číslo**, které funguje po celé Evropě. S operátorem se domluvíte i v cizím jazyce. Na tomto čísle vám **zajistí pomoc nejen záchranná služba, ale také hasiči nebo policisté**. Informace jim však bývá pouze předána.

! Pokud potřebujete zachránit lidský život, volejte telefonní číslo 155. Přímé spojení se zdravotnickou záchrannou službou je rychlejší.

Volání na tísňové linky je **zdarma**. Volat můžete **nepřetržitě** kdykoli během celého dne.

Nezneužívejte volání na tísňové linky. Ve stejnou dobu může být někdo vážně zraněn a vy tímto nezodpovědným chováním zabráníte záchranářům poskytnout mu pomoc včas.



Pokud se stanete svědky nehody, snažte se zachovat klid. Při volání na telefonní číslo tísňové linky **nejprve sdělte operátorovi, kde se postižený nachází. Věcně zodpovězte dotazy operátora a řiďte se jeho pokyny. Zavěste jako poslední.**

1. Zdravotnická záchranná služba Ústeckého kraje. Jak vám můžeme pomoci? **1. Tady Ema Novotná. Kamarádka upadla, bolí ji noha a pláče.** 2. Kde se právě nacházíte? **2. Polní ulice, číslo 12, Bílina.** 3. Je to rodinný dům? **3. Ano.** 4. Sanitka s panem doktorem už je na cestě. Teď ti řeknu, co máš dělat... **4. Ano, rozumím.** 5. Jak se kamarádka jmenuje? **5. Jana...** 6. Kolik je jí let? **6. 9 let.** 7. Jsi moc šikovná, Emo. Zůstaň u Jany. Sanitka u vás bude za chvíli. Kdyby se něco změnilo, znovu zavolej. **7. Děkuji. Na shledanou.**

Výkladový text se vyznačuje jednoduchou syntaktickou stavbou, informace jsou za sebe volně řazeny bez vyjádření vztahů. Části textu mající zpravovací funkci jsou prokládány částmi se

zesílenou funkcí řídicí. Apelvost je zvýrazněna užíváním prostředků jazykových (2. os. pl. imp., komparativ přídatného jména (*rychlejší*), hodnotící příslovce a přídatná jména (*vážně zraněný, nezodpovědné chování*)) i neязыkových (vykřičník, tučné písmo, barva písma). Výklad je doplněn o praktický návod, jak se zachovat v konkrétní situaci. Pokyny uvedené v návodu jsou názorně ztvárněny v ukázce rozhovoru mezi dívkou Emou a operátorem záchranné služby, např. úzký vztah mezi otázkou operátora a odpovědí Emy – Ema jasně, stručně a věcně odpovídá pouze na to, na co se operátor ptá. Ukázka je stylizovaná, nejedná se o živý dialog.

(ch) Přírodopis 8. Nová škola, 2016, s. 116 a 117.

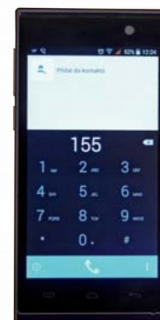
INTEGROVANÝ ZÁCHRANNÝ SYSTÉM

Ve všech vážných případech zavoláme **linku tísňového volání**. Měli bychom použít telefonní číslo **155** (zdravotnická záchranná služba), případně **112** (integrováný záchranný systém). Linka **155** je pro volání zdravotnické záchranné služby **rychlejší**, operátor je **vyškolený pracovník**, který vám může **odborně poradit**. Z linky 112 by vás přepojili na dispečink ZZS, voláním přímo na linku 155 ušetříte drahocenný čas.

Na linku **112** je možné volat z mobilního telefonu i **bez vložené SIM karty** nebo přes **zamknutou klávesnici**. Tato linka je určena především pro **cizince** (domluví se zde v různých jazycích, např. anglicky) a také pro případy, kdy váš mobilní **operátor nemá** v daném místě **signál**. Linku **112** použijte při volání v **zahraníčí**.

V případě **dopravní nehody**, při které došlo ke **zranění osob**, volejte linku **155**. Pracovníci záchranné služby předají informace Policii ČR, a je-li je to potřebné, tak i Hasičskému záchrannému sboru ČR.

Pokud je **dopravní nehoda bez zranění osob**, volejte linku **158** – Policii ČR.



Z Zdravotnická záchranná služba vytvořila aplikaci „Záchranka“. V případě nouze má lidem usnadnit přivolání zdravotníků. Zvládne ale i odeslat přesnou polohu zraněného nebo najít nejbližší pohotovost. Obsahuje návody, jak poskytnout první pomoc. Aplikaci najdete na: <http://www.zachrankaapp.cz>.

Stejný obsah je pro starší žáky zpracován odlišně. V porovnání s předchozí ukázkou je tento text delší, obsahuje syntakticky složitější výpovědi (souvětí, kondenzovaná vyjádření), vyjadřování je abstraktnější (abstraktní slova a sousloví, někdy až s terminologickým významem) a přesnější (např. uvádí plné názvy jednotlivých složek záchranného systému). Základní informace jsou v podstatě totožné, tento text podává navíc podrobnější informace a specializuje se – věnuje se chování při dopravní nehodě.

Struktura rozhovoru se záchrannou službou není ztvárněna ukázkovým rozhovorem, ale bodovou osnovou (viz níže), v níž jsou předkládány předpokládané otázky (nebo jejich hlavní

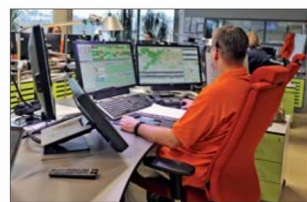
myšlenka) a vzápětí je konkretizováno i to, jak mají vypadat odpovědi (výpovědi obsahují verba dicendi – *řekněte, sdělte, nahlaste, udejte*). Za postup je připojen komentář, který používá nejprve 3. osobu, následně ale opět přechází v apelativní osobu 2., podtrženou příslovcem *nikdy*. Ke zdůraznění grafickými prostředky je užito pouze tučného písma. Konkretizace nemá v obecném výkladu místo, i v části označené jako zajímavost (a graficky vyznačené kurzívou) jsou přidávány další podrobnosti formou popisu, nikoliv např. praktické ukázky či příkladu ze života. Vytvořit ukázku konkrétního rozhovoru je předmětem žákovského úkolu.

POSTUP PŘI VOLÁNÍ ZDRAVOTNICKÉ ZÁCHRANNÉ SLUŽBY

Zachovejte klid a **odpovídejte** na tyto **otázky operátora** tísňové linky:

- **Kdo volá** – řekněte operátorovi své jméno a příjmení.
- **Co se stalo** – stručně sdělte, co se stalo.
- **Kde se to stalo** – nahlaste přesné místo události.
- **Informace o postiženém** – udejte přibližný věk, počet postižených, pohlaví, popište, co vidíte, popište příznaky (např. zraněný leží na zemi, drží se za nohu, krvácí, ...)
- **Vaše telefonní číslo** – pokud se operátorovi z nějakého důvodu nezobrazuje.

Rozhovor vede **operátor** – volající by měl co nejpřesněji **odpovídat na jeho otázky**. Podle popisu příznaků operátor vyhodnotí stav pacienta a vyšle odpovídající výjezdovou skupinu. V průběhu hovoru se operátor informuje o způsobu poskytnuté první pomoci a může doporučit další postup. Nikdy **neukončujte telefonát**, ukončuje ho vždy operátor tísňové linky. Při provádění první pomoci si při komunikaci s tísňovou linkou zapněte telefon na **hlasitý odposlech**, ať máte volné ruce.



operační středisko ZZS

Z *Místo události je dobré popsat co nejpřesněji (ulice, číslo domu, patro, případně jméno na zvonku apod.). Pokud se událost stala v přírodě, uveďte, zda je poblíž nějaký významný bod – např. typická budova, poslední vesnice, odbočka, rozcestník, rybník, potok, značená turistická cesta. Máte-li GPS navigaci, nahlaste přesné souřadnice.*



Ve dvojicích si vyzkoušejte fiktivní hovor s operačním střediskem zdravotnické záchranné služby. Vymyslete si údaje o pacientovi i o tom, co se mu přihodilo.

Ukázky potvrzují, že pro základní školy je typické cyklické ztvárnění obsahu. Forma se proměňuje v závislosti na věku a míře dosažených znalostí. Na prvním stupni je obsah předáván nejen jazykovými prostředky, ale také nejazykovými (zejména obrázky a grafickými prostředky), text učebnic je silněji vázán na dialog mezi učitelem a žákem. Čím starší je žák, tím větší prostor zabírá jazykový projev a tím samostatnější je text učebnice.

S postupem do vyšších ročníků se zvětšuje rozsah probírané látky a prohlubují se již osvojené znalosti. V jazyce se tyto procesy projevují například přesnějším a abstraktnějším pojmenováváním jevů, zaváděním termínů, ale také rozdílnými prostředky syntaktickými. V učebnicích určených žákům 1. stupně jsou preferovány jednoduché věty, často řazené za sebe bez

explicitního vyjádření souvislostí, zatímco v učebnicích pro starší žáky jsou využívány i složitější větné struktury (delší souvětí, kondenzovaná vyjádření). Jednoduchá syntaktická struktura je však příznačná pro veškeré psané komunikáty určené žákům. Důvodem je vyšší náročnost obsahu, který je žákovi předáván co nejjednodušší formou, aby jej mohl snáze pochopit. V učebnicích určených pro starší žáky se vyskytuje i bodová struktura většího množství informací, která zajišťuje jeho přehlednost.

S přibývajícím věkem ustupuje přímá vazba ke konkrétní realitě ve výkladových částech (méně příkladů, větší abstrakce), snižuje se míra a množství kontaktních (apelativních) prostředků (přechod od 2. os. sg. ke 2. os. pl., využití i 3. osoby, větší distance úkolové části od výchozího textu). Výpovědi navazující vztahy k reálnému světu či životu žáka jsou „vysunuty“ do záložek nebo zřetelně oddělených částí označených různými symboly (např. zajímavost). Ubývá také grafických prostředků používaných ve funkci strukturace nebo zdůraznění.

O podobě výkladových textů a výpovědí s funkcí pokynu, výzvy budu podrobněji pojednávat níže.

6.1.1.4 Struktura a komplexnost

Pro učebnice stejně jako pro mluvené projevy učitele je typická komplexnost. Učebnice jsou složeny z různorodých strukturních komponentů, které na sebe navazují, odkazují či se navzájem doplňují, vedle výkladových textů je tvoří texty výchozí, motivační, cvičení a jejich zadání, rozšiřující a zajímavé poznámky a odkazy. Vzhledem k psané formě je struktura vyučovací i textové jednotky promyšlenější, sevřenější a nepodléhající změnám pod vlivem aktuální situace, texty plnící jednotlivé funkce (jako dominantní) jsou od sebe vzájemně ostřeji odděleny, než je tomu v případě projevů mluvených.

Zatímco v případě mluvených projevů uvažujeme na vyšší rovině o struktuře vyučovací jednotky, v případě učebnic můžeme snadno uvažovat nejen o struktuře jedné vyučovací (tematické) lekce, ale o strukturování látky v průběhu celého školního roku. Strukturace na tomto stupni zobecnění existuje zřejmě i v případě mluvených projevů, je však mnohem hůře uchopitelná a obvykle vychází právě z některého z psaných textů (buď textu učebnice, nebo přímo z textu vzdělávacího programu, jistá struktura by mohla prosvítat ze souborů učitelských příprav). Struktura učebnic je detailně propracovaná a jednotlivé komponenty jsou uzpůsobeny k plnění konkrétních funkcí, respektují přitom specifika adresáta (věk, úroveň dosažených znalostí) a didaktické zásady.

Obecně lze strukturu učebnic popsat jako sepeřtí textové a mimotextové složky. Podrobnější klasifikaci strukturních komponentů **textové složky** vytvořili např. J. Doleček, M. Řešátko a Z. Skoupil (1975, cit. podle Průcha, 1998, s. 22), kteří rozlišili následující komponenty: motivační text, výkladový text, regulační text, ukázky a příklady, cvičení, otázky a prostředky zpětné vazby. Ještě podrobnější model struktury učebnic (konkrétně fyziky), vytvořil M. Bednařík (1981, cit. podle Průcha, 1998, s. 22–23):

A) VÝKLADOVÉ SLOŽKY

- 1) výkladový text (výchozí, objasňující, popis pokusu, základní, aplikační, shrnující, přehled učiva)
- 2) doplňující text (úvodní, text určený k četbě, dokumentační)
- 3) vysvětlující text (vysvětlivky, texty k obrázkům)

B) NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY

- 1) procesuální aparát (otázky a úkoly ke zpevnění vědomostí, otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí, otázky a úkoly k osvojení vědomostí, návody k pokusům, pokyny k činnostem, odpovědi a řešení)
- 2) orientační aparát (nadpisy, odkazy, grafické symboly, rejstříky, obsah)
- 3) obrazový materiál (obrazy nahrazující, rozvíjející nebo doplňující obsah výkladových komponentů)

V rámci této práce se budu věnovat pouze vybraným složkám, některým v rámci této kapitoly, dalším v kapitolách následujících.

6.1.1.4.1 Úvod, předmluva

Kromě rámcových textů patřících k orientačnímu aparátu obsahu, rejstříku, případně souboru v učebnici používaných symbolů s vysvětlením jejich významu, se můžeme v některých učebnicích setkat před vlastním textem učebnice také s úvodem, předmluvou, v níž autoři navazují kontakt s žáky, motivují je, případně instruují, jak mají s učebnicí pracovat. Tyto texty jsou velmi různorodé, mají však několik společných rysů. Vyznačují se prostředky typickými pro slohový útvar dopisu a značnou mírou dialogičnosti. Je to druh textu v mnoha ohledech podobný úvodním pasážím mluveného projevu učitelů.

(i) Vlastivěda 5. Významné události nových českých dějin. Nová škola, 2016.

Milé žákyně, milí žáci,

touto učebnicí pokračujete v putování do minulosti, které jste započali v loňském roce. Z nejstaršího období našich českých dějin se tak budete postupně přesouvat až do současnosti.

Určitě vás bude zajímat, jak se měnila města a vesnice, v nichž nyní žijete, kam chodíte do školy a kde máte své rodiče a kamarády. Budete si vyprávět, jak se postupně změnil způsob života našich předků, jak si lidé stavěli lepší a vybavenější domy a ti nejbohatší si budovali honosné a překrásné zámky a paláce. Měnila se móda, lidé se jinak oblékali a hledali odlišné způsoby zábavy.

...

Mnozí z vás jistě najdou zalíbení v historickém putování a přečtou si nějakou knihu o minulých časech.

...

Ať si zvolíte jakoukoliv z těchto možností, vždy si obohatíte školní vědomosti o poznatky z historie. Přitom poznáte, že být chytřejší a vzdělanější je příjemný pocit. I vaše okolí si vás bude více vážit. Znat' dokonale minulost znamená vyvarovat se chyb a omylů, které provázely životy našich předků. Historií se zabýváme také proto, abychom lépe porozuměli tomu, co se děje v době, v níž žijeme.

Učit se a přemýšlet se však neobejde bez námahy a píle. Ale určitě se vám to v budoucnosti vyplatí.

Autor

Úvod, respektive předmluva, bývá často jediným textem, v němž jsou žáci přímo oslovováni (na rozdíl od mluveného projevu, kde je oslovení velmi frekventované), na závěr je připojen podpis (v tomto případě pouze obecné *Autor*, psáno však s velkým počátečním písmenem, tj. signalizuje individualizaci – autor této učebnice), je tedy strukturován jako dopis. Počáteční pasáž odkazuje na látku, která již byla probrána, a nastiňuje, co bude náplň hodin v tomto roce. Tato pasáž v podstatě odpovídá počátečním nástinům průběhu hodiny v mluvených projevech učitelů. Zatímco učitel formuluje náplň každou hodinu znovu, autoři učebnice shrnují obsah celé učebnice (tj. učiva na celý rok) v tomto úvodním textu.

Autoři textu se na jednu stranu snaží žákům přiblížit vztahováním historických jevů k současné realitě (*jak se měnila města a vesnice, v nichž nyní žijete, kam chodíte do školy, kde máte své rodiče a kamarády*), na druhé straně se jim oddalují neutrálním až knižním vyjadřováním

(*honosné, najít zalíbení, putování, minulé časy, preferování spojovacího výrazu jenž*). Poslední část projevu má mít zřejmě charakter motivační, prosvítá skrze něj však výrazně i aspekt výchovný. Naléhavost zvyšuje zejména užívání druhých stupňů adjektiv (*chytřejší, vzdělanější*) a příslovcí (*více, lépe*). V některých pasážích se motivační funkce spojuje s persvazivní – *určitě vás bude zajímat, mnozí z vás jistě najdou zalíbení, vždy si obohatíte vědomosti, určitě se vám to vyplatí*. Kontaktovost je posilována užíváním 2. os. pl. a tvary zájmena vy (vás).

Ze syntaktického hlediska je text tvořen poměrně dlouhými větnými celky (vzhledem k tomu, že je určen žákům 1. stupně), autor upřednostňuje konstrukce s vedlejšími větami oproti konstrukcím staženým, např. s využitím dějových podstatných jmen. V porovnání s textem následujícím, který je určen pro starší žáky, se tento text jeví jako zbytečně složitý.

(j) Dějepis. Středověk, počátky novověku. Nová škola, 2016.

Zdravíme vás, milí žáci sedmého ročníku,

setkáváte se s dalším dílem naší učebnice dějepisu. Tentokrát spolu budeme putovat obdobím středověku a počátku novověku.

Nebudeme se tolik toulat po vzdálených zemích, jako tomu bylo loni.

...

Ani v tomto dílu jsme se nevyhnuli slovům vyjadřujícím pochybnosti, např. „asi“, „pravděpodobně“. Z počátečního období středověku se totiž nedochoval dostatek historických pramenů.

...

Autoři

Tento úvod vyznívá přátelštěji, oslovení je obohaceno o pozdrav, je využito generického maskulina, autoři učebnice volí inkluzivní plurál. Usouvztažňují budoucí látku s látkou předešlou, odkazují na specifika spojená s obdobím raného středověku a činí tak přes odkazy na jazykové vyjádření. Věty jsou krátké, jejich struktura přehledná, pro názornost jsou uváděny příklady. Podpis je stejně jako v předchozím příkladu obecný, individualizovaný.

(k) Matematika pro 9. ročník základní školy 3, Finanční matematika. Prometheus, 2014.

Milá děvčata, milí chlapci!

Tato učebnice je věnována finanční matematice. Je zde řada úloh na *úroky z vkladů i úvěrů*. Setkáte se s *běžnými účty, termínovanými vklady a spořicími účty*. Budou vás čekat různé druhy

cenných papírů – dluhopisy, podílové listy, akcie. A samozřejmě nebudou chybět spotřebitelské úvěry, hypoteční úvěry, prodej na splátky a leasing. V učebnici najdete mnoho jednoduchých úloh, jsou tu ale i úlohy Pro přemýšlivé a Pro náročnější.

...

At' vám tato učebnice pomůže do budoucna k co nejúspěšnějším finančním transakcím.

Vaši autoři O. + K.

Tento úvod je po stylistické stránce méně zdařilý, používá však žákům bližší vyjadřování. V oslovení volí místo slova *žáci* méně formální *děvčata a chlapci*, místo *však* volí méně formální *ale*, přátelsky působí také výpověď s funkcí přání v závěru (vyjádřené práci větou) a podpis obohacený o přivlastňovací zájmeno *Vaši* a iniciály autorových příjmení.

Citovaná část je poté poskládána víceméně z vět jednoduchých, v jejichž první části je synonymicky vyjadřováno, co mohou žáci v učebnici nalézt (*je zde, setkáte se, budou vás čekat, nebudou chybět, najdete*), ve druhé části je poté obsah konkretizován odkazy na názvy jednotlivých kapitol (jsou vyznačeny kurzívou), v nichž se vyskytují i odborné názvy a sousloví. Stylisticky a syntakticky je text prostý, zejména vzhledem k tomu, že komunikuje s žáky 9. ročníku.

(I) Český jazyk 6, nová generace. Fraus, 2012.

Milí žáci, milé žákyně, vážení učitelé, vážené učitelky,

doufáme, že se vám bude s naší učebnicí dobře pracovat a že s její pomocí budete společně svůj mateřský jazyk lépe poznávat. Chtěli bychom, abyste si uvědomili, že český jazyk není jen jedním z vyučovacích předmětů ve škole, ale že je především komunikačním prostředkem, který budete celý život potřebovat a používat.

Autorský tým učebnice

Tento úvod neshrnuje obsah učebnice, vyjadřuje přání a záměry autorů, je méně kontaktní (nezaměřuje se na žáky). Za pozornost stojí řazení jednotlivých oslovovaných osob, výslovně tedy uvádění osob mužského pohlaví na prvním místě. Toto řazení se objevuje i v dalších učebnicích nakladatelství Fraus a o jeho důvodech bych se mohla pouze dohadovat. Každopádně toto řazení působí neobvykle.

(m) Fyzika pro 7. ročník základní školy. Prometheus, 2017.

Milé žákyně, milí žáci,

již druhý rok se budete učit dívat na svět kolem sebe očima fyzika. Vaše otázky na věci a jevy kolem vás budou zasvěcenější. Můžete využít poznatky, které jste již získali. Poznali jste, jak velkou pomocí při hledání odpovědí na otázky, které si kladete při pozorování jevů kolem vás, jsou pokusy. Osvojili jste si základní dovednosti při experimentování. Umíte zaznamenat výsledky svých pozorování i pokusů.

Jakými otázkami se budeme zabývat v sedmém ročníku?

...

Napadlo vás při prázdninových hrách u vody, proč nafouknutý míč plove, ale kámen spadne ke dnu? Zkuste zatlačit nafouknutý balon do vody. Proč to jde těžko? Uměli byste vysvětlit, jaká síla způsobí, že při pití brčkem stoupá limonáda nahoru? Na tyto a další otázky budeme hledat odpověď při **zkoumání vlastností kapalin a plynů**.

...

Přáli bychom si, aby i tato učebnice vám byla dobrým průvodcem při pozorování, zkoumání a vysvětlování dějů probíhajících kolem vás.

Možná byste chtěli v učebnici něco změnit nebo doplnit. Za vaše návrhy budeme vděční. Můžete je psát na adresu:

...

Oproti předchozí ukázce působí tento úvod živě a poutavě. V první větě se objevuje až poetické spojení *dívat se na svět očima fyzika*. Následuje shrnující část již dosažených vědomostí a dovedností, která má zároveň funkci motivační, povzbuzující – předpoklady jsou formulovány jako tvrzení (přesvědčení), není užíván kondicionál, ale indikativ (*poznali jste, osvojili jste si, umíte*). Adresnost je vyzdvihována využitím 2. os. pl., 2. p. zájmeny vy (vás) a přivlastňovacího zájmeny svůj.

Obsah učebnice je představen výpověďmi s funkcí otázky a výzvy, které se navíc vztahují k žakovským zkušenostem. Vhodně využitý inkluzivní plurál žáky ujišťuje o společném hledání odpovědí. Užívání výpovědí s těmito funkcemi činí úvodní text živějším a dialogičtějším.

Závěr textu obsahuje opět přání, což je ve shodě s žánrem dopisu. Dialogičnost se mění v reálnou tím, že je žákům dána možnost podílet se na úpravách učebnice. Podpis chybí, je nahrazen uvedením kontaktní adresy nakladatelství.

(n) Přírodopis 9. Fraus, 2007.

Milí žáci a žákyně, kluci a holky,

pomalou končíte svůj pobyt na základní škole a tato učebnice bude pro některé i tou poslední, v níž se o přírodě máte možnost ještě něco dozvědět. Až dosud jste poznávali složky živé přírody, jako jsou rostliny, živočichové, ale také člověk.

...

Přírodopis v 9. ročníku bude zcela jiný. Je zaměřen na poznávání přírody neživé. Málokdo z vás si uvědomuje, jak jsme na ní my, živí tvorové, závislí. Na druhé straně lze obdivovat monumentální přírodní výtvořy, jimiž jsou například rozsáhlé horské komplexy, mohutná údolí a soutěsky přírodní jezera a další součásti neživé přírody.

Byli bychom rádi, kdyby vás tato učebnice inspirovala k vlastním výletům a expedicím za poznáním složek neživé přírody, a to nejen v rámci České republiky, ale dokonce do zámoří. Tady ovšem pozor! Neživá příroda může být i velmi nebezpečná, jestliže o ní příliš nevíte.

...

Věříme, že vás učebnice zaujme natolik, že si někdo z vás geologii zvolí za svou budoucí profesi.

Autoři

Na nestandardní oslovení, jsem již poukazovala výše. V tomto úvodu mě překvapila celková negativita vyjadřování – *málokdo z vás si uvědomuje, tady ovšem pozor, nevíte*. Pozorovat můžeme opakování terminologických spojení (*živá, neživá příroda*) a výčtové pasáže. Tento úvod se vyznačuje velmi malou kontaktovostí, mluví se spíše o předmětu zkoumání.

Nejčastěji úvodní pasáže shrnují, co by již měli žáci znát, a seznamují je s tím, co je v učebnici v průběhu školního roku čeká. V jednotlivých lekcích⁵⁹ jsou shrnutí obsahu zastoupena obecnými popisnými nadpisy, někdy mírně aktualizovanými, např. užitím slovesného tvaru (např. *Dělení slov na konci řádku, Bakterie – nejstarší obyvatelé země, České království za Přemyslovců, Zobrazujeme krychle a kvádry*). Je-li zvolen alternativní nadpis lekce, např. jako v učebnici Český jazyk 3 od nakladatelství Fraus – *Hudební, Počítačová, Tábornická*, můžeme se pod nadpisem setkat s informacemi o látce, která bude v lekci probírána (*Zubařská. Vyjmenovaná slova po l; Popis předmětu, odstavce*). Je nutné poznamenat, že s nadpisy jiného než popisného (informačního) charakteru jsem se setkala pouze v učebnicích pro 1. stupeň nakladatelství Fraus. Popisné

59 Slovo lekce zde užívám ve významu jedné tematické jednotky v učebnici. Reálně může její probírání zabrat několik vyučovacích hodin nebo může být v jedné hodině probráno několik učebnicových lekcí.

označování jednotlivých lekcí podle probírané látky má svůj význam – je třeba počítat s možnými přesahy a přesuny probíraného učiva mezi lekcemi, s prací s jinými materiály, s vykonáváním přímé činnosti, s alternativními formami práce atp., a proto se text učebnice vyhýbá konkretizaci. Text učebnice nemá možnost se aktualizovat v závislosti na aktuální situaci, proces učení je řízen učitelem, nikoliv učebnicí, proto je formulování nástinů průběhu vyučovacích jednotek ponecháno na učiteli.

Forma úvodů odpovídá žánru dopisu (oslovení, závěrečné formule - přání, podpis). Jedná se o jediný delší výrazně dialogický text z celé učebnice, proto je v něm také (až na výjimky) využíváno značné množství kontaktních prostředků.

Po obsahu, případně úvodu (předmluvě) následuje obvykle lekce věnovaná opakování z minulého ročníku, poté již začínají jednotlivé lekce, které jsou řazeny tematicky, v dějepise také chronologicky.

V učebnicích přírodopisu (prvouky), dějepisu (vlastivědy), zeměpisu a chemie zabírá většinu prostoru výkladový text, úvod či závěr lekce je věnován otázkám, případně úkolům. Ty se mohou příležitostně objevovat i mezi jednotlivými částmi výkladového textu, vždy jsou ale graficky odděleny. V učebnicích fyziky a českého jazyka je výklad prokládán větším množstvím příkladů a cvičení, v učebnicích českého jazyka se navíc často pracuje s výchozím textem (specifikum učebnic pro základní školy, viz N. Kvítková (1996)), v učebnicích matematiky jsou dominantní cvičení (příklady), která jsou doplňovaná poučkami či definicemi. Základní strukturní komponenty jsou tedy přítomny ve všech učebnicích, bývají však zastoupeny v různém poměru s ohledem na vyučovací předmět.

6.1.1.4.2 Výklad


Výkladová pasáž bývá v učebnicích pro základní školy ztvárněna buď graficky vyznačenou definicí, poučkou, pravidly (zpravidla v přehledných rámečcích), které obvykle navazují na práci s obrazovým materiálem nebo s výchozím textem (počítá se se zásadní rolí mluveného projevu učitele, který činnost s textem či obrazovým materiálem řídí), nebo má podobu krátkých, případně i rozsáhlejších výkladových textů ve formě souvislého výkladu, částečného výkladu vyžadujícího doplnění nebo ve formě výpisků (poznámek nevětného charakteru). Pojďme se podívat na typy výkladového textu na konkrétních příkladech.

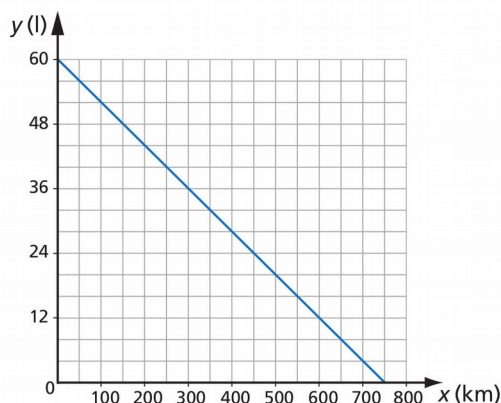
3. Jak sestrojít grafy?

3.1 Na obrázku je zakreslen graf závislosti množství benzínu v nádrži auta na počtu ujetých kilometrů.

Kolik litrů benzínu je v nádrži po ujetí 200 km?

Kolik kilometrů jsme ujeli, jestliže v nádrži je 24 litrů benzínu?

Doplňte tabulku. 



x (km)	0	100	200	...	750				
y (l)									

Co jsme objevili?

Narýsujeme dvě kolmé osy. Zvolíme si vhodné měřítko tak, aby se do obrázku vešly všechny hodnoty.

Na jednu osu nanese číselné hodnoty z jedné řádky tabulky a na druhou osu hodnoty z druhé části tabulky. Čísla, která jsou pod sebou v tabulce (patří k sobě), určují polohu jednotlivých bodů v grafu.

Slovníček

Ze zadaných číselných údajů sestavujeme tabulku. Podle tabulky sestavujeme graf. Dvojice čísel v tabulce určují polohu bodu v grafu.

Na základě práce s příklady (zde uveden pouze jeden) se žáci učí prakticky vytvářet tabulky a grafy, poznatky, které žáci mohou z práce na cvičeních vyvodit, jsou poté shrnuty v tabulce. V tomto případě se jedná o popis postupu při kreslení grafu. Práce s příkladem je alternativou práce s výchozím textem.

V úvodním příkladu je nejprve umístěna výpověď s funkcí popisu obrázku – popis je vměstnán do jediné věty s velkým množstvím substantiv. K pochopení grafu jsou dále žáci naváděni výpověďmi s funkcí otázky a formou tázací věty. První tázací věta se objevuje již v nadpisu, funkčně se však jedná spíše o oznámení. V první otázce v úkolu je využito slovesa ve 3. os. sg. ind. a stažené syntaktické konstrukce se slovesným substantivem (*ujetí*), ve druhé otázce je využit inkluзивní plurál a syntaktická konstrukce s vedlejší větou. Užité prostředky nejsou jednotné.

Shrnutí závěrů je umístěno v tabulce, dialogičnost je vyjádřena otázkou v nadpisu tabulky – *Co jsme objevili?*, která navazuje na předchozí otázku z nadpisu, a využitím inkluзивního plurálu. Pracovní postup je popsán jasně, jednoduše formulovanými větami, které za sebou následují v takovém pořadí, v jakém je vyžaduje vykonávaná činnost. Jazykové vyjadřování je přesné, s využitím jednoduchých termínů, jejichž význam je znovu shrnut ve Slovníčku. Vedle „odborné“ slovní zásoby se v textu objevují i prostředky dialogické a přibližující výkladový text žákovi. Mezi takové prostředky patří například inkluзивní plurál či výpověď s funkcí upřesňujícího komentáře (*patří k sobě*).

Dále se můžeme v matematice setkat s výkladem příkladem, tj. výkladová pasáž je nahrazena ukázkou výpočtu vzorového příkladu, podle nějž si žáci osvojí jistý postup.

(p) Matematika a její aplikace pro 3. ročník, 3. díl. Prodos, 2007, s. 34.


Násobení a dělení čísla 20, 30, 40, 50

V pavilonu školy je umístěno 9 tříd. V každé z nich může být nejvýš 30 žáků. **Jaký největší počet žáků může chodit do tohoto pavilonu?**

Výpočet:

tříd	9	
žáků ve třídě	30	
žáků v pavilonu	9	· 30 =
	= 9	· 3 · 10 = 270

Odpověď:
Do pavilonu může chodit nejvýše 270 žáků.

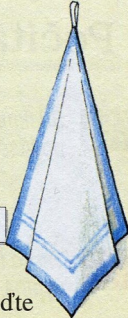


Maminka zaplatila za nové utěrky 240 korun. Jedna utěrka stála 40 korun. **Kolik utěrek koupila?**

Výpočet:

korun za utěrku	40	
korun celkem	240	
utěrek	240	: 40 = 6

Odpověď:
Maminka koupila 6 utěrek.



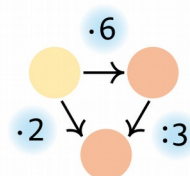
Zkoušku proveďte pomocí počítačky.

Tato ukázka se vyznačuje klasickou strukturou zadání – otázka – výpočet (zkouška) – odpověď. Text slovní úlohy je tvořen jednoduchými větami. Návaznost je zajišťována lexikálně. Otázka je v úzkém vztahu k zadání, podoba odpovědi přesně vychází z podoby otázky. Pochopení principu je ponecháno na žákovi nebo na výkladu učitele. V ukázce následující je situace jiná.

Násobení a dělení

1 Vypočítej z paměti $(41 \cdot 6) : 3 = \square$.

Martin se na úlohu podíval a hned řekl výsledek 82. Pak vysvětlil, že vynásobit číslo šesti a pak ho vydělit 3 je totéž, jako původní číslo násobit 2. Nakreslil trojúhelníkový graf a řekl, ať dám do žlutého pole jakékoli číslo \check{C} , bude pokaždé $(\check{C} \cdot 6) : 3 = \check{C} \cdot 2$.
Proveř Martinův trik pro několik čísel.



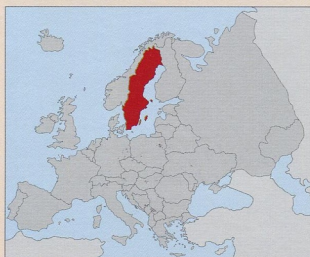
Text se skládá ze zadání úkolu, výsledku a následného vysvětlení postupu. Výpovědi s funkcí vysvětlení nepodává učitel ani autor učebnice, ale „žák“. Konkretizace mluvčího (*spolužák Martin*) i celková dialogičnost textu (*řekl, ať dám do žlutého pole*), přibližuje text žákovi. V popisu postupu je využíváno verb dicendi (*vysvětlil, řekl*). Vysvětlení je zakončeno přímou výzvou určenou žákovi (2. os. sg. imp.). V porovnání s reálným vysvětlováním žáka žákovi je uvedený text velmi stručný, úsporný, přesný a významově nabitý. V reálném dialogu se vysvětlující žák průběžně ujišťuje o pochopení druhého žáka, je nucen části vysvětlení opakovat, reformulovat, případně zjednodušovat (srovnej s ukázkou (i) v kapitole 5.2.3).⁶⁰

V učebnicích matematiky je upřednostňován implicitní výklad skrze ukázky a konkrétní příklady. Počítá se s doplňujícím a vysvětlujícím výkladem mluveným. S klasickým výkladovým textem se můžeme setkat např. v učebnicích dějepisu, zeměpisu, přírodopisu a jiných.

⁶⁰ Odlišné způsoby vyjadřování v alternativních přístupech nebo projektech možná poukazují na fakt, že struktura a jazyk klasických učebnic jsou již překonané a bylo by třeba hledat nové cesty. V souvislosti s tímto tématem stojí za pozornost např. středoškolská učebnice Matika pro spolužáky, která, jak název naznačuje, je napsaná žáky. Výkladové texty se vyznačují větší konkrétností, prostor je tu i pro jazykové aktualizace, odlišná je také struktura. V úvodu lekce se například objevuje souhrn obsahu tematické jednotky, podobně jako je tomu v monologu učitele na počátku vyučovací hodiny. Souhrn je rozdělen na části, má formu otázek a odpovědí, tj. je dialogický (např. *Co po tobě budu dneska chtít? Na co to budeš jednou potřebovat? S čím to bude v matematice souviset?*). Dialogičnost se promítá do celého textu (já vykládám látku tobě). Výklad je strukturován i pomocí takových mezititulků jako například *Neboj, už tě brzy nechám být!*. Část učebnice je k nahlédnutí na www.matikaprospoluzaky.cz.

SEVERNÍ EVROPA

ŠVÉDSKO



rozloha: 450 000 km²

počet obyvatel: 9,5 mil.

úřední jazyk: švédština

hlavní město: *Stockholm*

měna: *švédská koruna*

státní zřízení: *monarchie*



Stockholm – hlavní město Švédska

Švédsko je největší zemí severní Evropy. Zabírá východní a jižní část **Skandinávského poloostrova**. Při hranici s Norskem se táhne **Skandinávské pohoří**. Ostatní oblasti pokrývají **pahorkatiny** porostlé **jehličnatými lesy**. Působením ledovců vznikla na jihu země velká **ledovcová jezera**.



1. Se kterými státy Švédsko sousedí? Která moře, zálivy a průlivy oddělují Švédsko od ostatních států?
2. V atlasu vyhledejte názvy největších švédských jezer. Které podnebné pásy můžete najít na území Švédska?



malebná krajina v jižním Švédsku

Obyvatelstvo je rozmístěno **nerovnoměrně**, **většina** (80%) obyvatel žije v nížině **na jihu země**. Na severu žije menšina **Finů** a kočovných **Laponců**.



Z jakého důvodu je nejhustěji obydlena jižní část země?

Švédsko patří mezi **hospodářsky nejvyspělejší země Evropy**. Největším bohatstvím země jsou **lesy** a ložiska nerostných surovin, zejména **železné rudy**. Z ní se zpracovává světově proslulá švédská **ocel**. Ta je základem pro vyspělé **strojírenství** zaměřené zejména na **výrobu automobilů** (značky SAAB, Volvo, Scania), **zbraní** a **elektroniky**.



ocelárna ve městě Hagfors

Nejvýznamnějším průmyslovým střediskem je hlavní město **Stockholm**. **Lesy**, které pokrývají více než 60% povrchu země, jsou základem rozvinutého **dřevozpracujícího průmyslu**.



Řada švédských firem má své obchody po celém světě. Patří k nim např. *Ikea, Oriflame, H&M nebo Ericsson*.



Jak se nazývala nejslavnější švédská hudební skupina známá po celé světě?

Astrid Lindgrenová (1907–2002) byla úspěšnou **švédskou spisovatelkou dětské literatury**. Její knihy vyšly ve více než 100 zemích po celém světě. Společně připravte co nejuplněnější seznam literatury, kterou napsala.



Alfred Nobel (1833–1896) byl švédský chemik, **vynálezce dynamitu**. Podle vědcovy závěti byl jeho majetek vložen do fondu, z něhož je každoročně udělována **Nobelova cena** za významné vědecké objevy, mírové snahy a literární tvorbu. Je považována za nejvyšší ocenění, jakého může umělec, vědec nebo státník dosáhnout.



V úvodní tabulce jsou přehledně shrnuty nejzákladnější informace, názornost je zajištěna vyobrazením na mapě, dále je připojena státní vlajka a vlajka Evropské unie a fotografie z hlavního města, která má funkci ilustrační, motivační (přibližuje město a zemi žákovi).

Následuje souvislý výkladový text. Ten je strukturován na menší jednotky podle dílčího tématu (zeměpisné informace, obyvatelstvo, hospodářství), po každé výkladové části následují otázky plnící různé funkce (což je naznačeno i různými symboly v liště). Přerušování výkladu přibližuje psaný text mluvenému dialogu mezi učitelem a žákem. Na závěr pojednání jsou připojeny odkazy na zajímavé švédské osobnosti a tím je vytvořen přesah do jiných předmětů. Důležité informace jsou zvýrazňovány tučným písmem.

Ze syntaktického hlediska je výkladový text velmi prostý, skládá se v podstatě pouze z vět jednoduchých. Věty jsou buď volně řazeny za sebe (návaznost je tematická), nebo je návaznost zajišťována používáním zájmen, která odkazují do předchozí věty (*z ní, ta*). Lexikální prostředky jsou neutrální, objevují se jednoduché zeměpisné termíny (*pahorkatina, ledovcové jezero*). Výjimečná nejsou ale ani slova a spojení s významem hodnoticím, frekventované jsou například superlativy (*nejvyspělejší, největší bohatství, nejvýznamnější, nejslavnější, ale i světově proslulá, známá po celém světě*). Vzhledem k předmětu můžeme sledovat vysokou frekvenci vlastních jmen, zejména zeměpisných názvů. Za pozornost stojí také poměrně různorodá paleta užívaných sloves, přestože nejčastěji je užíváno slovesa *být*. Tato synonymie je jistě důsledkem snahy vyhnout se opakování sloves *je, nachází se* a jiných, jejichž užití se v dané oblasti zkoumání přímo nabízí. V poslední části výkladu o Švédsku je naopak textová disimilace nezdařená – ve třech za sebou jdoucích výpovědích se objevuje spojení *po celém světě*.

Výpovědi s funkcí otázky mají podobu tázací věty s tázacím zájmenem na počátku, tj. jedná se o otázky doplňovací, uzavřené. Otázky se zaměřují na získávání, vyhledávání informací nebo ověřování již dosažených znalostí, sloveso je ve 3. os. ind. Pokyn má formu rozkazovací nebo tázací věty (viz bod 2 pod první částí), sloveso je ve 2. os. pl. imp, respektive ind.

V následujících ukázkách můžeme porovnat výklad učitele s výkladem v učebnici přímo.

Významné sloučeniny vodíku:

- Voda H_2O .
- Amoniak (čpavek) NH_3 . Vzniká rozkladem močoviny, která je i součástí lidské moči. Má **charakteristický zápach**.
- Peroxid vodíku H_2O_2 se používá k odbarvování nebo bělení, **silně zředěný** např. k **dezinfekci otevřených poranění**.

Zopakujte si, jaký význam má voda.



Peroxid vodíku

HYDROXID AMONNÝ NH_4OH

Příprava: Hydroxid amonný se připravuje **rozpuštěním plynného amoniaku NH_3 ve vodě**.

Vlastnosti: Je to **bezbarvá, nestálá kapalina**. Má charakteristický **čpavý zápach**, je proto lidově nazýván čpavek. Dráždí dýchací cesty.

Využití: Používá se k **výrobě hnojiv** a amonných sloučenin.



Využití hnojiv v zemědělství

Hydroxidy jsou anorganické sloučeniny obsahující skupinu OH . Jsou to většinou žíravé látky, proto je při práci s nimi důležité používat ochranné pomůcky. Hydroxid sodný a draselný jsou významnými surovinami v chemickém průmyslu. Hydroxid vápenatý se používá ve stavebnictví.

1. Jaké jsou vlastnosti hydroxidu sodného a draselného? Jaké je využití hydroxidu vápenatého?
2. K vzorcům hydroxidů doplňte jejich názvy: a) $Zn(OH)_2$; b) NH_4OH ; c) $Ba(OH)_2$;
d) $NaOH$; e) $Al(OH)_3$; f) $Fe(OH)_2$.
3. Doplňte vzorce těchto hydroxidů: a) hydroxid hořečnatý, b) hydroxid hlinitý, c) hydroxid draselný, d) hydroxid vápenatý, e) hydroxid berylnatý.

V učebnici je pojednáváno o amoniaku ve větší míře ve dvou kapitolách, v kapitole věnované nekovům se o amoniaku mluví v rámci pojednání o vodíku, o hydroxidu amonném se učebnice zmiňuje v kapitole hydroxidy.

Struktura výkladu je bodová, jednotlivé informace jsou však formulovány celými větami, a to větami jednoduchými nebo jednoduchými souvětími (maximálně o dvou větách). Celé kapitoly jsou děleny na krátké informační části prokládané podnadpisy (v případě obou ukázek se jedná o názvy prvků), za každou dílčí částí/částmi (někdy ale také na jejich počátku či uvnitř nich) se objevuje jedna či více otázek, případně úkolů. Ve výkladu se nevyskytují žádné kontaktní prostředky, hovoří se o předmětu zájmu ve 3. os. Na konec kapitoly je zařazeno shrnutí v barevně

odlišené tabulce. Nejdůležitější informace jsou opět předloženy formou převážně jednoduchých vět s opakujícími se strukturami (s užitím sloves *být*, *používat*), hojně jsou zastoupeny chemické pojmy a termíny. V prvních dvou výpovědích je definován pojem (hydroxidy), ve druhých dvou se hovoří o významných „představitelích“ této skupiny. Tento typ struktury je přehledný a snadnější na vnímání než souvislý text.

Otázky a úkoly na konci části (jak je tomu v obou ukázkách) se obvykle týkají připomenutí již dříve získaných vědomostí a jejich usouvztažnění s právě probíranou látkou, případně odkazují na související znalosti z jiných předmětů. Otázky a úkoly za shrnující tabulkou mají funkci kontrolní. Otázky jsou zaměřeny na zjišťování informací, jedná se o otázky doplňovací, uzavřené. Slovesa jsou v tázacích větách užívána ve tvaru 3. os. ind., příp. 2. os. pl. ind., v rozkazovacích větách ve tvaru 2. os. pl. imp. V úkolech za textem můžeme sledovat, že potřeba několikanásobného zadání je řešena jedním pokynem ve spojení s rozvětvením a) b) c) atd. Na rozvětvení je v úvodním pokynu lexikálně odkazováno (*jejich, těchto*).

(r2) Hodina chemie, 8. třída ZŠ.

U = učitelka

J = Jan, žák

T = Tereza, žákyně

N = nerozpoznaní mluvčí, žáci

- 1 U: poslední si tam napište zástupce těch nejvýznamnějších hydroxidů amoniak, ((píše na
2 tabuli)) vzoreček amoniaku nijak neodvodíme, to si musíme zkrátka pamatovat, NH_3 je to
3 ... je to plyn, který, velice zapáchá, je velice takový agresivní jedovatý, honzo přestaň. (.)
4 a vzniká rozkládáním biologického materiálu a je to takový typický zápach, když půjdete
5 někam na veřejné záchodky které nejsou hodinu co hodinu čištěny nebo klasické,
6 teď už ne:, teď ve vlacích sou krásný záchody ale dřív když ste jeli nebo pojedete
7 nějakým takovým ee místním regionálním spojem tak to co zapáchá na těch záchodcích,
8 v chlívě, to je právě cítit ten amoniak jo, protože [on se z té]
- 9 N: [()]
- 10 U: on se z té močoviny vlastně uvolňuje, a používá se taky na hokejových stadionech, (.)
11 už se někdy stalo že unikl vlastně amoniak jako chladicí médium a že museli být
12 z toho stadionu všichni evakuováni někteří i skončili s dýchacími potížemi někde
13 v nemocnici, honzo já už mám dost toho jak tady vyrušuješ, sed', jestli nemáš propisku
14 vezmi obyčejnou tužku,

- 15 H: nemám
- 16 U: a piš. tak to by si ale měl mít do školy víc samozřejmě psacích pomůcek
- ...
- 17 U: takže napíšeme si (.) plyn (.) jedovatý (.) zapáchající (.) ((píše na tabuli)) a reaguje s vodou,
18 (..) ((píše na tabuli)) za vzniku (.) hydroxidu amonného, jehož vzoreček je (.) NH_4OH . jestli
19 si vzpomínáte když sme si psali definici hydroxidů já na těch definicích tolik nebazíruju ale
20 tam sme si psali že sou to sloučeniny obsahující hydroxidový aniont a kationt kovu,
21 popřípadě amonný kationt a ten amonný kationt to je vlastně tohle to ten hydroxid sodný
22 by se rozložil na ten amonný kationt NH_4^+ a ten hydroxidový aniont OH^- , a co se týká
23 názvosloví tak s tímto amonným kationtem, protože to je ten amoniak plus jeden atom
24 vodíku který se odštěpí z té vody tak s ním zase nakládáme úplně stejně jako by to byl
25 sodný kationt jako by to byl já nevím draselný kationt () kationt akorát že se ten kationt
26 skládá zase z pěti atomů a ne: třeba jako K^+ z jednoho atomu ale ta názvoslovná pravidla
27 platí stejná. ano,
- 28 T: a pani učitelko proč vy to jako by vždycky sčítáte s tou vodou,
- 29 U: ano, tohleto je slučovací reakce v tomhle případě slučovací reakce takže i stejně jako
30 třeba hydroxid vápenatý reagoval s vodou tak vlastně se nevzniká žádný vedlejší produkt
31 v tomto případě jo, je to čisté slučování takže všechno se zapojí do toho konečného
32 produktu
- ...
- 33 takže tohleto je hydroxid amonný, čpavková voda, taky to zapáchá, já se podívám jestli
34 tam náhodou nemá v kabinetě, a tohle je teda amonný kationt, amonný kationt ((píše))
35 a tady pro zopakování to je hydroxidový aniont. ((píše)) a vidíte že to co sme se učili
36 o iontech anionty kladně nabité kationty záporně nabité všechno to teď v chemii pořád
37 potřebujem a pěkně se nám to tady na sebe nabaluje jedno na druhé, a zatím zatím to
38 zvládáte teda dobře

Při porovnání psaného a mluveného výkladu si můžeme povšimnout mnoha společných vlastností typických pro učební komunikáty, ale i odlišností. Komponenty jsou v podstatě stejné – pokyny k provedení činností, výklad, pasáže usouvztažňující a připomínající látku předešlou. Odlišné je propojení jednotlivých komponentů, které je v mluveném projevu těsnější, navíc se v něm vyskytují pasáže zaměřené výchovně (regulující činnost a chování žáků), odlišné jsou také užívané jazykové prostředky. Veškeré odlišnosti plynou zejména z působení jediného faktoru – přímého kontaktu s adresátem.

Vyučující probírá amoniak i hydroxid amonný současně, utváří ucelený obraz o prvku. Zatímco v psaném textu je snadné (třeba i za pomoci rejstříku) vyhledat jednotlivé pasáže týkající

se amoniaku, pro projev mluvený je přirozenější spojitý výklad se všemi informacemi. Kromě informací je výklad obohacen o značné množství konkrétních příkladů ze života, jejichž cílem je zejména upoutat žákovu pozornost, vzbudit zájem. Výklad je úzce propojen s pokyny vydávanými k zápisu informací i výchovnými vsuvkami, které mění monolog v dialog (ř. 4, ř. 13–16). Jazykové ztvárnění výkladu je odlišné – oproti krátkým a jednoduchým větám v učebnici stojí dlouhé, nečleněné výpovědi s vloženými komentáři (např. ř. 6, ř. 19), mezi nimiž jsou vztahy vyjadřovány řadou spojovacích výrazů. Vedle neutrálních jazykových prostředků a termínů se vyskytují i výrazy a spojení hodnoticích, hovorové či subjektivně zabarvené (*záchodky, krásný, hodinu co hodinu, nebazíruju*), a to právě v části, ve které jsou uváděny příklady ze života (o proměně jazyka v souvislosti s tímto prostředkem viz výše).

Zápis vycházející z učitelčina výkladu má bodovou strukturu, je velmi stručný, uvádí pouze nejdůležitější informace (ř. 17).

K usouvtažnění probírané látky s předchozí nevyužívá učitelka otázek ani úkolů, ale dílčího shrnujícího výkladu (ř. 18–27), který uvádí kontaktním *jestli si vzpomínáte*. V tomto výkladu využívá inkluzivního plurálu.

Na rozdíl od učebnice učitelka ve výkladu otázky neklade, ale naopak odpovídá na otázky žáků. Odpověď učitelky přitom není přímou odpovědí na otázku žákyně, učitelka pojednává obecněji o celém postupu zapisování vzorce, upřesňuje výrazy v otázce žákyně (*sčítáte – slučovací reakce*).

V pokynech je užíváno 2. os. pl. imp. nebo inkluzivního plurálu, na rozdíl od učebnicového textu není text pokynů samostatný a oddělený, plynule přechází ve výklad nebo z výkladu.

Výkladová pasáž je ukončena pozitivně hodnotícími výpověďmi (*pěkně se nám to nabaluje, zvládáte to dobře*), které mají zároveň funkci motivační.

8. VĚTA JEDNODUCHÁ A SOUVĚTÍ, SPOJOVÁNÍ VĚT V SOUVĚTÍ

1. Vyhleďte ve větách podmět a přísudek a uvědomte si základní skladební dvojici. Všimněte si, kolik základních skladebních dvojic má každá věta.

Slunce hrálo. Paseka voněla lesem a mateřídouškou. Brouci se hráli na výsluní. Motýli poletovali nad květinami.

Ježek vyšel z ořešiny. Procházel se po mechu. I myška a žabák vylezli ven. Potěšili se krásou letního lesa.

Pojednou se přihnal vítr. Vyváděl jako divoch. Znenadání přišla bouře. Spadly první kapky deště. Ježek se rozběhl po pasece. Vyhledal nějaký dobrý úkryt. Myška spínala ruce. Má domů daleko. Bála se o své děti. Zanechala je v pelíšku u kapradí. Jen žabák se nebál. Vodu a mokro má rád.

(Podle J. Kozíška)

- Věta, která je tvořena jednou základní skladební dvojicí, se nazývá
- věta jednoduchá.

2. V běžné řeči nikdy nemluvíme ani nepíšeme jen v krátkých větách, jako jsou v úvodním textu. Pokuste se spojit některé věty jednoduché do souvětí.

- Spojení dvou nebo více vět jednoduchých do jednoho většího celku nazýváme **souvětím**. Kolik se v souvětí nachází základních **skladebních dvojic**, z tolika vět se souvětí skládá.
- Pamatujte si:** Uvozovací věta a přímá řeč netvoří souvětí.
- (Jde pouze o volné spojení vět.)

3. a) Nejprve najděte základní skladební dvojice, potom věty jednoduché a souvětí.

Výklad látky začíná prací s výchozím textem. Pokyny k práci s textem vedou žáka k tomu, aby byl na základě již osvojených znalostí a dovedností (o podmětu a přísudku) schopen formulovat poučku o nové látce (věta jednoduchá a souvětí). K zaměřování žákovy pozornosti je využito sloves *uvědomte si, všimněte si*.

Poučky jsou shrnuty v barevně vyznačených rámečcích, mají formu věty. Poměrně netypicky je vysvětlovaný pojem uveden až na konci výpovědi (v souladu s tematicko-rematickým členěním, nicméně neobvykle vzhledem k běžné formulační praxi; toto řazení je typické pro zavádění pojmu k již známé definici, viz výše). Toto uspořádání naznačuje, že definice skutečně vychází z práce s textem – *Všimněte si, kolik základních skladebních dvojic má každá věta. – Věta, která je tvořena jednou základní skladební dvojicí, se nazývá jednoduchá*. Autoři upřednostňují syntaktické struktury s vedlejšími větami místo konstrukcí stažených. Rozšiřující informace

(o přímé řeči) je od hlavních definic oddělena výzvou *Pamatujte si*. Tato poznámka navazuje spojitost s následující lekcí věnovanou právě přímé a nepřímé řeči.

Kromě obvyklého zadání úkolu výpovědi s funkcí pokynu ve 2. os. pl. imp. (*vyhledejte, najděte*), se setkáváme také se zadáním „kombinovaným“. Ve druhém úkolu je probíraná látka vztažena ke konkrétnímu užívání jazyka (*nemluvíme ani nepíšeme*) – v této výpovědi s funkcí tvrzení je navíc využito inkuzivního plurálu, oba prostředky přibližují text k mluvenému projevu učitele, konkrétně k uvádění příkladů ze života. Po tvrzení následuje výzva k práci s úvodním textem. Teprve na základě této činnosti je vyvozována druhá poučka o souvětí.

(s2) Hodina českého jazyka, 5. ročník ZŠ (vyučováno druhostupňově).

U = učitelka

O = Oliver, žák

T = Tomáš, žák

On = Ondřej, žák

K = Kateřina, žákyně

V = Vendula, žákyně

- 1 U: tak. výborně. tím jsme dopracovali pracovní list, a nás čeká v podstatě taková látečka
- 2 poslední, (.) a to je rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím. otevřete si prosím svůj sešit
- 3 školní (..) nebojte se, nebude to nic dramatického, (..) tak. napište si do sešitu dnešní
- 4 datum, (.) dneska máme dvacátého šestého pátý
- 5 O: a do jakého pani učitelko,
- 6 U: kolik jich máš olivere těch sešitů. ani jeden tak co se ptáš, (.) když věčně nemáš žádný
- 7 sešit,
- 8 O: a jo pani učitelko taky sem si to uvědomil
- 9 U: no. a napíšeme si nadpis věta jednoduchá a souvětí, (...) ((zapisuje na tabuli)) tak. ondra
- 10 říkal že už ste se to učili. tím lépe alespoň to bude opakování, tome, kde máš otevřený sešit,
- 11 T: tady,
- 12 U: tak, jak je rozeznáš ondro když už jsme se to učili, (.) tak jak rozeznáš větu jednoduchou od
- 13 souvětí? ššš
- 14 On: věta věta jednoduchá má jenom jedno sloveso, souvětí (.) jich má víc
- 15 U: má více sloves. ee v podstatě jde hlavně o ty základní skladební dvojice, to znamená
- 16 podmět a přísudek. více přísudků, znamená více sloves. takže, věta která je tvořena (.)
- 17 jednou základní skladební dvojicí obsahuje jeden přísudek, je věta jednoduchá. (..) takže
- 18 napíšeme si (.) věta jednoduchá, V značím prosím větu ano, ať to nemusíme pořád znovu

19 opa opisovat. věta jednoduchá, (..) je tvořena jednou základní skladební dvojicí,
20 to znamená najdeme tam jeden slovesný tvar v určitém (.) tvaru. ššš. kubo, kde si píšeš?
21 matouši, kde si píšeš? hlavně že melete neustále
...
22 U: souvětí, (..) je spojení několika vět jednoduchých do jednoho většího celku, (...) ((píše na
23 tabuli)) bavím se protože už to mám napsané, souvětí je spojení několika vět jednoduchých
24 do jednoho většího celku (...) a obsahuje tudíž více skladebních dvojic, jo, (...) ((píše na
tabuli))
...
25 U: tak. souvětí nám obsahuje tolik skladebních dvojic, z kolika vět se skládá. to znamená
26 kolik sloves, tolik vět. (...) ((žáci si zapisují))
27 U: tak. to jsou takové ty běžné věty. když máme běžné věty, můžeme určit zda se jedná
28 o větu jednoduchou nebo o souvětí. když ale budeme třeba vyprávět, tak ve vyprávění se
29 můžeme setkat také s přímou řečí. jak na tom bude přímá řeč, věta uvozovací a to co je
30 psáno v uvozovkách (.) je to věta jednoduchá a nebo souvětí,
31 T: souvětí
32 U: co myslíte. tome říkáš souvětí proč si myslíš že je to souvětí,
33 T: a jako co, no: protože tam je
34 U: když budeme mít větu třeba (...) ((píše na tabuli)) půjdeme dnes do kina?
35 T: to je: to jednoduchá
36 U: zeptal se mě petr
37 T: no tak to je asi souvětí (..) souvětí
38 U: tak. tom říká že je tohleto souvětí, proč se ptám, proč si to myslíš.
39 N: [to si máme taky napsat pani učitelko]
40 T: [protože sou tam dvě slovesa]
41 U: ne zatím nepište
42 T: dvě slovesa, je to souvětí
43 U: je to takový jeden útvar a jsou tam dvě slovesa půjdeme a zeptal se (..)
44 V: ()
45 U: vendy říká je to věta jednoduchá není to souvětí proč,
46 V: protože to jedno je v uvozovkách a to druhý tam není v těch uvozovkách
47 U: cítíš ty věty jako od sebe (.) [oddělené]
48 V: [no:]
49 U: nějakým způsobem ačkoliv se tady ((ukazuje na tabuli)) pokračuje malým písmenem tady
50 může být otazník nebo čárka pokračujete malým kačko
51 K: protože já si taky myslím že to je věta jednoduchá protože tam nic nespojuje to souvětí
52 U: hm oni tvoří

- 53 K: jakože souvětí je třeba půjdeme dnes do kina a ještě něco jinýho jenomže tohleto je
54 půjdeme dnes do kina zeptal se
55 U: hm cítíme tady ty dvě části přímé řeči jako jeden celek nějakým způsobem spjatý? patří
56 k sobě ty dvě části?
57 On: ano patří, patří k sobě, ale
58 U: oni k sobě patří, ale
59 On: ale () sou od sebe oddělený,
60 U: jednak jsou oddělené graficky (..) tedy tou těmi uvozovkami a správně říkal ondra mají mezi
61 sebou ty části trochu jiný vztah než je tomu v souvětí žejo, mnohem volnějši. takže si
62 zapamatujeme (.)
...
63 U: takže to co si napíšeme bude že uvozovací věta a přímá řeč netvoří souvětí (...)
64 ((píše na tabuli)) jedná se pouze o volné spojení vět

Úvod mluveného výkladu se prolíná s pokyny k zápisu do sešitu, inkluzivní plurál s 2. os. pl. imp. Stejně jako v předchozí ukázce je výkladová pasáž prokládána výzvami výchovného charakteru, usměrňujícími činnost a chování žáků (v této ukázce mají výzvy tohoto typu často formu tázací věty, např. ř. 10, ř. 20, funkčně se jedná o řečnickou otázku). Také v této ukázce dochází k propojení dvou učebnicových lekcí (o větě jednoduché a souvětí a o přímé a nepřímé řeči), a to ve větším rozsahu než v učebnici. Důvodem je zjištění, že základní látku již žáci ovládají, na což může učitelka v mluveném projevu reagovat.

Práci s výchozím textem nahrazuje dialog mezi učitelkou a žáky. Žák Ondřej shrnuje rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím, učitelka jeho vyjádření zpřesňuje (užívá jazykovědné pojmy *podmět, přísudek, základní skladební dvojice*) a formuluje věty pro zápis do sešitu. Zápis očividně vychází ze shrnujících tabulek v učebnici – pro zápis je však voleno obvyklé pořadí pojem – vysvětlení pojmu. Do jaké míry má zápis větnou či bodovou strukturu, nemohu posoudit.

Po zápisu pokračuje výklad výkladem rozšiřujícím (přímá řeč). Monologický výklad učitelky je opět nahrazován dialogem. Dialogičnost je spojena s vysokou frekvencí výpovědí s funkcí otázky a odpovědi, parafrází a upřesnění, povzbuzení a hodnocení – prostředky spjaté s výpověďmi těchto funkcí jsou typické pro mluvený projev učitele, přímo souvisejí s dialogičností a v učebnicových textech se příliš nevyskytují. Pro názornost píše učitelka na tabuli konkrétní příklad, žáci tudíž také pracují s textem (respektive výpovědí).

Zajímavé je pozorovat zejména vývoj sekvencí otázek a odpovědí. Učitelka klade úvodní otázku, na kterou dostává odpověď (ř. 30–31, ř. 40, 42). Žák aplikuje znalosti z definice, učitelka jeho odpověď shrnuje, explicitně nehodnotí, ale naznačuje nesouhlas změnou vyjádření (*je to*

souvětí – je to takový jeden útvar) i vyzdvižením morfoložické nejednoty slovesných tvarů konkretizací (*dvě slovesa – půjdeme, zeptal se*). Na shrnutí reaguje řákyně, argumentuje (ř. 46), učitelka její argumenty zobecňuje, naznačuje možné protiargumenty (ř. 47 a 49). Do dialogu vstupuje další řákyně, její argumenty učitelka přijímá se souhlasem (*hm*), dalšími otázkami se snaží dovést řáky k reflexi argumentů a protiargumentů a k vyvození závěrů (tj. že se nejedná ani o větu jednoduchou ani o souvětí). Závěry vyvozuje řák Ondřej, učitelka je potvrzuje (*jak správně řekl*) a reformuluje pro zápis. Výkladovou pasáž v této ukázce do jisté míry vytvářejí sami řáci a učitelka jejich činnost řídí.

Na rozdíl od mluveného projevu je text učebnice monologický, potenciální dialog (kladění argumentů a vyvozování závěrů) je částečně zakódován v pokynech k práci s úvodním textem, ten však musí být realizován učitelem, který je, na rozdíl od autorů učebnice, v přímém kontaktu se řáky.

Rozdíly mezi výkladem v učebnici a výkladem učitele během hodiny vyplývají převážně z odlišnosti situace – nepřítomnost oproti přítomnosti adresáta a z ní vyplývající monologičnost, respektive dialogičnost. Výběr jazykových prostředků a jejich uspořádání souvisí také s mluveností, respektive psaností. Obsah, struktura, jednotlivé komponenty a jejich funkce jsou podobné, ale tam, kde mluvený projev spojuje, psaný rozděluje, tam, kde v mluveném dochází k prolínání, v psaném dochází k oddělování, tam, kde je mluvený projev subjektivizován, obohacován o příklady, jazyk oživován hovorovými a nespisovnými prostředky, tam zůstává psaný projev objektivním, neutrálním, neměnným. Aby učebnice uspěly, je třeba propojení s autentickým projevem učitele a jeho možností přímého působení na řáka. Aby uspěli učitelé, je třeba názornosti, přehlednosti a stálosti učebních textů psaných.

Všechny učebnicové texty se snaží využívat dialogických prostředků, některé jsou však více dialogické, plné příkladů ze života a kontaktoých prostředků.

TŘENÍ

V článku 1.15 jsme si na příkladech ukázali, že **proti pohybu** těles působí brzdící síly – třecí a odporové. **Odporové síly** se uplatňují při pohybu těles v kapalinách a v plynech, např. při letu ptáků nebo letadel, popř. při plavání ryb nebo plavbě lodí apod. **Třecí síly** vznikají při pohybu pevných těles po podložce, ke které jsou přitlačovány určitou silou. Třecí síly vznikají např. při posouvání skříně po podlaze, při jízdě na lyžích, při pohybu křídly po tabuli. Jev, při kterém vznikají třecí síly, nazýváme **tření**. Prozkoumáme tento jev podrobněji.

91

Autoři odkazují v úvodu výkladu na výklad předchozí, shrnují hlavní poznatky z minulé lekce a definují nové pojmy – vše v inkluzivním plurálu (typickém spíše pro mluvený výklad). Samotné shrnutí v úvodu lekce přibližuje tento psaný projev mluvenému. Každý pojem a definice jsou doplňovány o konkrétní příklady. Přímou kontaktovává je poslední výpověď s funkcí výzvy.

1.23 Třecí síla

→ Uvedte do pohybu knížku postrčením po desce stolu. Po chvíli se zastaví, protože proti jejímu pohybu působí třecí síla. Budeme ji značit F_t .

Třecí síla působí ve stykové ploše tělesa s podložkou a má směr proti pohybu tělesa.

? Jak můžeme **změřit** velikost třecí síly F_t ?

→ Táhneme pomocí siloměru dřevěný hranolek rovnoměrným přímočarým pohybem po vodorovné desce (obr. 1.104a). Siloměr ukazuje velikost síly F , kterou ruka hranolek táhne. Kdyby působila ve směru pohybu jenom tato síla, hranolek by se pohyboval stále rychleji. Tomu zabraňuje právě třecí síla F_t , která působí ve stykové ploše hranolku a desky a má směr opačný než je směr pohybu. Při rovnoměrném posouvání hranolku jsou tyto síly v rovnováze, takže $F_t = F$. Velikost třecí síly je rovna velikosti síly, kterou při rovnoměrném posouvání hranolku po desce ukazuje siloměr.

Výklad pokračuje „dialogickou“ pasáží. Žákovi je zadán úkol, následuje komentář jevu, který žáci pozorují (v mluveném projevu by byl nejspíše ponechán na žákovi). Odborné shrnutí výsledků pokusu v tabulce odpovídá shrnutí učitele v mluvených projevech (příp. jeho formulaci pro zápis do sešitu). Poté je kladena otázka a následuje odpověď, v obou je užíván inkluzivní plurál. Učebnicový výklad pochopitelně nemůže využít jako metodu výkladu přímý dialog se žáky, v tomto

případě ji ale simuluje, text je kontaktní, odkazuje k reálnému pokusu a může být podkladem pro dialog reálný. Můžeme si povšimnout, že i větné celky jsou delší a syntakticky složitější, navzdory tomu, že je v nich užíváno poměrně velké množství odborných názvů. Návaznost je mimo jiné zajišťována také užíváním ukazovacích zájmen (*tato, tomu*), prostředkem taktéž hojně užívaným v projevech mluvených. Objevuje se také předjímání – *kdyby působila ve směru pohybu jenom tato síla, pohyboval by se hranolek stále rychleji* (můžeme chápat jako *pokud si myslíte, že na hranolek působí jen tato síla, pak ...*).

Jaké jsou tedy rozdíly mezi psanými učebnicovými texty a mluvenými projevy učitelů? Jak jsme mohli vidět v ukázkách, výkladové pasáže mohou mít různou podobu i rozsah. V některých předmětech převládají, v jiných jsou upozaděny na úkor cvičení, úkolů či pokusů. Výklad může mít podobu poměrně rozsáhlého souvislého textu (viz ukázka (q)) nebo může být co do struktury kombinovaný (souvislý text je zpřehledňován číslováním, odrážkami; struktura je bodová, jednotlivé body mají ale větnou povahu; viz ukázka (r)) nebo se v něm může uplatňovat induktivní postup – vlastní výklad je nahrazen prací s příkladem nebo výchozím textem, příp. pokusem, na základě těchto činností je pak formulováno shrnutí, které má často podobu pouček a definic, případně shrnutí nejdůležitějších informací v graficky odlišeném rámečku (viz ukázka (s)). Poslední typ výkladu je obvykle úzce propojen s mluveným projevem učitele, ten se však uplatňuje i v ostatních případech, např. v podobě komentářů, zpětných vazeb, vysvětlení, uvádění analogií aj. Výkladové části jsou prokládány komponenty řídicího aparátu – otázkami, úkoly a pokyny k nim, prostřednictvím nichž se snaží udržet žákovu pozornost a aktivizovat jej. Tyto komponenty jsou spojeny s užíváním dialogických prostředků typických i pro projevy mluvené.

V případě mluvených komunikátů učebního stylu je výkladová pasáž také často dvouvrstvá, výklad je doprovázen psaním zápisků na tabuli, jejich zobrazením v prezentaci nebo na pracovním listu pro žáky. Učitel využívá buď souvislého výkladu nebo formy dialogu či diskuze (nad textem, příkladem nebo bez něj) s následným shrnutím. Zápisy mají často strukturu bodovou.

V učebnicových textech jsou jednotlivé komponenty odděleny (často i grafickými prostředky), funkce působí spíše izolovaně, zatímco v mluveném projevu učitele se jednotlivé části projevu i jejich funkce více prolínají, jsou těsněji propojené. Pro žáky důležitý vztah k reálnému světu je v mluveném projevu často ztvárňován konkrétními příklady ze života (i osobního), v textu učebnicovém má buď podobu exemplifikací (obvykle ale kratších a obecnějších) nebo otázek vyzývajících žáky k aplikaci informací či propojení se zkušeností. Výpověďmi s funkcí otázky bývá taky usouvztažňována probíraná látka s látkou předcházející, v mluveném projevu se k tomuto účelu často užívá dílčího shrnujícího výkladu s kontaktními prostředky (metody ale nejsou

jednoznačně vázány na mluvené či psané projevy). Výpovědi poskytující zpětnou vazbu, zejména hodnocení žákova výkonu, jsou vlastní projevům mluveným, doplňují tak projevy psané.

Výklad v učebnici je obvykle syntakticky jednoduchý, snaha o přehlednost a pochopitelnost vede k vysoké frekvenci vět jednoduchých, příp. jednoduchých souvětí, což kontrastuje s dlouhými, mnohdy nečleněnými syntaktickými strukturami mluvenými. Tato složitost mluveného výkladu je zmírňována jednodušším shrnutím, většinou spojeným s psaním poznámek na tabuli, které se vyznačují prostou a přehlednou strukturou. V obou formách školní komunikace je využíváno základních termínů z daných oblastí, vyjadřování je neutrální a spisovné, v mluveném projevu se mohou objevit i výrazy nespisovné (např. emocionálně zbarvené) či jazykové aktualizace. V mluvených projevech je využíváno ke zdůrazňování důležitých informací prostředků zvukových (zejména důrazu), ale i syntaktických (subjektivního slovosledu, opakování). V učebnicích dominují prostředky grafické.

Je nepochybné, že obě formy projevu se v učební komunikaci prolínají a doplňují, tj. komplexnost se neprojevuje pouze v rámci psaných textů či mluvených projevů, ale i v rámci vyšších celků.

Na konec učebnice je obvykle zařazena lekce věnovaná závěrečnému, shrnujícímu opakování, opakovací lekce jsou někdy řazeny po ukončení větších celků i na jiných místech učebnice. Dále se mohou v závěru učebnic objevit návrhy písemných nebo laboratorních prací, různé přehledy, klíč ke cvičením a příkladům. Tabulky, mapy či časové osy tvoří obvykle samostatnou přílohu na volných listech. Učebnice bývá uzavřena další složkou orientačního aparátu – rejstříkem, v novějších učebnicích bývá uváděn také přehled očekávaných výstupů a klíčových kompetencí, ve starších například návrh tematického plánu. Pořadí jednotlivých složek se může lišit. V učebnicích pro první stupeň se v závěru vyskytuje pouze rejstřík, příp. přehled kompetencí a výstupů, nebo je učebnice ukončena přímo s poslední lekcí.

6.1.1.5 Pokyny

A. Debická (1999) řadí pokyny k aparátu řídicímu proces osvojování učiva a rozlišuje dva základní typy podle jejich zapojenosti do okolního textu. Prvním typem jsou pokyny samostatné, které se vyznačují jednoduchostí a relativní sémantickou uzavřeností, druhým typem jsou pokyny, které nestojí samostatně, ale jsou součástí vyššího celku. K pokynům druhého typu řadí například ty, které se vážou k výchozímu textu, dále instrukce odkazující na dříve probíranou látku nebo na pomocné texty, ale také pokyny ke cvičením, pokyny sloužící k trvalému osvojení učiva (přehledy,

rámečky) či pokyny sloužící k zapamatování učiva rozšiřujícího (např. *Pamatuj! Pozor!*). Tyto pokyny sice nejsou samostatné v tom smyslu, že jejich význam (a často i jazykové vyjádření) odkazuje k jinému textu, s nímž vytvářejí celek, nejsou však zapojeny do širší komunikační situace. V mluvených projevech je zadání úkolu spjaté s monology či dialogy jiných funkcí, plynule přechází k motivačním textům, vysvětlování, příkladům, hodnocením ap., v psaných textech se pokyny a text, k němuž patří, neprolínají, vyznačují se tedy větší mírou distance, odděleny bývají graficky i strukturně.

Nejčastější formou pokynu k činnosti je v učebnicích rozkazovací věta se slovesem ve 2. os. pl., případně sg. imperativu. Užívání singuláru bývá spojováno zejména s komunikací se žáky 1. stupně základních škol (viz např. J. Svobodová (1996)), můj průzkum ale toto spojení zcela nepotvrzuje. V některých učebnicích pro pátý, ale i pro čtvrtý ročník je užíváno plurálu, zatímco v jiných učebnicích určených pro druhý stupeň se objevují tvary singulárové. V mluvených projevech konkurují 2. os. pl. imp. i prostředky jiné (forma oznamovací věty, oslovení s 2. os. sg. imp., inkluzivní plurál, aj.).

Apelativnost spojená s 2. os. pl. imp. bývá v učebnicích (stejně jako v mluvených projevech) různými prostředky zjemňována, např. užitím věty tázací s funkcí pokynu (*Dokážeš z textu vypsát i některé další slovní druhy? Pomůže ti přehled.*), případně inkluzivním plurálem, jehož užití zvyšuje dialogičnost textu a uplatňuje se spíše v pokynech, které jsou součástí výkladových pasáží, např. v ukázce (t), ve které jsou za výzvu připojeny výpovědi s funkcí vysvětlení a komentáře.

(u) Dějepis 5. Nová škola, 2016, s. 27.

Zapište si a naučte se:

1. Spočítejte, o kolik stoupl počet obyvatel v českých zemích za posledních zhruba 200 let. Podobně si všimněte nárůstu v Čechách, na Moravě a ve Slezsku.
2. Jaké důvody vedly osvícenské habsburské panovníky k zavedení němčiny jako úředního jazyka?
3. Snažte se vysvětlit pojem „národní obrození“.

V této ukázce můžeme pozorovat výpovědi s funkcí pokynu na několika strukturních úrovních. Pokyn se objevuje v podnadpisu shrnující tabulky. Slovesa v titulku svým významem vytvářejí očekávání strukturovaného zápisu nejdůležitějších informací, místo něj však následuje série pokynů a otázek, z nichž mají žáci základní informace získat.

Rozkazovací věty s funkcí pokynu se vyznačují obvyklým slovosledem (sloveso v imperativu na počátku), konkretizace úkolu je vyjádřena předmětem nebo vedlejší větou. Imperativnost je snižována užitím sloves typu *všimněte si*, *snažte se vysvětlit*.

(v) Dějepis. Středověk, počátky novověku (doporučeno pro 7. ročník ZŠ). Nová škola, 2016, s. 14.

Zapátrejte v paměti a řekněte, který starověký městský antický stát si zřídil demokracii. Vysvětlete podstatu demokracie.

OV

Cílem Vikingů se stala i **východní Evropa** a **byzantská říše**. Později dopluli ke **Grónsku** a **k pobřeží Severní Ameriky** (ještě před Kryštofem Kolumbem).

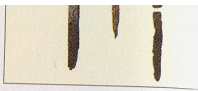
Z *Plavbu Vikingů přes Atlantik v otevřených člunech, často za špatného počasí, lze označit za hrdinský mořeplavecký výkon.*

PT Uveďte příklady z poslední doby, kdy nějaký člověk dokázal něco neobvyklého.

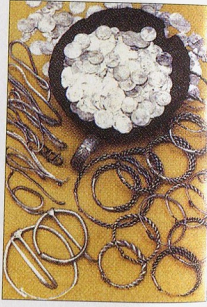
4 Na glóbusu i na mapě světa se vydejte po stopách Vikingů do zemí, kam podnikali výpravy.

Severští řemeslníci byli mistry ve **zpracování dřeva**. Vynikali také ve zpracování kovů, šperkařství, tkaní a vyšívání. Svědčí o tom dochované památky.


Pozůstatky vikinské zbroje a mečů



Vikinské mince a šperky



Obyvatelé severní Evropy (Skandinávie) zvaní Vikingové podnikali v 8.–11. století loupežné výpravy. Mnoho se jich věnovalo obchodu a řemeslům. Osídlovali ostrovy v Atlantickém oceánu a jako vůbec první mořeplavci dosáhli břehů Ameriky.

 výprava: *anglicky* – **expedition** [ˌɛkspəˈdɪʃn] *německy* – **der Feldzug**
loupežný: *anglicky* – **marauding** [məˈrɔːdɪŋ] *německy* – **räuberisch**

Vikingové: Čítanka 7, str. 89

14

Pokyn na začátku této ukázky je sice vložen do výkladového textu, je ale graficky i jazykově oddělen. Formulace je umístěna v barevném rámečku označeném odkazem na mezipředmětové souvislosti. Na výkladovou část navazuje tematicky (pojmem *demokracie*), nikoliv však syntakticky. Stejným způsobem v textu funguje pokyn označený ikonou „průřezové téma“ (PT). Slovesa vyzývají k provedení myšlenkové a řečové činnosti (*zapátrejte v paměti, řekněte, uveďte, vysvětlete*), opět tak iniciují dialog. Pokyn k práci s mapou je jiného charakteru – vyzývá k činnosti s pomůckou, k názornému shrnutí informací z výkladového textu. Ani jeden z pokynů není svou formou zapojen do výkladu, naopak je grafickými prostředky zřetelně oddělen.

Je zajímavé, jak velmi blízko k sobě v psaných učebnicových textech mají výpovědi s funkcí pokynu a otázky. Na spojitost těchto dvou funkcí upozorňovala již J. Svobodová (1993), z ukázek vyplývá, že by tyto dvě funkce mohly v mnoha výpovědích alternovat, v učebnicových textech však

často dostává přednost vyjádření větou rozkazovací před vyjádřením větou tázací. Tato tendence zřejmě souvisí s monologičností psaných textů a s jejich návazností na procvičovací činnost – pokyny vyzývající k činnosti nevyžadují bezprostřední odezvu, sekvence otázka – odpověď je dialogická velmi výrazně. Oba typy výpovědí text učebnic dialogizují a propojují s mluveným projevem učitele – po splnění pokynů by měla následovat zpětná vazba, po otázce odpověď.

V projevech mluvených převládají i ve výkladových pasážích pokyny organizačního charakteru (*dopíše si, otevře si sešit, pojd' k tabuli*), které nelze vyjádřit tázací větou, do učebnicového výkladu jsou naopak často vkládány pokyny výukového charakteru, které by bylo možné formulovat tázací větou (například rozkazovací věty z ukázky by bylo možné přeformulovat: *Který starověký stát si zřídil demokracii? Co je to demokracie? Dokázal nějaký člověk ve tvém okolí v poslední době něco neobvyklého?*). Využití rozkazovacích vět vytváří větší distanci mezi mluvčím (autorem) a adresátem (žákem), umožňuje snáze „přesměrovat“ komunikaci na dialog mezi učitelem a žákem (tj. například vysvětlíte třídě a učiteli, co je to demokracie, učitel vám poskytne zpětnou vazbu). Imperativnost a strohost vyjádření je místy zjemňována užitím spojení typu *vydejte se po stopách* místo např. *vyhledejte, ukažte*.

Připomeňme si však, že i v mluvených projevech jsou užívány otázky s jinou formou než formou tázací věty, a to například s formou věty oznamovací s verbem dicendi (*Petr mi řekne, ...*).

(w) Český jazyk 6, nová generace. Fraus, 2012, s. 133.

- a) Sestavte osnovu příběhu.
- b) Vyprávějte jiný příběh z antické mytologie.
- c) Připravte si pro spolužáky výklad původu jiného rčení.
- d) Jak vysvětlíte význam rčení *Damoklův meč*?

Úkoly k výchozímu textu bývají číslovány, je tak vyjadřována sounáležitost otázek. V ukázce mají pokyny formu jednoduchých rozkazovacích vět s tranzitivním slovesem. Opakované užití syntaktických struktur je ozvláštněno tázací konstrukcí v bodu d), jejíž funkce je ovšem opět jednoznačně pokynová.

V zadání některých učebnic matematiky a fyziky určených pro druhý stupeň se můžeme setkat se slovesy ve 2. os. sg. imp.

(x) Matematika pro 6. ročník základní školy. Prometheus, 1997, s. 30 a 31.

C *Dívej se na obrázek!*

Přímka o je kolmá k úsečce AB a prochází její středem S .

Je úsečka AB osově souměrný útvar?

Je přímka o osou souměrnosti úsečky AB ?

D Vysvětli podle obrázku, jakým způsobem narýsujeme osu souměrnosti úsečky AB .

Cvičení

1. Rozhodni, zda je útvar na obrázku souměrný podle zakreslené osy (piš *ano – ne*):
2. Překresli obrázek do sešitu a doplň ho tak, aby byl osově souměrný podle vyznačené osy.

2. os. sg. imp. je užívána jak v pokynech umístěných ve výkladové části (bod C, D), tak v části procvičovací. Pokyn v bodu C plní funkci kontaktní, zaměřující pozornost. Odlišná funkce je signalizována kurzívou a vykřičníkem. V zadání 1 v sekci *Cvičení* sledujeme rozkazovací větu s otázkovou funkcí, která je vyzdvížena upřesňujícím pokynem *piš ano – ne*, tj. odpovídej na otázku zjišťovací, která je položena implicitně.

(y) Fyzika 8. Fraus, 2006, s. 120.

Otázky a úkoly

- 1 Vyber si nějaký elektrický spotřebič a popiš přeměny energie, ke kterým dochází od výroby energie až po spotřebič.
- 2 Najdi na internetu informace o tepelných čerpadlech.

Ukázka z učebnice fyziky nakladatelství Fraus ukazuje, že užívání 2. os. sg. imp. není specifické pouze pro učebnice nakladatelství Prometheus, z jehož matematiky a fyziky čerpám příklady nejčastěji. Za povšimnutí stojí užívání méně odborných (hovorových) jazykových prostředků – syntaktická struktura s vedlejší větou na místě, kde by bylo snadné užít konstrukci staženou a z ní vyplývající lexikální opakování (*energie*), které by bylo možné nahradit zájmenem, užití neurčitého zájmena *nějaký* místo neutrálnějšího přídavného jména (např. libovolný) (úkol 1). Užití takových prostředků v textech zadání je poměrně neobvyklé.

(z) Český jazyk 7. Alter, 1999, s. 39.

15. Při tvoření 2. stupně přídavných jmen vznikají na švu mezi kořenem a příponou zdvojené souhlásky nebo skupiny souhlásek. Utvořte 2. stupeň následujících přídavných jmen, změněné a zdvojené souhlásky podtrhněte:

Pokyny se v zadáních někdy kombinují s větami oznamovacími s funkcí podání (shrnutí) informace a zároveň upozornění na jevy, které budou procvičovány. Také tato spojení výpovědí snižují apelovost pokynů. Návaznost zadání na text úkolu je vyjádřena přídavným jménem *následujících*.

V mluvených projevech souvisí distribuce 2. osoby plurálu a 2. osoby singuláru imperativu s početní asymetrií. Obecné pokyny určené celé třídě jsou ztvárněny plurálovými tvary, přímé adresné výzvy bývají nejčastěji realizovány oslovením, případně oslovením a slovesem v 2. os. singuláru imp. Individualizovaná výzva oslovením se v učebnicích pochopitelně nevyskytuje, přesto můžeme sledovat zajímavý dualismus (podobný tomu mluvenému) ve formě výzev v některých učebnicích nakladatelství Fraus.

V pokynech umístěných v hlavní výkladové části užívají autoři sloveso v plurálu, ale v záložkách, ve kterých jsou uváděny rozšiřující informace, zajímavosti, odkazy či mezioborové souvislosti, se vyskytují slovesa v singuláru. Také v učebnici tedy můžeme sledovat snahu o rozlišení pokynů a otázek určených celé třídě a těch individualizovaných, určených jednotlivci, viz **ukázka (b) v kapitole 6.1.1.1**. Odlišný charakter prosvítá i z typu užitých otázek – zatímco otázky umístěné ve výkladu jsou doplňovací uzavřené (zaměřené na reprodukci), otázky v liště jsou doplňovací otevřené nebo (v jiných částech učebnice) zjišťovací, doplněné buď další otázkou, nebo pokynem. Odpověď vyžaduje produkci vlastních myšlenek a nápadů ve formě delších, obsáhlejších odpovědí. Užívání zjišťovacích otázek je typické i pro projev mluvený. Otázky text dialogizují, ty položené v textu záložek poté vědomě podněcují dialog mezi učitelem a žákem, případně žáky.

3 Vypočítej. Proveď kontrolu.

$$\begin{array}{l} 40 + 80 = \square \\ 80 + 40 = \square \\ 70 + 50 = \square \\ 50 + 70 = \square \end{array}$$

$$\begin{array}{l} (60 + 30) + 20 = \square \\ 60 + (30 + 20) = \square \\ (30 + 20) + 60 = \square \\ 30 + (20 + 60) = \square \end{array}$$

$$\begin{array}{l} 190 + 40 = \square \\ 40 + 190 = \square \\ 780 + 50 = \square \\ 50 + 780 = \square \end{array}$$

II. Sčítání a odčítání do 1 000 s přechodem přes 100 • [1AM] Utvořte k některému z příkladů slovní úlohu na téma „péče o životní prostředí“ a zadejte ji spolužákům. Kdo se ve vaší obci stará o veřejná prostranství? Co všechno k této péči patří? Je tato péče dostatečná, nebo je co zlepšovat? Jak mohou všichni obyvatelé obce přispět k pěknému vzhledu veřejných prostranství? [2PM] Zahradník má za úkol vysadit v parku 5 záhonů, každý s 20 keřky růží. Kolik růží mu v zahradnictví zbude? Víte, kdo se ve vaší obci stará o zeleň?

14

V učebnici matematiky pro 3. ročník je distribuce singulárních a plurálních tvarů sloves opačná. V minimalistických výpovědích s funkcí pokynu v zadáních jsou užívány tvary singulární. Jejich užití může souviset s potřebou direktivnějšího řízení a důraznějšího zaměření pozornosti mladších žáků.

V rozšiřujícím úkolu sloužícím k aplikaci matematiky v praxi (ke konkretizaci abstraktních početních příkladů) jsou užitá slovesa v plurálu. Rozšiřující úkoly jsou adresovány celé třídě a nejsou formulovány tak direktivně. Vztah k reálnému světu (ve vaší obci) je navazován sérií na sebe navazujících otázek. Návaznost je zajišťována jednak synonymními (*stará se – péče – přispět k pěknému vzhledu*) nebo opakovanými výrazy (*veřejné prostranství*), jednak zájmeny (*k této, tato*).

Za největší rozdíl mezi pokyny v mluvených projevech učitelů a pokyny užívanými v učebnicích považují jejich zapojenost do celkového projevu. Zatímco v mluvených projevech jsou pokyny součástí monologů nebo dialogů mezi učitelem a žákem, v učebnicích (a obecně v psaných učebních textech) stojí často odděleně, nejsou zapojeny do okolních výpovědí. Pokud jsou pokyny použity v textu zadání a tvoří celek s textem nebo cvičením, je tato sounáležitost signalizována buď pouze graficky (jediným číslem, odsazením ap.) nebo i lexikálně (*v předcházejícím, v následujícím, v daných, v uvedených ap.*). Výpovědi s funkcí pokynu bývají kromě grafických prostředků (barva písma, barevné podložení ap.) odlišeny i prostředky strukturujícími projev, např. číslováním, titulkem *Otázky a úkoly*, případně symbolem.

Zatímco v mluvených projevech se frekventovaně vyskytují organizační pokyny, v psaných textech se jedná o pokyny výukového charakteru (týkají se myšlenkové nebo řečové činnosti). Ty se v učitelské promluvě vyskytují řidčeji, důvodem je zejména to, že při upevňování, procvičování či opakování látky se učitelé často obracejí k psaným textům, jejichž zadání (případně obsah cvičení) se společně čte, učitel poté pouze zodpovídá případné dotazy, dovysvětluje a následně průběh a výsledky činnosti žáka komentuje a hodnotí. Mluvené a psané projevy učebního stylu se v této oblasti doplňují. Pokyny, jimiž jsou v učebnicích prokládány výkladové texty a které plní také funkci kontaktní, nahrazují v mluvených projevech otázky, případně v nich není tohoto prostředku využíváno vůbec, protože promluvy učitele jsou již samy o sobě dialogické.

Vzhledem k odlišným charakterům pokynů se liší i využívané jazykové prostředky. V obou typech projevu je frekventované užití rozkazovací věty se slovesem ve 2. os. pl. (příp. sg.) imp., v mluvených projevech je ale často využíván také inkluзивní plurál, forma oznamovací věty, paralelu v psaných pokynech nemá užívání 3. os. sg. ind. (*připraví se Kuba*), pokyn mající formu souvětí s vedlejší větou podmínkou na prvním místě (*kdo to má, otevře si učebnici*) nebo velmi frekventovaná výzva oslovením. Všechny tyto prostředky užívané v mluvených projevech slouží ke snížení komunikační asymetrie a oslabení direktivnosti. Funkce pokynu v učebnicích je spojena zejména s větou rozkazovací, někdy je užívána věta oznamovací, případně tázací. Časté je užívání dvou na sebe navazujících sloves (*vyhledej a urči, vyber si a popiš*). Direktivnost bývá oslabována propojením výpovědi s funkcí pokynu s výpovědí s jinou funkcí (otázky, tvrzení, shrnutí, vysvětlení), případně slovosledem. V obou typech projevu tedy sledujeme působení protikladných tendencí – na jedné straně se v nich vyskytuje velké množství výpovědí s funkcí pokynů a výzev (souvisí s asymetrií rolí a s řízením žáka učitelem), na druhé straně je patrná snaha asymetrii a direktivnost těchto prostředků oslabovat.

6.1.1.6 Otázky a odpovědi

Otázky v učebnicových textech jsou zaměřeny zejména na ověřování znalostí žáka, ale také na hledání a získávání informací, na formulování názoru žáka, či hledání souvislostí. Setkat se můžeme s otázkami reproduktivními (*Jak se dělí živočichové podle druhu potravy, kterou se živí? Uveďte příklady.*) i produktivními (*Změř strany obdélníku a zapiš jejich délky. Co můžeš říct o délkách protějších stran? Co o součtu délek sousedních stran?; Proč se lidé potřebují mezi sebou dorozumívat?*). Otázky se vyskytují ve výkladovém textu (**Chemie však může být i zneužitá (např. k výrobě omamných látek nebo chemických zbraní). Chemické látky zneužívají i někteří sportovci ke zlepšení svých výkonů. Jak se tyto látky označují?**) i v částech nevýkladových. Slouží jako kontrolní

aparát při četbě výchozích textů (*Co připravila Ivana na stůl? Názvy několika potravin napište a určete, ke kterému slovnímu druhu patří.*), doprovázejí práci s obrazovým materiálem (*Kdo je na obrázcích? Doplňte.*), jsou součástí slovních úloh (*Kolik korun činí úrok po zdanění?*), odkazují na jiné předměty (*Řekněte, kde se rozkládá Turecko. Jak se nazývá jeho současné hlavní město?* Příklad pochází z učebnice dějepisu.; *Jaký význam má oxid uhličitý pro rostliny?* Otázka z učebnice chemie.) či navazují vztah k reálnému světu (*Připomněl vám článek podobné situace, jaké jste už prožili? Máte recept na to, aby i na Štědrý den vládla doma pohoda a klid?*), někdy mají charakter motivační (*Víte, jak osedlat koně? Doplňte k obrázkům jednotlivé činnosti a napište, jak byste postupovali.*). V překvapivě malém množství se otázky vyskytují v učebnicích českého jazyka, dominantní jsou výpovědi s funkcí pokynu. V češtině totiž obvykle slouží výchozí text k procvičování probírané látky, proto je doplněn o úkoly, nikoliv o dotazy týkající se obsahu. Jiná situace je v učebnicích slohu či v čítankách, v těch jsou otázky standardní součástí práce s textem. Spolu s pokyny jsou dominantními funkcemi výpovědí v opakovacích lekcích, které mají blízko k žánru písemných prací a testů.

(bb) Chemie. Úvod do obecné a anorganické chemie (doporučeno pro 8. ročník ZŠ). Nová škola, 2014, s. 60.

OPAKOVÁNÍ

1. Odpovězte na otázky:

- Které plynné, které kapalné a které pevné prvky znáte?
- Které prvky jsou součástí těl organismů?
- Který prvek je součástí solárních článků?
- Ve které skupině a ve které periodě jsou v PSP zařazeny prvky sodík a draslík?

2. Z uvedených prvků vyberte kovy: F, O, Zn, Ag, H, Li, Au, Si, Cl, P, Hg, Cu.

3. K čemu se používají tyto kovy: a) stříbro, b) hliník, c) měď, d) železo, e) zinek?

4. Doplňte název prvku.

- Má ze všech prvků nejmenší hustotu.
- Je nejrozšířenějším prvkem na Zemi.
- Je součástí zubních past.
- Tvoří 78 % vzduchu.

5. Vyhledejte v následujících větách názvy prvků.

- Br, omáčka s houbami.
- Dal bych si pečené sele na rožni.
- Žádná kouzla, to jsem byl já, ne on.
- Evo, díky! Můj plat i na to stačí.

6. Utvořte dvojice. Zapište je do sešitu.

- | | |
|-----------|---------------------------------|
| a) železo | 1. palivo budoucnosti |
| b) vodík | 2. chladicí zařízení |
| c) kyslík | 3. zápalky |
| d) dusík | 4. modře označené tlakové lahve |
| e) fosfor | 5. magnetické |

7. Odpovězte ano/ne. Svoji odpověď zdůvodněte.

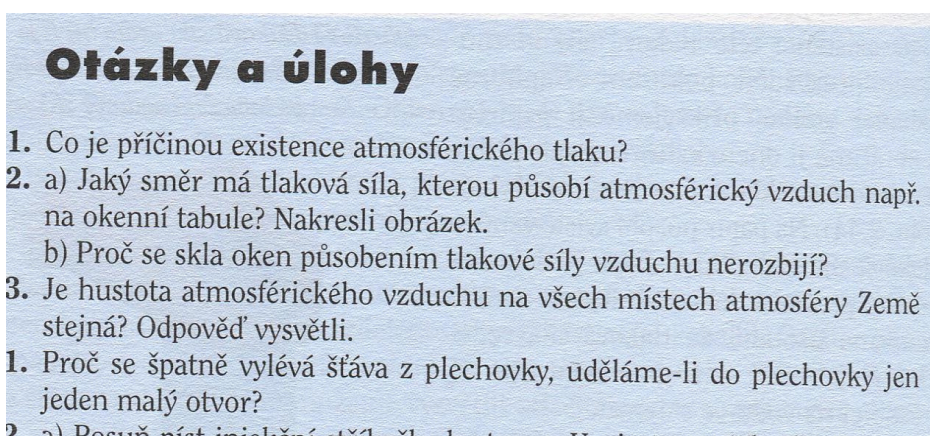
- Vodík se v přírodě vyskytuje nejčastěji ve sloučeninách.
- Všechny halogeny jsou plynné látky.
- Železo a stříbro jsou ušlechtilé kovy.
- Nejrozšířenější sloučeninou vodíku a kyslíku je voda.

V ukázce z opakovací lekce můžeme sledovat, jak se otázky kombinují a doplňují s pokyny. V úkolu 1 má zadání formu rozkazovací věty, která vyzývá žáka, aby odpověděl na následující otázky. Ty mají formu vět tázacích, všechny čtyři po sobě následující otázky se vyznačují stejnou nebo podobnou strukturou, některé jsou zdvojené. Otázka 3 je specifická svou formou: není ukončena otazníkem, ale dvojtečkou, pokračuje souborem prvků oddělených číslováním a) b) c) d) e) a otazník je umístěn za toto rozvětvení. Zadání úkolu 7 implikuje, že v něm budou žákům kladeny otázky, na které mají odpovídat. Výpovědi pod jednotlivými body však mají formu vět oznamovacích a funkci spíše tvrzení než otázky. Jedná se o ekvivalent populárního typu cvičení ve výuce anglického jazyka true/false.

Pokyny v úkolech 2, 4, 5, 6 mají všechny formu rozkazovací věty, jsou velmi stručné, dvojice sloves vyjadřující na sebe navazující činnosti jsou rozděleny do dvou samostatných vět. Stručnost je v některých případech na úkor přesnosti (např. zadání 2 vyzývá žáky k výběru, neupřesňuje však, jak jej mají vyznačit; podle zadání k úkolu čtyři mají žáci doplnit názvy prvků, ale kam? Vhodnější by bylo například zadání „pojmenujte popsané prvky“.; jak mají žáci odpovědět na otázky, které nebyly položeny? (úkol 7)). Nejedná se o nepřesnosti, které by bránily porozumění významu, mohou však vyvolat otázky žáků. Jejich důvodem může být působení protikladných tendencí – na jedné straně je patrná snaha o přesnost vyjádření a relativní nezávislost opakovací lekce (blízkost k žánru testu), na druhé straně je stále implicitně obsažena návaznost na dialog s učitelem. Typické pro zadání úkolů je odkazování na nabídku možností či vícero podúkolů užíváním přídatných jmen či zájmen (*z uvedených, v následujících, tyto*).

Poměrně časté jsou v opakovacích lekcích také úkoly složené a několikanásobné – např. *Podle glóbusu popište geografickou podobu všech oceánů. V jakých podnebných pásích se rozkládají a jaký mají hospodářský význam?; Vyhledejte na mapě světového oceánu jednotlivé proudy. Jak ovlivňují oceánské proudy život na pobřeží oceánů?*⁶¹ Žáci mají jednak vyhledávat na mapě nebo pracovat s glóbusem (výpověď s funkcí pokynu), jednak doplnit informace o vyhledávaných termínech a jevech (výpověď s funkcí otázky). Pokyn vyzývá k praktické činnosti, otázka k činnosti mentální.

(cc) Fyzika pro 7. ročník základní školy. Prometheus, 2003, s. 132.



V této ukázce mají výpovědi s funkcí otázky formu tázací věty s objektivním slovosledem. Jedná se o otázky doplňovací, uzavřené, ale setkáváme se i s otázkou zjišťovací doplněnou výzvou

⁶¹ Zeměpis. 1. díl, Evropa (doporučeno pro 8. ročník ZŠ). Nová škola, 2014, s. 5.

k vysvětlení (ot. 3) nebo otázkou doplňovací spíše otevřenou (ot. v pořadí čtvrtá). Otázky nejsou zaměřeny pouze na reprodukci známých faktů, často je naopak vyžadována produkce vlastního vysvětlení. Odborné termíny užívané pro popis fyzikálních jevů jsou v projevu doplňovány běžnou slovní zásobou všude tam, kde jsou fyzikální procesy aplikovány na jevy z běžného života. Tyto analogie jsou pro žáky důležité a mají funkci motivační. (Srovnej se změnou užívaných jazykových prostředků v příkladech ze života v řeči učitele.)

Nejvýraznější rozdíl v užívání výpovědi s funkcí otázky v mluveném, respektive psaném textu spočívá samozřejmě v tom, že v běžné dialogické komunikaci následuje po otázce odpověď, případně jiná reakce a v učitelském dialogu obvykle ještě zpětná vazba. Takovou možnost monologický text učebnice nemá, proto otázky uvedené v učebnicích míří mimo samotný text, předpokládají, že se stanou součástí dialogu mezi učitelem a žákem, a zvyšují tak dialogičnost psaného textu. V některých případech (ačkoliv ne zcela obvyklých) však vstupuje typická repliková sekvence otázka – odpověď naopak do textu. Dialogičnost psaných textů je v případě učebnic značná, využívány jsou přitom různorodé jazykové i sémantické prostředky (viz následující kapitola). V mluveném dialogu učitele a žáka dochází často také k výměně rolí – otázku pokládá žák, učitel odpovídá (o paralele v učebnicích viz následující kapitola).

Nejčastěji se v psaných i mluvených učebních komunikátech setkáváme s otázkami doplňovacími uzavřenými. Oproti mluveným projevům, v nichž je v tázacích větách pořádek slov často subjektivní, je v psaných textech objektivní – s tázacím zájmenem či příslovcem v iniciálové pozici. Otázky zjišťovací se vyskytují řidčeji (zdá se, že možná častěji v učebnicích pro 1. stupeň než pro stupeň druhý), pokud se s nimi setkáme, jsou obvykle součástí série otázek nebo jsou doplněny o výpověď s funkcí pokynu (*Slyšel(a) jsi o některém z jiných názorů na vznik života na Zemi? Porovnej tento názor s teorií vzniku života uvedenou v této učebnici.; Myslíš si, že v každém trojúhelníku je součet všech tří vnitřních úhlů 180°? Zkus to zjistit pro trojúhelník KLM, který není pravouhelný.*), případně se jedná o otázky funkčně doplňovací (*Víte, jakou teplotu tání a tuhnutí má voda?*). V mluveném dialogu se naopak setkáváme se zjišťovacími otázkami poměrně často (taktéž v kombinacích).

Již v předchozí kapitole jsem naznačila úzký vztah mezi výpověďmi s funkcí otázky a pokynu (v souladu s J. Svobodovou (1993)), tento vztah je patrný i z toho, že se oba typy výpovědi často kombinují, někdy i s výpověďmi s funkcí podávání informace, shrnutí či zdůraznění určitého jevu. Např. *Ve starověku měl také jeden král přízvisko Veliký. Ve které říši vládl a co všechno o něm víte?* Tato spojení zapojují otázky (případně) výzvy do širšího kontextu, zůstávají však od okolního textu odděleny graficky.

Jednoznačně dominantní formou výpovědi s funkcí otázky je tázací věta, frekventovaně se však můžeme setkat i s formou věty rozkazovací (*Vzpomeňte si, jak se nazýval spodní oděv starověkých Římanů.*). Sporadicky se vyskytuje řečnická otázka (*Víte, že pod Krušnými horami vznikla v pokleslých pánvích rozsáhlá jezera, která se vyplňovala nánosy a rostlinnými zbytky třetihorní subtropické vegetace? Jejich uhelnatěním zde vznikly sloje hnědé uhlí, které se dnes těží v povrchových dolech.*), která je charakteristicky užívána v monologu učitele ve výchovných pasážích a vyjadřuje mj. výčitku či výzvu k nápravě chování, v učebních textech má spíše funkci motivační. Ve shodě s mluvenými projevy jsou série na sebe navazujících nebo upřesňujících otázek (*Ve které zemi křesťanské náboženství vzniklo? Kdo je jako první šířil a jak se nazývá posvátná kniha křesťanů? Jaké zásady toto náboženství vyznávalo a vyznává? V čem se liší od pohanských náboženství?*). Rozmanitost forem svědčí o vazbě na kontext a znalost vyjadřovacích zvyklostí, z nichž vychází interpretace.

Stejně jako v případě pokynů jsou otázky v učebnicích často odděleny od zbylého textu, a to buď graficky, nebo strukturně (samostatná sekce).

6.1.1.7 Dialogičnost (příklady ze života, odkazy na reálný svět, předjímání).

Dialogičnost (dialogizovanost) můžeme v učebnicových textech sledovat na několika rovinách.⁶² Na nejvyšší rovině se setkáváme s celými dialogickými texty vkládanými do textu učebnic. Může se jednat o dialogy převzaté z umělecké literatury (např. v učebnici Český jazyk 7, nová generace, Fraus je na s. 135 využito ukázky dialogu z dramatu Strakonický dudák – ukázka má funkci motivační, ale i výukovou – žáci podle ní mají napsat vyprávění)⁶³, nebo o dialogy vytvořené přímo pro potřeby učebnice či jiného učebního textu (viz uk. (ee) nebo ukázka následující).

62 O možnosti využití dialogických textů v učebnicích např. O. Müllerová (1996).

63 Pouze funkci motivační, zábavnou má v učebnici přírodopisu pro 6. ročník, Fraus na s. 87 ukázka z Ferdý mravence, ve které si Ferda povídá s Mravkolevem, o němž pojednává předchozí výkladový text.

(dd) Přírodopis 6. Fraus, 2014, s. 14.

Podmínky života

„Dědo,“ ptá se Katka, „proč se život vyskytuje zrovna na naší Zemi? Mohl by být ještě někde jinde?“ Děda se zamyslel a pak odpověděl: „Podmínky pro život splňuje právě naše Země se svou vodou, pevninami a ovzduším. Živé bytosti zde mají přiměřené množství všeho, co potřebují. Také Slunce je od Země přiměřeně vzdáleno a svým zářením umožňuje život. Zatím neznáme planetu, kde by byly podmínky podobné jako na naší Zemi, a proto ani nevíme, jak je to s životem jinde ve vesmíru.“

Tyto dialogické texty provádějí žáky celou učebnicí. Jsou umístěny vždy na počátku kapitoly, mají funkci motivační (vytvářejí vztah k reálnému světu), ozvláštňovací (oživují text) a také částečně shrnující (naznačují, čeho se bude daná lekce týkat).

Jedná se o dialog umělý (nikoliv přirozený), je ztvárněn přímou řečí a uvozovacími větami. Se skutečnými dialogy má společné užití oslovení, sekvence otázka – odpověď a využití inkluzivního plurálu. Od přirozených výukových dialogů se odlišuje výběrem jazykových prostředků na nižších rovinách – krátkými, syntakticky uzavřenými celky, stručným a přesným vyjadřováním se slovy pro mluvený projev neobvyklými (*živé bytosti*), opakováním termínů tam, kde by mohly být vhodně zastoupeny zájmeny (*Země*) aj.

Ukázky reálných dialogů se vyskytují v učebnicích zřídka. V jejich funkci vystupují často dialogy uměle vytvořené. Uplatňují se v učebnicích českého jazyka, zejména v částech věnovaných slohu.

(ee) Český jazyk 9. Fraus, 2006, s. 130.

3 a) Zařad'te mezi slohové útvary tento dialog:

Doma

- Že to čteš, tati. Co zas v těch novinách píšou? Seš z toho celej bledej!
- Už zase havaroval tanker. Ropná skvrna dlouhá několik kilometrů. a zrovna u toho pobřeží, co jsme byli loni v létě.
- To sem si moh myslet, že zas votravujou s tou ekologií. Kdyby tam dali něco zajímavějšího. Třeba Schwarzeneggera.
- Ale když to tak půjde dál, nebude za chvíli bez ropy ani litr vody!

– No a co! Tak pojedem na hory! Stejně je to v těch novinách samej výmysl, aby měli vo čem psát.
Jo – a večer du na dýzu, tak se du voholit.
Za chvíli z koupelny
– Co to tu teče za sajrajt? Vždyť to smrdí jako ...

Z knihy Tvořivá hra Evy Beránkové

b) Jaký závěr z tohoto rozhovoru můžete vyvodit? Jaký byl postoj otce a jaký syna?

c) Napište na toto téma krátký výklad. Doplnující informace hledejte na internetu.

d) Jak se změní text, když ho převedete do spisovné češtiny? Který je věrohodnější?

Dialog v této ukázce slouží jednak přiblížení se žákům a vzbuzování jejich zájmu, jednak cílům výukovým. V dialogu jsou postihovány některé rysy typické pro mluvené projevy, včetně užívání nespisovných slov a jejich tvarů. Cílené využití těchto prostředků je explicitně vyjádřeno i v otázce d), jedná se o výpovědi metatextové.

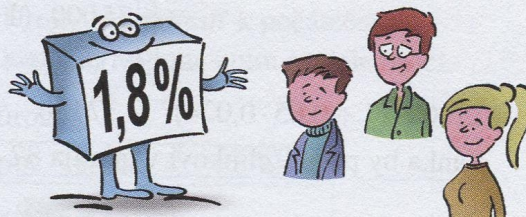
Otázky k textu mají formu tázací věty, jsou zdvojené a vyznačují se objektivním slovosledem. Jedná se o otázky doplňovací, ale spíše otevřené, formulování odpovědí na položené otázky předpokládá složitější myšlenkové procesy i vyjadřovací prostředky. Navazující dialog žáka s učitelem se v tomto případě jeví jako nezbytný.

Často je dialogičnost vnášena do učebnicových textů skrze osamostatněné výpovědi s funkcí otázky (viz ukázky výše), respektive odpovědi. Vyskytují-li se v textu otázky i odpovědi, vytvářejí dialogické sekvence, někdy i stylizované tak, že otázku pokládá žák a autor odpovídá.

C *Odpovědi od pramene*

Otázka: Používají banky vzorec ze cvičení 2?

Odpověď: Banky při každém úročení úrok vypočítají a zaokrouhlí, např. na haléře. V dalším období pak pracují s touto zaokrouhlenou částkou. Jejich výsledky a výsledky získané užitím uvedeného vzorce se ale liší jen nepatrně.



Otázka: Chci se zeptat ještě na jednu věc. Co když banka nebo záložna zkrachuje? Pak přijdu o všechny peníze?

Odpověď: Při ukládání peněz musíš být samozřejmě opatrný. Vždy si předem zjisti, které typy vkladů jsou pojištěny, do jaké výše a na kolik procent. Získávej informace o bankách a záložnách. Solidnost a spolehlivost banky či záložny je často důležitější než nabízená úroková sazba.


V současné době jsou všechny typy vkladů (termínované vklady, běžné účty atd.) pojištěny na 100 % do výše 100 000 eur. Tuto jistotu má každý klient v každé bance i záložně.

Kromě dialogičnosti plynoucí z otázkovo-odpovědní sekvence zde působí i další dialogický prostředek – předjímání toho, na co by se žáci mohli zeptat, co by je mohlo zajímat (v mluvených projevech učitele bývá ztvárňováno zdůrazňováním či vytýkáním do protikladu). K dialogičnosti přispívá i vztažení probírané látky k reálnému životu.

První otázka je formulována jako zjišťovací, funkčně je však doplňovací – jak lze usuzovat z odpovědi na ni. Výpovědi neodpovídají přesně na otázku, obsahují podrobnější vysvětlení. Druhá otázka je uvedena oznamovací větou s verbem dicendi *zeptat se* (srovnej s otázkami učitele s formou oznamovací věty), následují dvě na sebe navazující otázky, druhá upřesňuje první. Podoba odpovědi opět neodpovídá položené otázce. Místo odpovědi se žákovi dostává rad a doporučení. Výzva je nejprve vyjádřena oznamovací větou s užitím modálního slovesa *muset*, v následujících výpovědích je již užito sloves v imperativu. Informace, na které se žák ptal, se dovídá až na konci repliky, spíše než o odpověď se jedná o podání informace (dílčí výklad). Text ukázky plní kromě zpravovací funkce také funkci persvazivní.

V některých dialogických pasážích jako by vedli autoři dialog sami se sebou (srovnej s mluvenými projevy, např. s ukázkou (a))

Pokus ukázal, že **roztok kuchyňské soli je vodič**. Je roztok každé látky vodivý? Vyzkoušíme ještě jiné roztoky.

 Zjistěte, zda je vodivý roztok připravený z modré skalice (roztok kyseliny sírové, roztok cukru, líh, popř. jiné látky).

Jako vodivý se ukázal (z vyjmenovaných kapalin) roztok připravený z modré skalice a kyseliny sírové. Rozpuštěný cukr nevytvořil vodivý roztok, také líh je nevodič.

Víme, že chemicky čistá voda je nevodič. Může nás přirozeně napadnout, že je-li roztok kuchyňské soli vodivý, může to být proto, že samotná kuchyňská sůl je vodič. Ověřme tuto domněnku opět pokusem.

Také v této ukázce je užíváno strategií typických pro mluvený projev učitele – položená otázka, na ni navazující zadání úkolu formou rozkazovací věty s funkcí otázky a následné prezentování výsledků (odpověď). V mluveném dialogu by tyto závěry formuloval žák, učitel by potvrdil nebo vyvrátil jejich platnost, případně je shrnul.

K dialogičnosti textu přispívá řízení činností slovesy ve tvaru inkluzivního plurálu (*vyzkoušíme, ověřme*), užití kontaktního *víme*, i předjímání spojené s komentářem (*může nás přirozeně napadnout*).

Podobně je dialogizován i text v ukázce následující. Výzva k zamyšlení (rozkazovací věta) je v tomto případě doplněna dvěma zjišťovacími otázkami (věty tázací), na něž se očekává odpověď žáků. Text pod obrázky potom odpověď ano/ne doplňuje a konkretizuje, zároveň podává žákovi zpětnou vazbu (podává informaci o správnosti jeho odpovědi). K dialogičnosti přispívají kontaktní jazykové prostředky – komentáře *víš, možná si vzpomeneš*, inkluzivní plurál.



Zamysli se nad působením síly v následujících obrázcích. Působí v naznačených situacích nějaké síly? Vykonnává se nějaká práce?



Z fyziky, kterou jste se učili v minulých ročnících, víš, že na všech obrázcích lze popsat hned několik sil. Váza působí na stůl silou, která je rovna tíhové síle vázy. Stejně tak působí visící lustr na strop, sedící člověk na židli i ležící pes na podlahu. Možná si vzpomeneš i na reakci: stůl působí na vázu, strop na lustr, židle na člověka a podlaha na psa. V obrázcích však nepozorujeme nic, co by se dalo označit za práci spojenou s nějakou námahou.

Silně dialogické jsou ale i samostatné otázky (často sdružené do samostatných strukturních částí), zejména ty, které navazují vztah k reálnému světu, vtahují žáka do výuky skrze jeho zkušenosti (*Znáte zásady správného telefonování? Jak byste se telefonicky objednali k zubnímu lékaři?; Která zajímavá místa vytvořená přírodou byste chtěli navštívit?*). Pro mluvený projev učitele typické užívání příkladů ze života, spojené se změnou vyjadřovacích prostředků k méně formálním, funguje v učebnicových textech jinak. Reálné situace vstupují do textu buď proto, aby na nich byl demonstrován určitý jev (např. ve fyzice či chemii), nebo mohou být součástí uváděných příkladů (nemají však osobní charakter, často se jedná o izolovaná slova), případně mají právě podobu otázek, které podněcují k uvádění příkladů ze života v potenciálních odpovědích. Jistou změnu vyjadřovacích prostředků v pasážích tohoto typu signalizuje např. užívání inkluzivního plurálu (*Můžeme i u nás vidět nějakou typickou arabskou stavbu – mešitu nebo minaret?*), který snižuje komunikační asymetrii, nebo přechod od 2. os. pl. k 2. os. sg., který projev individualizuje.

(chch) Český jazyk 7, nová generace. Fraus, 2013, s. 43.

Hledání souvislostí

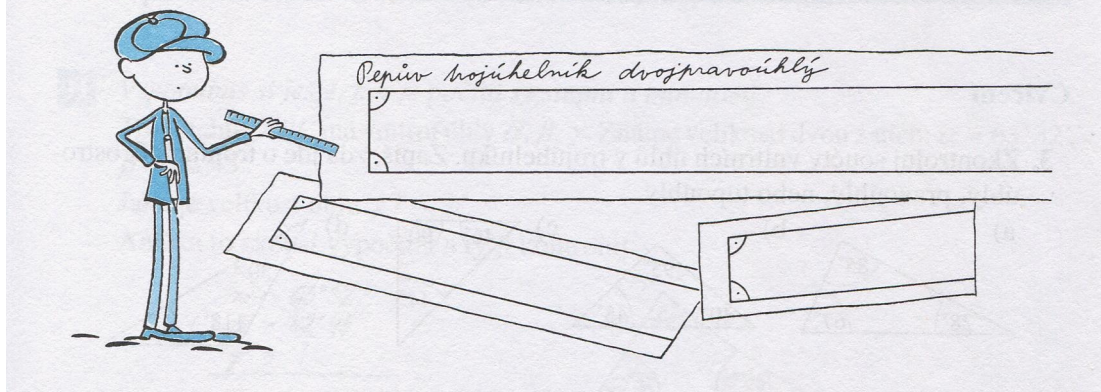
- Už víte, že slovní zásoba se vyvíjí zároveň se společností, že slova nám slouží k tomu, abychom spolu mohli komunikovat.
- Víte, že můžeme navzájem komunikovat i beze slov? Takové komunikaci se říká neverbální.
- Znáte některé způsoby neverbální komunikace?
- Víte, kdo používá Braillovu abecedu?
- Víte, co je znaková řeč?
- Jsou dopravní značky také jistým způsobem komunikace? ►
- Znáte jiné značky, které mají mezinárodní platnost?

Série otázek v této ukázce začíná výpovědí s funkcí shrnutí probírané látky. Má formu oznamovací věty s kontaktními prostředky (komentář *už víte*, dativ *nám*). Následuje několik otázek zjišťovacích, které však implicitně obsahují výzvu k širší odpovědi, tj. jsou funkčně doplňovací. První otázku lze považovat za řečnickou, neboť je na ni vzápětí odpovězeno, tato otázka je propojena s otázkou následující, která se táže na konkrétnější, upřesňující informace. Podobný vztah mezi sebou mají i poslední dvě otázky. Propojeny jsou kromě tématu také lexikálně (pojmem *neverbální komunikace*, slovem *značky*). Další tři otázky se vztahují ke společnému celkovému tématu, navzájem na sebe nenavazují.

(ii) Matematika pro 6. ročník základní školy. Prometheus, 1997, s. 35.

Do této ukázky je dialogičnost paradoxně vnášena monologem Pepy (postavičky, která spolu s jinými provádí žáky učebnicí). Přestože se jedná o monolog složený z oznamovacích vět, implicitně vyzývá k reakci žáků, tj. je potenciálně dialogický. Potřeba reakce je verbalizována položenou otázkou. Očekává se návaznost v mluveném projevu učitele a žáka.

F *Pepa pracuje. „Nikde jsem neviděl pravouhlý trojúhelník se dvěma pravými úhly. Tak ho chci narýsovat. Budu první a budu slavný. Ale pořád mám malý papír.“
Podaří se Pepovi „dvojpravouhlý“ trojúhelník narýsovat?*



Učební komunikační situace je primárně dialogická a tato vlastnost se odráží i ve struktuře psaných učebnicových textů. Dialogičnost proniká do psaných textů na všech rovinách. Na nejvyšší rovině formou zapojování celých textů (ucelených ukázek) obsahujících dialogy (pocházejících buď z umělecké literatury nebo vzniklých přímo pro účely učebnice), nebo samostatných dialogů do textu učebnice. V psaných textech se však uplatňují i další strategie typické pro mluvený projev učitele – uvádění příkladů, odkazování na život, předjímání, které jsou ztvárňovány jinými prostředky než v projevu mluveném. Na syntaktické rovině vstupuje dialogičnost do učebnic prostřednictvím výpovědí s funkcemi otázky či pokynu, výzvy nebo jejich sekvencí (otázka – odpověď, zadání úkolu – řešení, otázka – zpětná vazba (potvrzení správnosti odpovědi), případně prostřednictvím kontaktních komentářových výpovědí typu *jak víte, určitě jste již slyšeli* ap. Někdy jsou dialogické pasáže umístěny v textu celé, někdy je očividně očekáván přesah a propojení s projevem mluveným. Někdy je tento přesah dokonce explicitně verbalizován – např. *Na rostlinách, které pěstujete ve škole, najděte různé tvary listů a s pomocí vyučujícího nebo odborné knihy určete jejich tvary a okraje.; Prohlédněte si dobře obrázky jedovatých rostlin a naučte se tyto nebezpečné rostliny poznávat. Vyučující vás upozorní, které z nich rostou ve vašem okolí.* (Přírodopis 7. SPN, 2008, s. 78 a 101.) Na nižších rovinách je kontaktnost zvyšována užíváním 2. os. imp., tam, kde chtějí autoři snížit míru apelativnosti, užívají inkluzivní plurál.

6.1.1.8 Specifika tzv. výchov (se zaměřením na hudební výchovu)

Na specifika komunikace v těchto předmětech jsem již poukazovala v části věnované projevům mluveným a ta jsou patrná i v textech učebnicových. Tentokrát se zaměřuji na hudební výchovu, neboť tělesná ani výtvarná výchova učebnicemi pro žáky nedisponuje.

(jj) Hudební výchova pro 5. ročník základní školy. SPN, 2005.

Ahoj děvčata a kluci,

znovu se setkáváme nad stránkami učebnice hudební výchovy a znovu máme šanci, že chvíle strávené s ní budou docela příjemným osvěžením školního života.

Pokud máte to štěstí, že jste prošli již našimi čtyřmi učebnicemi pro 1. – 4. ročník, víte asi, co vás čeká. Pokud se setkáváme poprvé, musíme se s novou hudebkou seznámit blíže. V pátém ročníku bychom se měli dozvědět opatrně a zlehka něco dalšího z hudební nauky (protože jinak to nejde), měli bych se dostat dále i v poznávání hudby při jejím poslechu z cédéčka, které je k této učebnici připraveno, nebo z desek a pásek, jež si spolu se svými učiteli obstaráte. Setkáme se s několika velikány naší i světové vážné hudby, no a samozřejmě budeme hodně, hodně zpívat. Písničky vážné i veselé, lidové i novější, moderní. Snad se vám bude náš výběr alespoň občas zamlouvat.

...

Takže výdech – nádech – správný postoj a jdeme na to ...

„Jinakost“ komunikace v rámci těchto předmětů v porovnání s ostatními je patrná již z úvodu. Stejně jako v případě mluvených projevů (které byly zkoumány se zaměřením na tělesnou výchovu) je i z tohoto psaného projevu patrné, že je vyjadřování uvolněnější a výrazněji než v jiných učebnicích se snaží o zmenšování (nejen) komunikační asymetrie.

Tyto tendence se projevují užíváním prostředků typických pro mluvený jazyk, a to syntaktických (vysvětlivka (komentář) k výpovědi, samostatné nevětné výpovědi, mluvené připojení věty výrazem *no a*, opakování s funkcí zdůraznění *znovu a znovu; hodně, hodně*), lexikálních (*hudebka, něco dalšího, cédéčko, písničky, zamlouvat*), morfologických (inkluzivní plurál), projevují se ale i v rovině významu – např. dozvědět se něco dalšího z hudební nauky *opatrně a zlehka*, řečeno s jemnou nadsázkou a zároveň pochopením (srovnej s ukázkou (kk) v kapitole 5.1.8.1). Na závěr je připojena vtipně ztvárněná výzva (vzpomeňme si opět na hodiny tělesné výchovy, ztvárnění pokynů a užívání typického povzbuzení *pojď/te*).

I v učebnicích hudební výchovy se můžeme setkat s texty výkladovými. Oproti výkladovým textům dokladovaným v kapitole 6.1.1.4 se ale tyto výkladové pasáže vyznačují větší uvolněností strukturní i výrazovou. Vyjadřování je méně odborné, bližší žákům, více dialogizované.



Co je to artifiční a nonartifiční hudba

Především jsou to strašná slova. Ale když budeme chtít, dá se jim docela dobře rozumět. Můžeme si je totiž trochu zjednodušit a „zlidovět“.

K jedné z lidských vlastností patří bezesporu touha vyznat se v okolním světě. To je i jeden z důvodů, proč jsou **lidské dějiny** členěny na staletí, **dějiny umění** na stylová období a třeba literatura na žánry. Zkrátka si rádi tvoříme „škatulky“, do nichž se snažíme dostat to, co nás obklopuje. Někdy to jde snadno (je například jasné, kdy začalo a skončilo 19. či jiné století). Jindy tak ostrou hranici dělat nelze (jedno umělecké období často pozvolna střídá druhé). A některé škatulky nás mohou i splést.

Je jasné, že „škatulkování“ se nemohla vyhnout ani hudba. Odedávna tu máme hudbu tvořenou vzdělanými odborníky - skladateli, jejíž reprodukce vyžaduje vyškolené interprety. Také posluchač, pokud chce do díla proniknout a vychutnat si v plné míře to, co mu skladatel řečí tónů sděluje, by toho měl o hudbě vědět co možná nejvíce. Vedle toho zřejmě odjakživa existovala muzika, která zpříjemňovala život lidem třeba zcela nevzdělaným a vyjadřovala jejich všední radosti a starosti. Často vznikla třeba jen z potřeby si zazpívat, ulevit těžkému srdíčku, odpočinout si, zapomenout.



Hudba „skladatelská“ má různé názvy. Říká se jí například **vážná hudba**. Jsou ale třeba Mozartova *Malá noční hudba*, Dvořákova *Humoreska* nebo Smetanova *Lujzina polka* skladby opravdu k smrti vážné? Jindy se té vážné hudbě říká i **hudba klasická**.

S dialogičností a menší formálností souvisí například i syntaktická výstavba – kromě vět jednoduchých se zde vyskytují i delší souvětí, návaznost je zajišťována spojovacími výrazy, zájmeny (*to, jí*) a příslovci, které zároveň signalizují vztahy mezi výpověďmi (*zkrátka* – upřesnění; *někdy, jindy* – upřesnění pro různé možnosti; *také* – rovnocenné alternativy ap.). Dialogičnost

zvyšují výpovědi s funkcí komentáře (*je jasné*) či řečnické otázky (např. Jsou ale třeba Mozartova *Malá noční hudba*, Dvořákova *Humoreska* nebo Smetanova *Lujzina polka* skladby opravdu k smrti vážné?), případně otázky s odpovědí (v příkladu i s komentářem) (*Hodí se však takové pojmenování i na hudbu barokní, romantickou nebo hudbu 20. století? Kdo ví ... O to at' se přou odborníci.*⁶⁴).

V lexiku je užíváno velké množství příslovcí a přídavných jmen, i s hodnoticím významem (*strašná slova, docela dobře rozumět, bezesporu, rádi si tvoříme*), dále pak hovorové a nespisovné (subjektivně zabarvené) výrazy a fráze s obrazným významem (*škatulky, ulevit těžkému srdíčku*) nebo spojení metaforická, poetická (*řeč tónů*). Ne zcela přesná a obrazná vyjádření jsou někdy umístěna do uvozovek („*zlidověť*“, „*škatulkování*“, „*skladatelská*“ *hudba*).

K mluveným projevům přibližuje výklad také inkluzivní plurál.

Zbývající, nevýkladový text je obvykle propojen s praktickou činností – zpěvem nebo hrou na hudební nástroje, texty bývají doplňovány ilustracemi a notovými zápisy písní. Jak vypadají v učebnicích hudební výchovy pokyny a otázky?

64 Příklad pochází z textu bezprostředně navazujícího na text ukázky.

(II) Hudební výchova 4. Fortuna, 1998, s. 57.

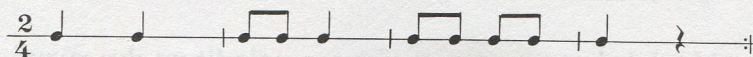
HRAJEME
NA DĚTSKÉ
HUDEBNÍ NÁSTROJE – 1 (Pavel Jurkovič)

Svět zvuků je bohatý a lákavý: zvony zvoní, hodiny tikají, čmelák bzučí, pes štěká, sova houká, vlaštovička švitoří, řeka šumí nebo i hučí, dveře někdy skřípou, sklenice cinkají, ticho mlčí.

Ty nejkrásnější zvuky vynalezl člověk, když zpíval a vymýšlel hudební nástroje. I housle mohou třeba jen skřípat, ale také líbezně hrát, když na ně někdo hrát umí.

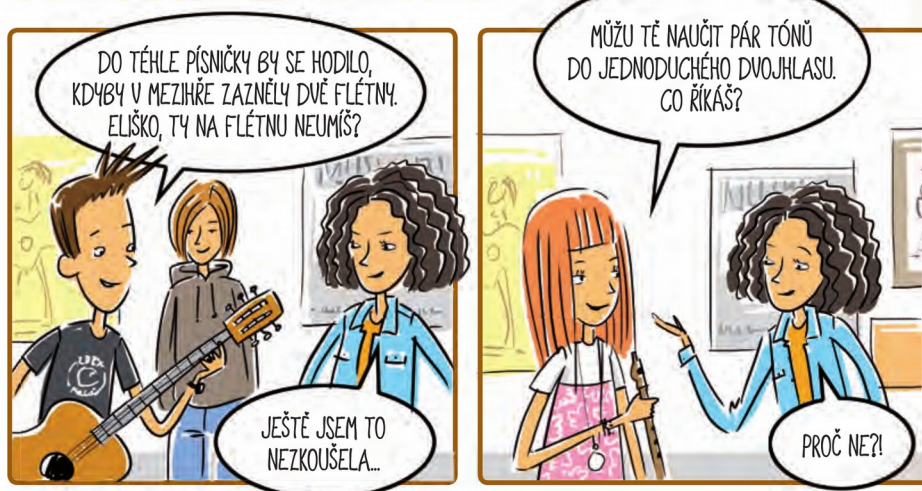
Také na obyčejný bubínek je možno zahrát špatně i dobře. Jen najít správné držení a nejvhodnější místo, kam udeřit, aby se ozval pěkný zvuk.

Uchopte tedy bubínek pevně levou rukou za dřevěný rám (palec na horní část, ostatní prsty dovnitř) a udeřte palcem nebo prostředníkem pravé ruky do středu blány. Prsty pravé ruky musí hned odskočit, aby chvějící se blánu neztlumily. Zkuste to třeba v tomto rytmu několikrát za sebou:



Pokyny jsou těsněji propojeny s okolními výpověďmi, v této ukázce přímo navazují na motivační úvodní text (i odkazovacím příslovcem *tedy*). V úvodním textu se objevují poetická vyjádření (*svět zvuků*, *ticho mlčí*), hodnotící adjektiva a adverbia (*bohatý*, *lákavý*, *nejkrásnější*, *líbezně*, *špatně i dobře*) a onomatopoická slovesa (*tikají*, *švitoří*, *cinkají*, *skřípat*). Všechny tyto prostředky poutají pozornost žáků a vzbuzují jejich zájem. Výběr prostředků přitom odpovídá věku žáků. Přechod od úvodního textu k popisu činnosti je plynulý. V popisu jsou užívány výpovědi s funkcí výzvy se slovesy ve 2. os. pl. imp. (*uchopte*, *udeřte*, *zkuste*) nebo ve 3. os. ind. (*musí odskočit*, *neztlumily*). Obsah výpovědi je upřesněn poznámkou v závorce. Užívají se jednoduché odborné názvy (*rám*, *blána*).

Učíme se hrát na flétnu



- ?** Naučit se několik tónů na flétnu není zas tak těžké. Zkusíš to také? Obstarej si **sopránovou zobcovou flétnu**. Pro začátečníky je vhodná flétna z umělé hmoty. Flétnu si vyber v prodejně hudebních nástrojů, kde ti odborně poradí.

Flétna se většinou skládá z hlavičky, středního a spodního dílu. Pro počáteční seznámení s flétnou si vezmi pouze hlavičku a nauč se správně nasadit tón. K tomu ale nestačí jen tak zafoukat – pomůže ti, když šeptem vyslovíš „dú“. Musíš cítit jazyk, který slabiku vysloví. Hlavičku nekládej příliš hluboko do úst, jen ji lehce polož na spodní ret.

- ?** Vyzkoušej si na hlavičce zahrát následující cvičení. Nefoukej ani málo ani moc a nezapomeň každý tón jazykem nasadit. Nepříjemně ostrý zvuk tónu můžeš ztlumit tak, že spodek hlavičky zakryješ dlaní.



Hra na flétnu pomáhá nemocným trpícím astmatem. Když hrají pravidelně, naučí se lépe ovládat svůj dech. Flétna je pro astmatika významnou rehabilitační pomůckou.



V této ukázce má motivační text podobu dialogickou (komiks). Ačkoliv jsou v ukázce výpovědi s funkcí pokynu, výzvy graficky odděleny (symbolem, tučným písmem, odsazením), je jejich návaznost na okolní text větší a plynulejší než v případě běžných učebnic (např. *Můžu tě naučit pár tónů ... – Naučit se několik tónů na flétnu není zas tak těžké.*). Pokyny k činnosti se prolínají s výpověďmi s funkcí motivace (*Zkusíš to také?*), výkladu (*flétna se skládá*), vysvětlení (*nestačí zafoukat*), rady (*vyslovíš dú; můžeš ztlumit tak, že zakryješ dlaní*). Prolínání výpovědí různých funkcí se odráží i v prolínání různých morfologických prostředků (2. os. sg. imp., 2. os. sg. ind., 3. os. sg. ind.). Opět můžeme pozorovat rozmanitý repertoár adjektiv a adverbíí hodnotících

(těžké, vhodná, správně, nepříjemně) i popisných (šeptem, hluboko, lehce, ostrý) a užití citoslovcí a onomatopoických sloves (*dú, foukat*).

(nn) Hudební výchova pro 8. ročník základní školy, s. 60–62.

Možná někdo z vašich kamarádů hraje na „sladké dřevo“ – tak se totiž někdy kytare říká. A možná byste se o hru na kytaru chtěli pokusit sami, třeba abyste získali srdce své milované (či milovaného), anebo jenom proto, abyste si zazpívali nějaký ten „šlágr“. Písničky při kytare totiž, jak známo, za srdce vzít umějí. Tu následující jste už určitě slyšeli; stejně jako mnoho dalších je plná citu, lásky a také věrnosti a cti. Zazpívejte si ji. V notovém zápisu písničky si přitom všimněte toho, co nás čeká – akordových značek.

((Píseň Červená řeka s notovým zápisem.))

Abychom mohli na kytaru hrát, budeme potřebovat (kromě kytary) **dvě věci**. **Za první**, naučit se prsty levé ruky „mačkat“ struny na hmatníku kytary a pravou rukou „drnkat“, **za druhé**, rozumět **kytarovým** (akordovým) **značkám**, které často doprovázejí tištěnou podobu písni (je tomu tak i v naší učebnici). K tomu „za první“ nám pomůže šikovný kamarád, k tomu „za druhé“ se teď něco dozvíme. Ještě než se do toho pustíme, nabízíme vám další písničku s kytarou. Znovu můžete sledovat značení akordů, které si za chvíli vysvětlíme.

Kromě výše zmíněných charakteristik můžeme v tomto textu sledovat další vlastnosti typické spíše pro mluvený projev – odkazování do života žáků, a to i osobního charakteru (přátelé, láska) a strukturování projevu (a výkladu) prostředky verbálními místo prostředků grafických (*všimněte si toho, co nás čeká – dvě věci – za první, za druhé – k tomu za druhé se teď něco dozvíme – než se do toho pustíme – za chvíli si vysvětlíme*), v části za písni poté spolu s nimi.

Učebnice hudební výchovy se liší od ostatních učebnic zejména strukturou. Jednotlivé komponenty a jejich funkce jsou propojeny těsněji, přechod mezi nimi je plynulejší, využívá se méně grafických a více verbálních prostředků. Mluveným projevům se přibližují i navazováním vztahů s reálným životem žáků skrze příklady a odkazy osobního charakteru, užíváním kontaktních a dialogických prostředků, prostředky lexikálními, zejména těmi s významem hodnotícím, které jsou jinak v učebnicových textech zastoupeny málo. Zvukomalebnost a poetičnost ve vyjadřování souvisí nejspíš s uměleckým (hudebním) zaměřením výchovy.

Je třeba si uvědomit, že psané a mluvené žánry v učební komunikaci nefungují odděleně a nezávisle, naopak na sebe odkazují, doplňují se, překrývají. Společným a základním rysem mluvených projevů učitele a učebnicových lekcí je komplexnost a dialogičnost (dialogizovanost). Strukturní komponenty a výpovědní funkce jsou v obou formách projevu učebního stylu shodné nebo podobné, vzhledem k působení odlišných komunikačních faktorů (přítomnost/nepřítomnost adresáta, možnost bezprostřední reakce, vázanost na konkrétní komunikační situaci, psanost/mluvenost, pomíjivost/trvalá uchovatelnost) jsou však naplňovány odlišnými formami a prostředky. V psaných textech se oproti vysoké frekvenci v mluvených dialozích mezi učitelem a žákem v podstatě neuplatňují pouze výpovědi s funkcí zpětné vazby, zejména hodnocení činnosti žáka a komentáře výchovného charakteru, které jsou vázány na konkrétní situaci. Naopak mluvené projevy jsou bohatě kombinovány s psanými, pokud jde o grafickou názornost, práci s texty, a vůbec nejčastěji v procvičovacích a opakovacích částech hodiny (úkoly, cvičení, testy).

Rozdíly spočívají zejména v propojení jednotlivých strukturních komponentů a jejich funkcí. Zatímco v mluvených projevech je jejich propojení těsné, formy i funkce se prolínají, plynule přecházejí jedna v druhou, v projevech psaných je návaznost oslabena, separativnost bývá podtržena grafickými prostředky. Výpovědi s formou rozkazovací věty jsou frekventovanější v projevech psaných, kromě funkce pokynu plní často i funkci otázky, zatímco v projevech mluvených sahá učitel raději ke konstrukcím otázkovým nebo opisným, v pokynech volí méně apelativní prostředky (např. inkluзивní plurál, formu oznamovací věty, specifická je výzva oslovením).

Přehlednost a přiměřená náročnost sdělovaných informací je v učebnicích zajištěna jednoduchou syntaxí, užíváním neutrálních spisovných výrazů, včetně jednoduchých termínů, spisovnými prostředky morfologickými. V projevech mluvených je syntaktická prostota nahrazena zejména opakováním (redundancí, parafrázemi), ale také jejich propojením s psanými poznámkami na tabuli (příp. s textem prezentace), redundance se však vyskytuje i v učebnicích – spočívá v kombinování jazykových a piktografických prostředků. Vyjadřování v mluveném projevu učitele je rozmanitější (hovorové fráze, nespisovná, subjektivně zbarvená slovní zásoba, hodnotící výrazy aj.), pod vlivem mluvenosti se do projevů dostávají i nespisovné morfologické tvary.⁶⁵

6.1.2 Učitelské výukové prezentace

Prezentace mohou být různého druhu a mohou sloužit k plnění různorodých funkcí. Já se na tomto místě krátce zmíním pouze o těch, v nichž převažuje výkladová složka. Tento žánr lze označit

65 O některých těchto charakteristických rysech viz také Jelínek, 1996, s. 63.

z hlediska formy za kombinovaný – neboť text prezentace zpravidla doplňuje výklad mluvený. Do jisté míry tato forma zastupuje tradiční na tabuli psané zápisky, zdaleka však neobsahuje pouze informace základní, někdy vedle nich naopak vyzdvihuje i zajímavosti či humorný pohled na danou problematiku, mohou v nich být uvedeny i rozsáhlejší ukázky ap. V prezentacích lze funkčně využít např. obrazový materiál, jehož názornost je někdy slovy nezastupitelná. Částečně může nahrazovat také učitelské přípravy, neboť psaná opora pro výklad je zakódována v textu prezentace (do jaké míry ji nahrazuje, závisí na zvoleném rozsahu informací přímo uváděných v prezentaci). Výhodou prezentací je, že si je učitelé často vytvářejí sami podle svých potřeb a svého založení a mohou jejich podobu přizpůsobovat s ohledem na konkrétní žáky (např. výběrem takových prostředků, které se v dané třídě při výuce již osvědčily, na které žáci pozitivně reagují, vytvářením analogií s oblastmi, které je zajímají atp.).

Některé prezentace jsou jednoduché, zaměřené zejména na poznámky k výkladu, jiné bohatě využívají vizuálních prostředků a obrazového materiálu, některé jsou dokonce interaktivní. V každém případě reprezentují další funkční propojení mluvených a psaných projevů v učebním stylu.

Následující ukázka pochází z rozsáhlé prezentace Středověk v literatuře. Kromě literárních výkladů obsahuje také stručné poznámky historické, aby byli žáci seznámeni s kontextem doby. Výkladové pasáže, z nichž si žáci dělají poznámky do sešitu, jsou prokládány pasážemi „oddechovými“, motivačními (Móda raného středověku, Středověká města a vesnice, Středověký jídelníček), které neobsahují informace důležité, ale zajímavé, doplněny jsou také obrazovým materiálem. Například v části věnované životu ve městě a na vesnici je text zastoupen pouze obrázky, jejich uspořádání a život v nich popisuje učitel ústně. V části věnované jídelníčku jsou uváděny i informace okrajové, ale zajímavé, na jednom snímku je uveden recept v podobě souvislého textu (citace). Textové složky těchto částí jsou strukturně a jazykově zpracovány shodně s výkladovými složkami (viz ukázka). Prezentace slouží pro výklad rozdělený do několika vyučovacích hodin a je prokládána četbou ukázek a prací s nimi.

(oo) Prezentace na hodinu literatury, 7. třída ZŠ. Středověk (výkladová pasáž).

Středověká literatura II.	Středověká literatura II.
<ul style="list-style-type: none">▪ národní středověké hrdinské eposy▪ „Vypráví se ...“ - epika = příběh▪ epos = rozměrná, epická, veršovaná skladba<ul style="list-style-type: none">▪ pomalý tok děje, epizody▪ tématem jsou často války a hrdinské činy	<ul style="list-style-type: none">▪ FRANCIE▪ Píseň o Rolandovi<ul style="list-style-type: none">▪ asi 11. st.▪ líčí časy Karla Velikého▪ vykreslen ideál rytíře, ideál vztahů mezi pánem a jeho poddanými▪ líčení bitvy, kterou při odchodu ze Španělska svedl zadní voj se saracénskou přesilou
Středověká literatura II.	Středověká literatura II.
<ul style="list-style-type: none">▪ ŠPANĚLSKO▪ Píseň o Cidovi<ul style="list-style-type: none">▪ pol. 12. století▪ poměrná historická věrnost▪ Cid v čele křesťanů bojuje proti Maurům▪ také o lásce	<ul style="list-style-type: none">▪ NĚMECKO▪ Píseň o Nibelunzích<ul style="list-style-type: none">▪ přelom 12. a 13. století▪ motivy starších pověstí a písní o lásce Siegfrieda a Kriemhildy ap.▪ v tomto eposu nejde o spory náboženské ani národnostní, je to osobní příběh o lásce, touze, přátelství, ale také zradě a pomstě

Na jednotlivých snímcích prezentace jsou uváděny pouze základní informace. První snímek obsahuje informace obecné, pojem je zvýrazněn barvou písma a je k němu připojena stručná definice. Podrobnější informace jsou uvedeny v bodech na nižší strukturní úrovni. Vyjadřování je zkratkovité a plné elips, závislost na mluveném projevu je značná.

Tři následující snímky mají shodnou strukturu. Nejprve je uveden název země, poté název díla, datace, vztah k historické realitě, stručný popis děje. Pouze popis děje se vyznačuje větou strukturou, nikoliv však formou. Poslední poznámka týkající se obsahu Písně o Nibelunzích odkazuje na předchozí díla.

Všechny snímky mají stejný název, který je významově propojuje.

Následující ukázky jsou bohatší v oblasti grafického vyjádření i prostředků jazykových. Snímky pocházejí z rozsáhlých prezentací, v ukázce se jedná o výběr. Přímo za sebou v prezentaci následují v ukázce (pp) snímky 1, 2 (vedle sebe na prvním řádku) a 3, 4. Dvojice za sebou v prezentaci nenásledují, zbylé snímky nemají přímou návaznost na žádný z uvedených. Do ukázky (pp2) byly z původní prezentace vybrány snímky 15, 17, 19 a 26. První tři na sebe však v podstatě navazují, neboť na vynechaných snímcích byl další dokumentační obrázek a ještě jeden novinový článek.

(pp) Prezentace na hodinu zeměpisu, 7. třída ZŠ. Stát.

Výkladové snímky jsou bohatě strukturované. Po nadpisu následuje na některých snímcích definice (snímek 1), na některých výčet (snímek 2), na některých další podnadpis(y) (snímek 3, 6).

Nadpisy se liší velikostí, barvou písma i grafickým zpracováním – první nadpis STÁT shrnuje téma celé lekce, ostatní nadpisy jsou z hlediska struktury na nižší úrovni. Nadpisy stejného řádu se vyznačují shodným grafickým provedením (viz snímky 3, 6).

Výkladové pasáže mají různorodou formu. Na snímku 1 je užitá definice pojmu, která je ztvárněna syntakticky poměrně složitou větou jednoduchou. Na snímku 2 mají podrobnější vysvětlení grafickou podobu věty (začínají velkým písmenem a končí tečkou), v některých případech se však o větu nejedná (*Vymezeno hranicemi.; Zákony, vláda a soudy.*). Výkladová pasáž na snímku 3 má podobu souvislého textu složeného převážně z vět jednoduchých. Podobně jako v učebnici jsou obecné informace konkretizovány příklady (*například referendum; například svobodu slova, shromažďování, pohybu*). Kromě neutrální slovní zásoby a pojmů, které jsou vysvětlovány, obsahuje text i pasáž hodnoticích (viz poslední věta). Na snímku 6 má ekvivalentní výklad strukturu bodovou. Obecné informace jsou konkretizovány pro Českou republiku. Rozsah pravomocí prezidenta je ztvárněn výčtem (nejčastěji spojením slovesa s předmětem).

Zdůraznění důležitých informací a jejich strukturace je provedena prostřednictvím hierarchizace struktury a velikostí i barvou písma.

Výkladové snímky jsou doplňovány funkčními obrázky (mapa, vlajky zastupující názvy států). Na některých snímcích se vyskytují pouze obrázky, které mají například funkci exemplifikační (snímek 4, demokratičtí státníci) nebo ozvláštňovací (snímek 5, některé i s humornými prvky).

STÁT

Stát je politickou formou organizace lidské společnosti na určitém území.



ZNAKY STÁTU OBYVATELSTVO

Všechny osoby, které obývají určité území a spadají pod státní moc.

ÚZEMÍ

Vymezeno hranicemi. Zahrnuje i vzdušný prostor, geologické podloží, případně mořské či oceánské vody do vzdálenosti 12 námořních mil.

STÁTNÍ ORGANIZACE

Zákony, vláda a soudy.

SUVERENITA

Stát je nezávislý na moci jiného státu.

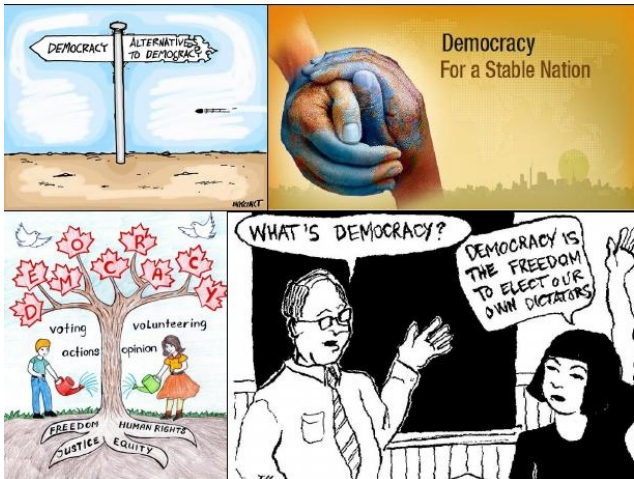
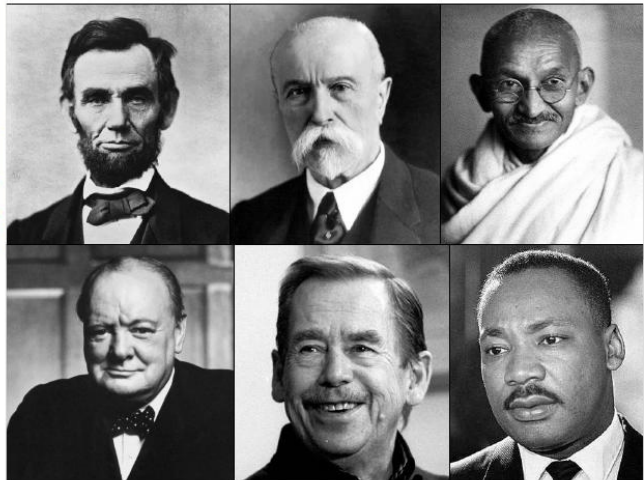
KRITÉRIA VYMEZENÍ STÁTU

PODLE POLITICKÉHO SYSTÉMU A MOCI

- demokracie



STÁTNÍ MOC VYKONÁVÁ LID. MÁME DVĚ ZÁKLADNÍ FORMY DEMOKRACIE – PŘÍMOU A ZASTUPITELSKOU. V PŘÍMÉ DEMOKRACII VYKONÁVÁ LID STÁTNÍ MOC PŘÍMO VYJÁDRĚNÍM SVÉ VLASTNÍ VŮLE, NAPŘÍKLAD REFERENDEM. V ZASTUPITELSKÉ DEMOKRACII VYKONÁVÁ LID SVOU VŮLI PROSTŘEDNICTVÍM VOLENÝCH ZÁSTUPCŮ. DEMOKRACIE KAŽDÉMU OBČANOVÍ BEZ ROZDÍLU ZARUČUJE DODRŽOVÁNÍ LIDSKÝCH, OBČANSKÝCH A POLITICKÝCH PRÁV – NAPŘÍKLAD SVOBODU SLOVA, SHROMAŽDOVÁNÍ, POHYBU. DEMOKRACIE JE V SOUČASNOSTI POVAŽOVÁNA ZA NEJDOKONALEJŠÍ FORMU ŘÍZENÍ STÁTU, ALE ANI ONA NENÍ SAMOZŘEJMĚ BEZCHYBNÁ.



KRITÉRIA VYMEZENÍ STÁTU

PODLE STÁTNÍHO ZŘÍZENÍ

- republika (parlamentní)



- vláda je podřízena parlamentu
- v ČR vyjadřuje Poslanecká sněmovna důvěru vládě
- funkce hlavy státu oddělena od funkce předsedy vlády
- prezident v ČR – menší pravomoci, reprezentuje stát, jmenuje předsedu vlády a na jeho návrh ministry, jmenuje soudce, vrchní velitel ozbrojených sil, jmenuje profesory, uděluje státní vyznamenání, vyhlašuje termín voleb, uděluje amnestii

V následující ukázce mají přiložené obrázky charakter dokumentační. Na prvním snímku dokládají tvrzení uvedená ve výkladovém textu. Na snímku 3 jsou fotografie doplněny hodnoticím komentářem, v němž je funkčně využita dvojsmyslnost spojení *k nezaplacení*. Dominantou čtvrtého snímku je grafické znázornění obchodních tras pašování kokainu, mapu doplňují grafy a zajímavé

informace (o výrobě drogy, její ceně ap.) v bodové struktuře. Snímek 2 demonstuje možnost užití prototextů i v prezentacích.

(pp2) Prezentace na hodinu zeměpisu, 7. třída ZŠ. Obyvatelstvo Jižní Ameriky.

SOUČASNÉ PROBLÉMY JIHOAMERICKÉ SPOLEČNOSTI



- PAŠOVÁNÍ NARKOTIK A BOJ S DROGOVÝMI GANGY
- TĚŽBA DŘEVA V AMAZONII, ZÁNİK INDIÁNSKÝCH KULTUR
- NEDOSTATEK ZÁKLADNÍCH SUROVIN (např. VENEZUELA)
- PŘÍRODNÍ KATASTRIFY - SUCHO, ZÁPLAVY
- RŮST MĚST, ZEJMÉNA CHUDINSKÝCH ČTVRTÍ (SLUMY)



Město bohů a lidí

Reportáž z řively Rocinha, kde o olympiádě vůbec nejde. 200 tisíc lidí žije v koncentraci bíd, chudoby i násilí.



Město bohů a lidí
Reportáž z řively Rocinha, kde o olympiádě vůbec nejde. 200 tisíc lidí žije v koncentraci bíd, chudoby i násilí.

Slumy
V Rio de Janeiro žije 200 tisíc lidí v koncentraci bíd, chudoby i násilí. Slumy jsou domy, které lidé postavili sami, často z odpadního dřeva a jiných materiálů. Jsou to domy, které lidé postavili sami, často z odpadního dřeva a jiných materiálů. Jsou to domy, které lidé postavili sami, často z odpadního dřeva a jiných materiálů.

Boj s drogovými gangy
V Rio de Janeiro bojují lidé s drogovými gangy. Gangy jsou skupiny lidí, které se zabývají obchodem s drogami. Jsou to skupiny lidí, které se zabývají obchodem s drogami. Jsou to skupiny lidí, které se zabývají obchodem s drogami.

Indiánské kultury
V Jižní Americe žijí indiánské kultury. Indiánské kultury jsou kultury lidí, kteří žijí v Jižní Americe. Jsou to kultury lidí, kteří žijí v Jižní Americe. Jsou to kultury lidí, kteří žijí v Jižní Americe.

Nedostatek surovin
V Jižní Americe je nedostatek surovin. Nedostatek surovin je nedostatek surovin, které jsou potřebné pro výrobu výrobků. Jsou to suroviny, které jsou potřebné pro výrobu výrobků. Jsou to suroviny, které jsou potřebné pro výrobu výrobků.

Přírodní katastrofy
V Jižní Americe jsou přírodní katastrofy. Přírodní katastrofy jsou katastrofy, které jsou způsobeny přírodou. Jsou to katastrofy, které jsou způsobeny přírodou. Jsou to katastrofy, které jsou způsobeny přírodou.

Růst měst
V Jižní Americe je růst měst. Růst měst je růst měst, které jsou domy, které lidé postavili sami, často z odpadního dřeva a jiných materiálů. Jsou to domy, které lidé postavili sami, často z odpadního dřeva a jiných materiálů.

MEGALOMANSKÉ PROJEKTY K NEZAPLACENÍ

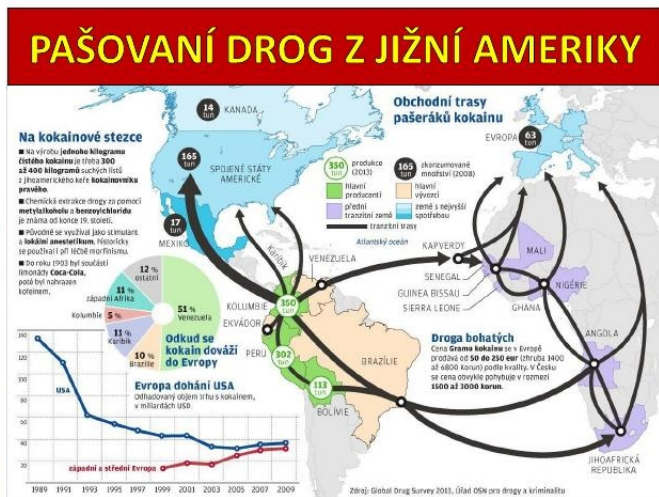


Rio 2016

Megalomanské projekty k nezaplacení
V Rio de Janeiro se uskutečnila olympiáda. Megalomanské projekty k nezaplacení jsou projekty, které jsou velmi drahé a které nejsou zaplacené. Jsou to projekty, které jsou velmi drahé a které nejsou zaplacené. Jsou to projekty, které jsou velmi drahé a které nejsou zaplacené.

Stadion
Stadion je místo, kde se konají sportovní soutěže. Stadion je místo, kde se konají sportovní soutěže. Stadion je místo, kde se konají sportovní soutěže.

Plavárenský bazén
Plavárenský bazén je bazén, který je určen pro plavání. Plavárenský bazén je bazén, který je určen pro plavání. Plavárenský bazén je bazén, který je určen pro plavání.



V poslední ukázce můžeme sledovat další možné prostředky vyjadřování. V původní prezentaci jsou za sebou umístěny snímky 1, 2 a 3, 4.

(qq) Prezentace na hodinu přírodopisu, 2. stupeň. Atmosféra.

ATMOSFÉRA

Z řečtiny: *atmos* – pára, *sphaira* – koule

Co to je?

= souvislý plynný obal Země
 Atmosféra nemá jednoznačnou vrchní hranici, plynule řídne a přechází do vesmíru. Všeobecně uznávanou hranicí může být tzv. Karmanova hranice (100 km nad hladinou světového oceánu). Těleso může být obklopeno atmosférou pouze za předpokladu, že má dostatečnou hmotnost na to, aby plyn vážalo gravitační silou.

Jakou má funkci?

- odděluje planetu od okolního vesmíru
- chrání Zemi před přímým působením slunečního záření tím, že pohlcuje UV záření

Chrání pozemský život před nebezpečnou sluneční a kosmickou radiací a svou tepelnou setrvačností snižuje teplotní rozdíly mezi dnem a nocí.



ÚKOL!!! Přiřaď k vrstvám atmosféry uvedené jevy a předměty.

MEZOSFÉRA	družice
	oblaka
	bouřka
STRATOSFÉRA	dopravní letadlo
	rogalo
TROPOSFÉRA	hořící meteorit
	meteorologický balón

Složení atmosféry

Které plyny jsou zastoupeny v atmosféře?

21 % O₂
 78 % NO₂
 1 % vzácné plyny
 (0,038 % CO₂, Ar, He, CH₄, H₂, vodní páry, ...)

Atmosféra je směsí plynů, v níž jsou dále přítomny vodní kapičky, ledové krystalky a různé znečišťující příměsi původu přírodního (prachové částičky, pylová zrna) i antropogenního (produkty člověka). V důsledku intenzivního vertikálního promíchávání vzduchu se jeho složení do výšky asi 100 km téměř nemění.

(Křšková, M.: Atmosféra. Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz)

Úvodní výkladová pasáž není strukturována podnadpisy, ale výpověďmi s funkcí otázky (Co to je? Jakou má funkci? Které plyny jsou zastoupeny v atmosféře?). Spolu s využitím postupného zobrazování (nejprve se při prezentaci objeví otázky, teprve po kliknutí definice) jsou otázky významným prostředkem dialogickým, který umožňuje učiteli nejprve dialogickou podobu výkladu, následně doplněnou o přehledné shrnutí. Základní informace jsou zpracovány jako poznámky (jsou nejspíš určeny k tomu, aby si je žáci přepsali do sešitu), podrobnější výklad má formu souvislého textu (viz snímky 1, 4).

Na snímku 2 se při prezentaci postupně zobrazují jednotlivé vzdálenosti vrstev atmosféry od povrchu Země. Tyto grafické prostředky (kromě oživení pro žáky) plní strukturační funkci – učitel může postupně vykládat o jednotlivých vrstvách.

Tato prezentace je prokládána úkoly, které po probrání látky aktivizují žákovu paměť. Úkol je označen třemi vykřičníky, v zadání jsou využívány standardní vyjadřovací prostředky. Řešení

úkolu probíhá pravděpodobně v dialogu mezi učitelem a žáky, správné řešení je následně zobrazováno (po kliknutí se doplňují jednotlivé spojnice).

V prezentacích, které se v dnešní výuce stávají stále populárnějšími, se explicitně projevují nejdůležitější specifika spojená s komunikáty učebního stylu – komplexnost a dialogičnost. Právě prezentace (mnohdy i interaktivní) umožňují učiteli plynule propojit mluvený a psaný projev, umožňují mu hovořit živě a poutavě s uváděním příkladů a zároveň látku přehledně a názorně shrnovat a formulovat pro zápis, poskytují učiteli možnost pracovat i při mluveném výkladu s obrázky (mapami, fotografiemi, schémata) či prototexty, přičemž tyto dílčí texty plynule navazují na projev mluvený a prolínají se s ním. V některých případech může být verbální vyjádření dokonce zdvojené (text u mapy, obrázku + mluvený projev). Právě oblíbenost tohoto žánru svědčí o potřebě komplexních a dialogických komunikátů ve výuce.

6.1.3 Pracovní sešity

Pracovní sešity jsou dalším doplňujícím materiálem k výuce. Na rozdíl od učebnic slouží pouze k procvičování a opakování, jsou tedy obvykle souborem různorodých úkolů. Alternativou pracovních sešitů jsou pracovní listy, ty však mohou mít velmi rozmanitou podobu (od nákrešů, schémat, slepých map, notových kvízů, přes standardní listy zaměřené na procvičování určité látky, po poznámky (zápisky) určené žákům), a proto je do svého zkoumání nezahrnuji.

Pracovní sešity obvykle uspořádáním a grafickým i jazykovým ztvárněním navazují na učebnice, ke kterým náležejí. Strukturně jsou propojeny například shodnými názvy jednotlivých kapitol. Podoba učebnic i pracovních sešitů je vázána na nakladatelství, jeho přístupy a strategie (ty se mohou lišit i pro určité učebnicové řady v rámci jednoho nakladatelství) a typ předmětu. Pod vlivem těchto dvou faktorů se v pracovních sešitech mohou opakovat struktury jednotlivých lekcí (např. v pracovních sešitech nakladatelství Nová škola na dějepis, zeměpis a přírodopis jsou kapitoly uvedeny krátkou ukázkou (jedná se o úryvky výkladových nebo literárních textů), k níž jsou připojeny jedna až dvě otázky sloužící ke zjištění informací z textu) nebo typy některých příkladů (viz např. pracovní sešity na český jazyk nakladatelství Fraus – opakovaná zadání *Pracujte s textem, Opravte chyby, Napište podle diktátu*, sekce *Testové úlohy*; dějepis Nová škola *Zaneste na časovou osu* aj.).

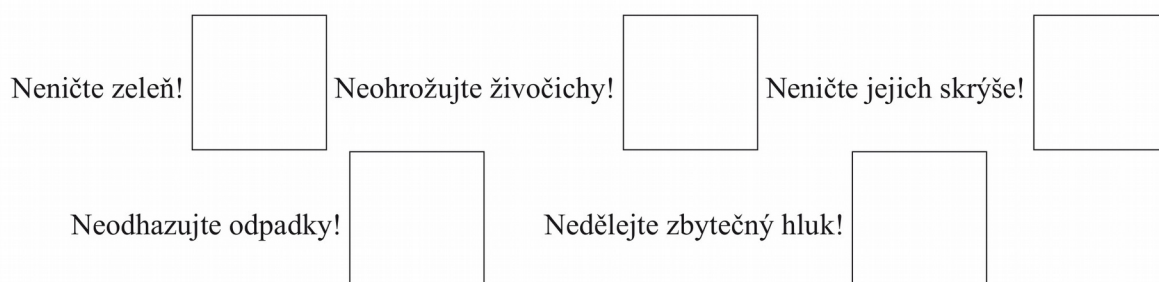
Rozdíl mezi textem učebnice a textem pracovních sešitů spočívá zejména ve strukturních komponentech a jejich návaznosti, ale i v užívání neverbálních prostředků. V pracovních sešitech se nevyskytují výkladové pasáže, jsou pouze souborem samostatných textů sloužících k procvičení

nebo opakování určité látky. Jednotlivé úkoly na sebe obvykle nenavazují, propojeny jsou pouze procvičovaným jevem nebo opakovanou látkou. Návaznost je tedy ještě menší než v případě učebnic. Úkoly se skládají z textu zadání, v němž se uplatňují výpovědi s funkcí pokynu a otázky, a případně z textu cvičení, který může mít podobu krátkého souvislého textu, koherentního souboru souvisejících výpovědí, disherentního souboru na sobě nezávislých výpovědí, nebo i samostatných slov.

Pracovní sešity se od učebnic liší také v grafickém zpracování. Zatímco v učebnici jsou zadání řazena bezprostředně za sebe, v pracovních sešitech je ponechán prostor na doplnění a odpovědi (např. volné linky), častěji jsou texty zadání doplněny o obrázky a náčrtky, které mají žáci popisovat, o rámečky, tabulky, sloupce a jiné, do nichž mají žáci vyplňovat požadované informace. Naopak v pracovních sešitech obvykle chybějí barevné obrázky a fotografie, spolu s absencí výkladových textů odpadají také veškeré grafické prostředky zdůrazňovací. Tučně bývají vytištěny názvy (kapitol, ale i některých textů) a zadání. Obecně bývají pracovní sešity pro starší žáky černobílé nebo dvoubarevné, důvod je zřejmě ryze praktický – nízká pořizovací cena pro žáky (vyskytují se však samozřejmě výjimky – např. pracovní sešity nakladatelství TAKTIK barvami přímo hýří, plné barevných ilustrací jsou také pracovní sešity nakladatelství Nová škola k učebnicím Já a můj svět – prvouka).

V pracovních sešitech určených pro první stupeň je verbální stránka úzce propojena s neverbální, obrazovou. V prvouce, přírodovědě a vlastivědě jsou úkoly doplněny o obrázky, mapy, náčrtky, do nichž mají žáci zakreslovat, doplňovat, případně je mají dotvářet, vybarvovat. Mentální činnost se propojuje s činností manuální. Např.: *Do první řádky nakresli svůj odhad toho, co se do druhého dne stane s vodou v jednotlivých sklenicích. Následující den do druhého řádku nakresli, co jsi skutečně pozoroval(a); Zahrajte si na detektivy: Zjistěte, zda by mohly na Zemi existovat živé organizmy bez neživých přírodnin. Vystříhněte lístečky se slovy. Vlepte je k obrázkům.* Bez obrazového materiálu je smysl úkolu téměř nesrozumitelný. Příkladem propojení verbální a neverbální složky, mentální a manuální činnosti je i následující ukázka.

9. Navrhněte a nakreslete zákazové symboly (ikony) k pokynům, jak se chovat k přírodě ohleduplně.

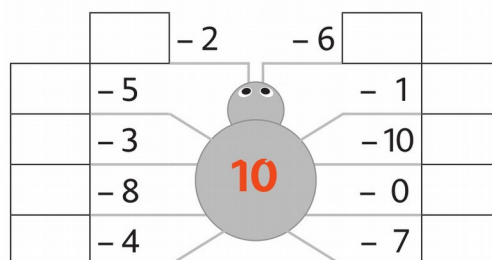
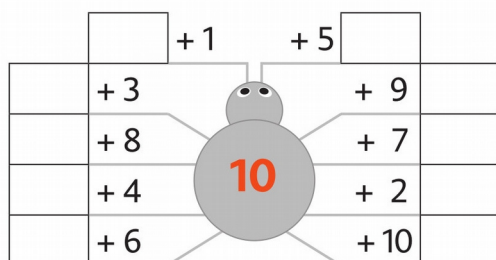


Zadání úkolu je ztvárněno rozkazovací větou, na počátku výpovědi jsou umístěna dvě slovesa ve 2. os. pl. imp., první vyzývá k myšlenkové, druhé k manuální činnosti. Snaha o stručnost má za následek neobratné připojení vedlejší věty. K plynulé návaznosti by bylo třeba doplnit ještě jednu vedlejší větu, např. *které vyjadřují, jak ...* Text cvičení představují jednotlivé pokyny, nebo spíše výzvy – mají formu rozkazovací věty zdůrazněnou vykřičníkem.

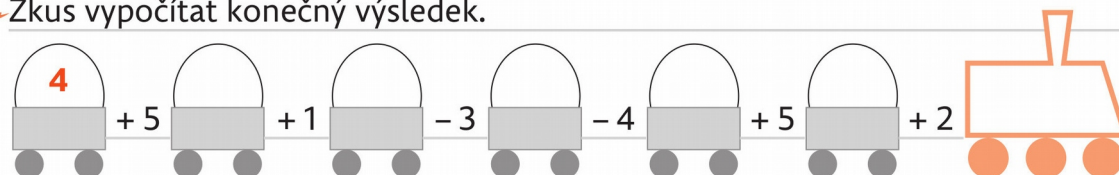
Pracovní sešity českého jazyka a matematiky jsou již méně propojené s vykonáváním manuální činnosti. Stále je však patrná snaha o ozvláštňování úkolů, zpravidla se jedná o umístění částí cvičení do obrázků. K těmto formám odkazuje znění zadání – *Vybarvi listy se slovy jednoslabičnými zeleně, dvojslabičnými oranžově, trojslabičnými žlutě.; Z písmen ve sluníčku složte tázací zájmeno a použijte ho ve větách.; Který vlak veze pouze ukazovací zájmena?; Zopakujte si pravidla pro psaní předpon s-, z-. Slova uvedená v rybičkách použijte ve větách.; Doplněte znaménka +, -, ., :. Tam kde nelze doplnit ani jedno znaménko, nakreslete 😞*. Častá je také forma křížovek.

Příklad graficky zajímavých úkolů můžeme sledovat v následující ukázce. Zadání prvního úkolu se vyznačuje obrazností (pouze ze zadání nelze usuzovat na procvičovanou látku, odkazuje na grafické zpracování úkolu), užité syntaktické a morfologické prostředky jsou obvyklé. Ve druhém zadání je apel zmírněn kombinací sloves – *zkus vypočítat místo vypočítej*.

14 Dopln pavoučí síť.



15 Zkus vypočítat konečný výsledek.



Kromě těchto ozvláštňujících forem se samozřejmě vyskytují v pracovních sešitech i úkoly zcela standardní a je jich většina. Zadání se jazykově významně neliší od zadání v učebnicích. Někdy je výběr slovesných tvarů konkrétnější a zadání obsáhlejší (rozvitě), což souvisí s možností psaní do textu (*Zeleně zakroužkujte spojky, modře ostatní slova, která mohou být spojovacími výrazy.; Vlnovkou vyznačte přísudek.*). Někdy jsou pokyny oživeny výpovědí s funkcí otázky sloužící k motivaci (*Spojte rozházené korálky tak, aby vznikla zájmena neurčitá. Kolik jich najdete?; Který mravenec bude jako první v mraveništi? (Bude to ten, který půjde cestou bez jediné chyby.) Opravte chyby na dalších dvou cestách.*).

Pracovní sešity určené pro žáky 2. stupně již ozvláštňovací funkci tolik nezdůrazňují. Využíváno je zejména obrázků, které slouží k názornosti (např. při popisu částí rostlin, lidského těla, přiřazování názvů k obrázkům zvířat, staveb, výzbroje aj.) nebo nahrazují text (vyprávění, popis podle obrázků). Ostatních prostředků sloužících k zaujetí žáků je využíváno řídceji – propojení s manuální činností (*Výrob si podle obrázku římský sandál.; Nakresli bumerang a popiš jeho účel a funkci.*), zadání odkazující na ozvláštňující formu úkolu (*Opravte chyby tiskařského šotka.; Král putuje za královnou. Kterou cestou půjde, jestliže musí jít jen po cestě správných výpočtů? Správnou cestu vyznačte barevně.*). Z ukázek je patrné, že je-li verbální složka propojena s neverbální (obrázkovou, grafickou), bývá zadání delší a vyskytují se v něm i výpovědi jiného typu než pouze pokynů, tzn. s oživením cvičení přichází i oživení vyjádření v zadání.

Podoba zadání se ani v pracovních sešitech určených pro žáky 2. stupně výrazně neliší od zadání v učebnicích (s výjimkou těch, která odkazují na zvláštní formu úkolu). Používány jsou výpovědi s funkcí pokynu (výzvy) nebo otázky, ztvárňované rozkazovací, respektive tázací větou. Pokyny jsou přitom výrazně častější než otázky, v učebnicích je jejich počet vyrovnanější. Stejně jako v učebnicích si obě funkce konkurují. Výpovědi s funkcí otázky se objevují frekventovaněji v pracovních sešitech dějepisu, zeměpisu a přírodopisu (opět v souladu s učebnicemi).

Rozkazovací věty s funkcí pokynu jsou stručné, obsahují sloveso ve 2. os. sg. nebo pl. imp. nejčastěji v iniciálové pozici, někdy je na této pozici nahrazuje jiný významově důležitý větný člen – předmět (*Čísla ... seřaďte od největšího po nejmenší (sestupně).*; *Uvedená slova použijte ve větách jako předměty a určete jejich pád.*); příslovečné určení místa (*Do mapy vyznačte šipkami hlavní migrační proudy na Zemi.*; *V lidových rčeních podtrhněte přívlastky ...*), příslovečné určení způsobu v širokém slova smyslu (*Pomocí písmen na obrázcích určete, kde se nacházejí rovnoběžky severní a jižní šířky a poledníky výchovní a západní délky.*; *Podle smyslu doplňujte do textu věty oznamovací, tázací i rozkazovací.*).

Věty v zadání jsou buď ukončené tečkou, nebo dvojtečkou. Distribuce koncových interpunkčních znamének neprobíhá dle jednoznačných pravidel, opět se projevuje přístup konkrétního nakladatelství (Fraus navazuje text zadání na text cvičení dvojtečkou, Nová škola či Alter preferují tečku.). Vztah mezi textem zadání a vlastním textem cvičení je často vyjádřen také explicitně (lexikálně) (*Doplňte do vět spisovné tvary.*; *Uveďte příklady těchto číslovek.*; *Na časovou osu zanešte následující události.*; *S pomocí následujících pojmů doplňte text.*; *Zapiš souřadnice bodů zakreslených na obrázku.*; *Spojte pojmy, které spolu souvisejí.*). Užitím dvojtečky bývá signalizován výčet (*Podtrhněte číslovky neurčité: několikátý, nultý, desetkrát, ...*), specifickým typem výčtu je rozvětvení úkolu do podbodů (*Zapiš slovní vyjádření jako výrazy s proměnnou: a) polovina čísla **a** zvětšená o 2 b) čtyřnásobek čísla **b** zmenšený o 5*) či výběr z možností pro doplnění nedokončené výpovědi (*Rozhodněte, zda v mladších kostech: a) převládají látky anorganické b) převládají látky organické c) obsah látek organických i anorganických je stejný.*; *Vypočítejte příklady, jestliže víte, že a) jeden činitel je 3,67 a druhý je roven součtu čísel 5,6 a 4,4 b) jeden činitel je roven rozdílu čísel 134,8 a 34,8 a druhý je roven podílu čísel 65 a 1000.*; *Přemyslovský panovník byl obklopen: a) družinou b) plužinou c) svobodníky*). Úkoly s výběrem možností jsou v pracovních sešitech někdy označovány jako *testové* nebo bývají zahrnuty v kapitole označené jako *Opakování*. Mají formou i funkcí blízko k žánru písemných prací, testů. Někdy je však koncová dvojtečka užitá bez zjevných důvodů, např. *Doplň chybějící text:* ; *Pracujte s textem:* ; *Za pomoci Pravidel doplňte -ú, nebo -ů. Pravopis zdůvodněte:* .

Stejně jako v učebnicích jsou pokyny někdy kombinovány s větami oznamovacími s funkcí popisu, shrnutí, upozornění na důležité jevy ap. Např.: *Na začátku každého řádku je uvedena hmotnost. Zakroužkujte všechny údaje, které vyjadřují stejnou hmotnost.; Na obrázcích vidíš čtyři příslušníky různých kast. Zapiš ke každé postavě, ke které kastě patří.; V následujících větách jsou výroky týkající se chemických reakcí. Posuďte je a označte ty, které jsou pravdivé.; UNESCO je světová organizace, která se zaměřuje na vzdělávací programy a kulturní spolupráci. Po celém světě nalezneme místa, která zařadila na seznam světového kulturního dědictví. Na našem území to jsou místa, jejichž obrázky lemují mapku. Šipkami je správně umístí do mapy.*

Otázky se v zadáních v pracovních sešitech vyskytují výrazně řídkěji než pokyny. Jedná se zpravidla o otázky doplňovací uzavřené, a to formou i funkcí (*Jaké důvody nutí obyvatelstvo na naší planetě ke stěhování?*), nebo pouze funkcí (*Poznáte, která známá přísloví skrývají tyto věty s odbornými názvy?*). Výjimečně se setkáváme s otázkami formulovanými jako zjišťovací, ty bývají podobně jako v učebnicích doplněny pokynem (*Jsou tvrzení v tabulce pravdivá? Pokud ne, opravte je v pravém sloupci.*) V pracovních sešitech k učebnicím českého jazyka se výpovědi s funkcí otázky vyskytují častěji v pokynech umístěných za výchozím textem, příp. textem cvičení (*Z kolika vět se souvětí skládá?; Co vše umí vítr a co sníh? Utvořte podobné řady synonym, jako byla synonyma o vodě.; Které z následujících vyjádření je nejbližší obsahu textu?; Jak zní jméno země, od něhož je utvořeno přídavné jméno peruánský?*), podobně ale také v jiných předmětech, v nichž se otázky zpravidla týkají obsahu ukázky (*Jak se nazývá nejsvrchnější vrstva kůže?; Odkud přicházeli na velkou Moravu církevní učitelé?*). Někdy je tázací věta spojena s výpovědí s funkcí pokynu (*Označte látky, které by neměly být obsaženy v moči zdravého člověka. Co může jejich přítomnost znamenat?*) nebo s větou rozkazovací s funkcí otázky: *Napište, které dvě kosti lebky jsou spojeny kloubem. Jaký význam má toto spojení?* Je-li tázací věta spojena s větou rozkazovací, mají informace zjišťované otázkou charakter doplňovací, rozšiřující, konkretizační.

(tt) Přírodopis 7, 1. díl. Strunatci. Nová škola, 2017, s. 32.

3. Zimní spánek (hibernace) v našich podmínkách probíhá od podzimu do jara. Někteří teplokrevní živočichové snižují svou teplotu, přizpůsobují ji okolí a upadají do stavu nečinnosti. Zakroužkujte savce, kteří nepříznivé podmínky „prospí“.

netopýři veverky lišky ježci křečci potkani myši

Jak se zvířata připravují na zimní spánek?

V této ukázce můžeme sledovat hned několik výše zmiňovaných obecných vlastností i některé další. Text zadání tvoří dvě věty oznamovací se shrnující, vysvětlovací funkcí, za něž je připojena rozkazovací věta s funkcí pokynu. Za text cvičení je připojena otázka doplňující, rozšiřující. Pozorovat dále můžeme uvádění jazykových konkurentů českého a latinského odborného názvu (někdy se vyskytují v opačném pořadí) a přiblížení jazyka vyjadřování žáků neodborným vyjádřením vyznačeným uvozovkami „*prospí*“.

Specifické je užití výpovědi s funkcí otázky v matematice, ve které je součástí textu jednoho typu zadání – slovních úloh. Jedná se v podstatě o propojení několika vět oznamovacích podávajících konkrétní informace s větou tázací, zjišťující informaci, kterou lze vypočítat z textu zadání, na konci. S tímto typem zadání se setkáváme i v jiných předmětech, v těch se však jedná o informace o reálném světě, nikoliv o informace fiktivní, vytvořené pouze za účelem určitého typu výpočtu, a zároveň není mezi částí obsahující informace a otázkou tak pevný (logický, matematický) vztah.

Jak konkrétně se tedy může lišit zpracování určité látky v učebnici a v pracovním sešitě?

1) Český jazyk 6, nová generace. Fraus. Větné členy. Opakování.

Rozdíl mezi učebnicí a pracovním sešitem můžeme nalézt již na strukturní úrovni. Zatímco v učebnici je kapitola Větné členy rozdělena do dvou částí (základní skladební dvojice a shoda podmětu s přísudkem), v pracovním sešitě jsou obě části propojené, navíc se vyskytuje oddíl *Vyjádření podmětu a přísudku různými slovními druhy*, v němž se však nacházejí cvičení určená i k procvičování dalších jevů.

V učebnicové lekci se vyskytují tři shrnující tabulky s informacemi, tj. tři výkladové pasáže (podmět vyjádřený a nevyjádřený, přísudek slovesný a jmenný se sponou; podmět a přísudek holý, rozvitý, několikanásobný; pravidla shody podmětu s přísudkem). První část lekce je zahájena prací s textem (básní), v níž mají žáci určit základní větné členy. Dále tato část obsahuje tři další cvičení, která se soustředí vždy pouze na probíraný jev (např.: ***Doplňte do věty podmíněty:***). Vlastní text cvičení tvoří samostatné, spolu nesouvisející věty.

Druhá část obsahuje kromě shrnující tabulky pět cvičení, z nichž se většina týká vyhledávání podmětu nebo základní skladební dvojice a doplňování i/y v příčestí minulém. Poslední cvičení je věnováno tvorbě holých vět, jejichž základní členy mají být posléze rozvíjeny a vytváří přechod k další lekci (Rozvíjející větné členy).

V záložce můžeme nalézt tři tázací věty s funkcí otázky (jedna se týká úvodního textu, druhá vyzývá žáky k přemýšlení (*Jak by vypadal přísudek jmenný beze spony?* + výzva *Pokuste se ho vytvořit z věty *Sliby jsou chyby.**), třetí odkazuje k mezioborovým souvislostem), rozšiřující poznámku o latinských názvech (podmět = subjekt, přísudek = predikát) a poučku o pravopisu shody několikanásobného podmětu s přísudkem uvedenou výzvou *Pamatujte si!*

Pracovní sešit obsahuje šest komplexních úkolů (tj. méně, než v učebnici), tři z nich jsou ale rozvětvené. Dalších šest úkolů je uvedeno v novém oddíle, pouze jeden, maximálně dva se však týkají avizované problematiky vyjadřování podmětu a přísudku jinými slovními druhy. V pracovním sešitě je využívána i alternativní forma úkolů (např. křížovka). Text zadání je co do obsahu procvičované látky komplexnější – např. *3 a) Doplňte vhodné přísudky vyjádřené slovesným tvarem v minulém čase: b) Holé podmínky nahraďte rozvitými a několikanásobnými.* Některá zadání jsou konkrétnější, podrobnější, jiná zcela shodná. V učebnici je více úkolů uvedeno v jednom zadání před textem, v pracovním sešitě je rozděleno do dvou zadání (jedním před a druhým za textem). V pracovním sešitě se paralelně procvičují i jiné jevy (např. pravopis, slovní druhy, věta jednoduchá a souvětí aj.). Vlastní texty úkolů jsou taktéž tvořeny izolovanými větami.

Struktura učebnice a pracovního sešitu je rozdílná, užívané jazykové prostředky se zásadním způsobem neliší. V pracovním sešitě se nevyskytují výkladové ani kontaktní pasáže (otázky). Úkoly mají procvičovací a rozšiřující charakter. Zadání úkolů je co do obsahu komplexnější (v rámci jednoho cvičení se procvičuje více jevů). Jazykové prostředky užívané v zadáních jsou shodné, struktury i lexikum se opakují.

2) Dějepis. Středověk, počátky novověku, doporučujeme pro 7. ročník základní školy. Nová škola. Románská kultura. Opakování.

V učebnici a pracovním sešitu dějepisu je situace odlišná. Učebnice obsahuje kromě výkladového textu odkazy na zajímavosti, na přesahy do reálného současného světa, na dříve probíranou látku. Tyto odkazy mají formu rozkazovacích nebo tázacích vět, slouží k navázání kontaktu se žákem a jeho světem. V závěru lekce je umístěn text, do něhož mají žáci doplňovat základní informace (lze je získat ze shrnující tabulky uvedené hned pod textem). Jedná se v podstatě o jediné reálné cvičení.

V pracovním sešitě se naproti tomu vyskytují pouze výpovědi s funkcí pokynu, příp. otázky, které slouží k ověřování získaných vědomostí žáků.

Opakovací lekce je v učebnici zaměřena zejména na práci s pojmy – ty se mají přiřazovat k obrázkům, skládat z písmen, třídit ap., v pracovním sešitě má podobu testových úloh s výběrem doplnění.

Je patrné, že rozdíl mezi jednotlivými typy předmětů je značný. Zatímco v českém jazyce a např. matematice jsou v pracovních sešitech dominantně procvičovány dovednosti, respektive aplikace znalostí, jedná se o úkoly produktivní, v případě dějepisu a podobných předmětů jsou úkoly zaměřeny na zjišťování vědomostí, mají povahu reproduktivní. Mezi úkoly v učebnici a v pracovním sešitě českého jazyka a podobných předmětů nejsou velké odlišnosti – úkoly v pracovním sešitě bývají někdy komplexnější, procvičují více jevů zároveň, zatímco učebnicové úkoly bývají monotematické, v přímé návaznosti na výkladovou látku. Otázky a úkoly v učebnicích dějepisu a podobných jsou zaměřeny spíše na navazování různorodých souvislostí, propojování znalostí, motivaci, zvyšují dialogičnost, zatímco otázky a úkoly v pracovních sešitech mají charakter spíše testovací, soustředí se na osvojené znalosti.

Obecně lze říci, že v učebnicích mají pokyny a otázky více kontaktovou funkci, snaží se zaujmout žáky zajímavými odkazy, ilustracemi, obsahem výchozích textů, dominantní je však výklad, v některých předmětech (matematika, český jazyk) včetně úkolů procvičujících právě získané znalosti a z nich plynoucí dovednosti. Pracovní sešity se uplatňují v procvičovací a ověřovací fázi výuky, zaujmout se snaží zajímavější a hravější formou úkolů, někdy dochází k rozšiřování, prohlubování znalostí/dovedností (např. látce, které je v učebnici věnována pouze letmá zmínka, je v pracovním sešitě dopřáno více prostoru).

Zobecnění je ale vždy problematické a u učebních textů s jejich rozmanitostí to platí neméně. Samozřejmě se můžeme setkat i s „kontaktovémi“ pracovními sešity. Podívejme se například na pracovní sešity Čeština pro 6., respektive 7. ročník základní školy nakladatelství Jinan. Kontaktovejnost, dialogičnost se projevuje vyšší frekvencí tázacích a oznamovacích vět v zadání s převažující kontaktovej funkcí, objevují se i výpovědi s komentářovou nebo motivační funkcí či inkluzivní plurál ap. (*Tak jako u jiných slovních druhů mohou i u zájmen mít některé tvary více významů (můžeme jich užít v několika pádech), Poznáte, které tvary jsou to v těchto příkladech? Užijte všech ve větách.; Už toho víte o zájmenech dost, můžete tedy odpovědět hned na několik úkolů.; Pravidla o psaní i v koncovkách sloves (shoda podmětu s přísudkem, přítomný čas) byste měli mít v živé paměti, proto vám jistě nebude dělat potíže vypracovat toto cvičení.*)

U novějších prací je kontaktovej přístup méně obvyklý, rozhodně není nijak systematický, obvykle se objeví jen v několika ojedinělých úlohách – například: **2 Australské farmy, zejména ve vnitrozemí, jsou velmi daleko od měst a dopravní spojení je většinou letecké. Dokážeš si představit**

život rodiny na farmě, odkud je k nejbližšímu sousedovi 20 km a do města 150 km? Proč asi většina Australanů žije ve městech? 3 Pokus se zjistit, zda je možné najít v našich obchodech některé australské výrobky. (Pozor! Slovo Austria neznamená Austrálii, ale Rakousko! Pokud některé najdeš, zamysli se, proč se k nám dováží právě toto zboží. V příkladu můžeme pozorovat otázky, které jsou samy o sobě dialogické, zesílený kontakt se žáky je vyjádřen i výběrem méně direktivních sloves *dokážeš si představit, pokus se, zamysli se*, z nichž se některá zároveň zajímají o žákův názor, předjímání typické pro mluvené projevy ztvárněné citoslovečnou výzvou *Pozor!*, naléhavost, emocionalitu signalizuje užití vykřičníků. Zdá se mi však, že v dnešní době jsou k zaujetí a motivaci žáka preferovány spíše neverbální (obrazové) prostředky před verbálními.

V některých pracovních sešitech jsou umístěny přílohy (přehledy, shrnující tabulky) nebo klíč k úlohám. Jejich součástí mohou být také návrhy písemných nebo laboratorních prací. Analogii k písemným pracím vytvářejí pracovní sešity i v průběhu jednotlivých lekcí, když některý soubor úloh označí jako testové, případně opakovací. Tuto vazbu potvrzuje i výskyt textů hodnotících (které se v učebnicích nevyskytují), který zároveň poukazuje na potenciálně menší závislost pracovních sešitů na součinnosti s učitelem (žák může provádět sebehodnocení, potřebuje však stále zpětnou vazbu týkající se správnosti řešení). Např. pracovní sešit *Český jazyk 7, SPN* připojuje ke každému cvičení rámeček na počet bodů, vedle něj je uveden maximální možný počet. Každá kapitola je poté ukončena shrnutím, např.: ***Při hodnocení cvičení týkajících se sloves bylo možno získat 62 bodů. Celkem získávám: _____ bodů.*** Podobným způsobem je zpracován pracovní sešit *Český jazyk 6, Alter*. V pracovních sešitech *Český jazyk, Fraus* se vyskytují kapitoly *Souhrnná cvičení a testové úlohy*, ale bez hodnotícího aparátu. Pracovní sešit *Čeština pro 6., respektive 7. ročník, Jinan* poskytuje žákům zpětnou vazbu i v průběhu lekce, např. *Dělal vám předchozí úkol potíže? Jestliže ano pak a) doplňte i/y. Kterými vzory se budete řídit?; Pokud máte v diktátě chyby, doplňte chybějící písmena.; Chybujete-li ještě v psaní koncovek přídavných jmen, vypracujte toto cvičení.; Hrou si vyzkoušejte, jak ovládáte druhy adjektiv.; Možná, že někteří z vás mají stále ještě potíže s adjektivy (příd. jm.) přivlastňovacími. Pro ně jsou určena další cvičení.* Tento přístup je však v porovnání s novějšími pracovními sešity neobvyklý. V pracovním sešitu *Dějepis 7, Nová škola* (s. 23) je opakovací test doplněn o sebehodnotící tabulku:

Doplňte sebehodnocení souhrnného opakování.

Svůj výkon hodnotím					
	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím
Byly pro mě úkoly jednoduché?					
Bavily mě úkoly?					
Zlepšil/a jsem se?					

Faktem je, že potenciálně testové jsou veškeré úlohy a cvičení a není neobvyklé, že učitelé při vytváření testů vybírají některé úlohy z učebních materiálů, případně přebírají jejich strukturu zadání.

6.1.4 Didaktické testy

Didaktické testy jsou specifickým druhem testů, které ověřují výsledky vzdělávacího procesu. Jejich nejčastější funkcí je ověřování kvality i kvantity osvojených znalostí a dovedností žáků v určité oblasti za určitou dobu. Testování může mít podobu ústní (zkoušení) nebo písemnou (písemné práce, testy). Já se zde budu krátce věnovat pouze formě písemné.

Aby měl test vypovídací hodnotu, měl by splňovat následující kritéria: objektivita a srovnatelnost, validita, reliabilita, citlivost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) Některé z těchto vlastností jsou přitom přímo závislé na formulování jednotlivých testovacích úloh, neboť právě s verbální podobou testu se žáci setkávají a na jejím základě jsou hodnoceni.

Psané testy jsou vnímány v porovnání s ústním zkoušením jako objektivnější, neboť všichni žáci dostávají stejné úkoly, za stejných podmínek a jsou hodnoceni na základě stejných pravidel. **Objektivitu a srovnatelnost** testu mohou snižovat například nepřesně nebo příliš široce formulovaná zadání. Nezáleží však pouze na formě, ale také na obsahu – těžko objektivně, srovnatelně hodnotitelné jsou odpovědi na otázky týkající se žakových názorů, postojů, zkušeností. Validní test je takový, který plní účel, pro který byl vytvořen. **Validitu** testových úloh snižují např. zadání, v nichž se kumulují pokyny k výkonu více myšlenkových operací, z nichž některé jsou učitelem vnímány jako samozřejmé, pro žáka však mohou být překážkou k úspěšnému řešení. Potíže činí také příliš dlouhá a komplikovaná zadání, případně práce s výchozími texty, zadání těžce srozumitelná (např. s odbornými termíny, jejichž význam žáci nemusejí znát) nebo nejednoznačná. Z chybné odpovědi nelze vyvodit, zda žák látku skutečně neovládá nebo zda nedokázal dekodovat otázku. **Reliabilita** testu spočívá v jeho kvalitě – jedná se o přesnost a spolehlivost měření, které by mělo být co nejméně závislé na konkrétních vnějších vlivech. **Citlivost** testu je relativní vlastností – je-li test citlivý, měly by být výsledky rovnoměrně rozprostřeny po celém hodnoticím spektru. Pro

běžné školní testy ověřující, zda si žáci osvojili konkrétní látku či dovednosti, citlivý být nemusí, jeho funkce přitom není narušena. (www.ceremat.cz)

Testy mohou být různého druhu a mohou být členěny z různých hledisek. Pro mé účely postačí konstatovat, že se zde zmíním pouze o nestandardizovaných (tj. neformálních, učitelských), kognitivních (zaměřených na měření úrovně poznání) testech zjišťujících výsledky výuky, tj. úroveň vědomostí a dovedností žáků získaných v procesu vzdělávání ve škole. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Test může být seřazen z úloh různého typu, např. otevřené široké úlohy (vyžadují rozsáhlejší odpověď), otevřené úlohy se stručnou odpovědí (produktivní – krátká odpověď na položenou otázku, doplňovací – doplnění do tvrzení), uzavřené dichotomické úlohy (volba ze dvou možností nebo pravdivé, nepravdivé tvrzení), uzavřené úlohy s výběrem odpovědí, uzavřené přiřazovací úlohy (přiřazování pojmů, pojmů k obrázkům ap.), uzavřené seřazovací úlohy (řazení pojmů dle zadaného kritéria – chronologicky, od největšího aj.). (wiki.rvp.cz) Některé testy volí jeden typ úloh, v některých jsou kombinované. Zadání úkolů by měla být stručná, jasně formulovaná a žákovi srozumitelná. Jsou-li součástí testu úlohy s výběrem možností, je třeba dbát i na podobu nabízených odpovědí. Zejména na to, aby byly formulovány jednoznačně a přesně (tj. aby správná byla skutečně právě jedna odpověď (někdy jich může být více) a ostatní byly nesprávné). Někdy učitelé zadávají více variant testu (oddělení A, B) – v takovém případě je důležité, aby varianty byly srovnatelné, jak ukáží níže, zadání úkolů mívá často shodnou konstrukci, mění se pouze určitá část zadání, přesto je srovnatelnost dvou variant vždy diskutabilní.

Jak jsem již avizovala, do této problematiky pouze „nahlédneme“ prostřednictvím několika ukázek.

(uu) Test z chemie, 9. ročník ZŠ. Chemické názvosloví.

Některé testy slouží k procvičení právě probírané dílčí látky a zároveň jako zpětná vazba pro učitele, zda žáci látku zvládají. Tyto testy mohou mít velmi jednoduchou a neformální podobu. Zadání je předneseno ústně, případně vyplývá z kontextu (např. přímo navazuje na stejnou procvičovací činnost v hodině). Text cvičení tvoří jen samostatná slova – pojmy a vzorce.

SÍRAN ŽELEZITÝ

UHLIČITAN VÁPENATÝ

DUSIČNAN DRASELNÝ

SIŘIČITAN MANGANATÝ

K_2CO_3
 $ZnSO_4$
 $Al(NO_3)_3$
 Na_2SO_3

Podobného charakteru jsou například testy mající formu pravopisných cvičení zaměřených na konkrétní, právě probíraný jev.

(vv) Test z přírodopisu, 6. ročník ZŠ. Planeta Země.

A	B
1. Jak se nazývá plynný obal země?	1. Co je to atmosféra?
2. Co je to hydrosféra?	2. Co rostliny vyrábějí fotosyntézou?
3. Co je to litosféra?	3. Co je to litosféra?
4. Co rostliny vyrábějí fotosyntézou?	4. Jak se nazývá všechno vodstvo na zemi?

Některé testy ověřují výsledky procesu učení po malých tematických okruzích. Zadání tohoto testu tvoří doplňovací uzavřené otázky vyžadující velmi stručnou odpověď. Mají formu tázací věty s objektivním slovosledem, vyznačují se stereotypním zadáním typickým pro daný postup – buď od pojmu (termínu) k vysvětlení (*co je to*) nebo od vysvětlení k pojmu (*jak se nazývá*). Pojem je vytčen ukazovacím zájmenem „to“, definice je přesná a shodná s definicí ve výkladu a žákových zápiscích⁶⁶. Jedna otázka se týká výsledků procesu fotosyntézy, vyžaduje jednoduchou, konkrétní a věcnou odpověď, nikoliv komplexní popis děje.

Ve zpracování dvou alternativních, ale srovnatelných variant testu je využito dvou strategií – jednak jazykové, jednak strukturační. Jazykově alternují otázky na pojmy a definice, na strukturní rovině se jedná o změnu pořadí úloh.


⁶⁶ Usuzuji tak z učitelské přípravy k této hodině.

(ww) Test z přírodopisu, 6. ročník ZŠ. Houby.

BODOVÁNÍ: 12-11b ... ①
10-9b ... ②
8-5b ... ③
4-3b ... ④
2-0 ... ⑤

A

6b. 1. Popiš stavbu houby.



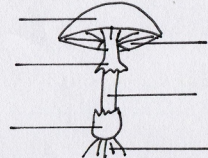
2b. 2. Uveď příklad parazitické houby a vysvětli, jak se vyživuje.

3b. 3. Doplň větu:
Některé plísně slouží k výrobě _____, což jsou léky hubící bakterie. Takovou plísní je např. _____, z kterého se vyrábí _____.

1b. 4. Vyber jednobuněčné houby:
a) plíseň hlavičková
b) muchomůrka zelená
c) kvasinka pивní
d) pýchavka obecná

B

6b. 1. Popiš stavbu houby.



2b. 2. Uveď příklad symbiotické houby a vysvětli, jak se vyživuje.

3b. 3. Doplň větu:
V potravinářství se používá droždí, což jsou slisované _____ s _____. Slouží např. k výrobě _____.

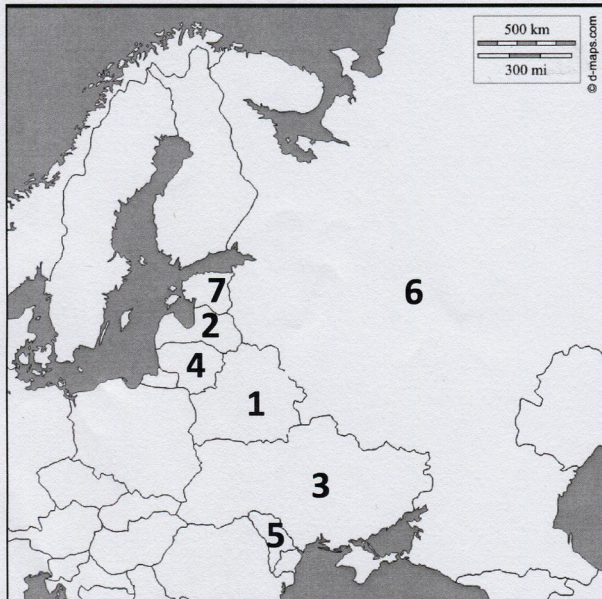
1b. 4. Vyber jednobuněčné houby:
a) štětičkovec
b) kvasinka vinná
c) hřib borový
d) muchomůrka růžovka

V tomto testu jsou úkoly formulovány rozkazovacími větami se slovesem ve 2. os. sg. imp. Výpovědi v zadání jsou velmi stručné, ty přímo odkazující (pokračující) na text úkolu (textem úkolu) nebo ty, na něž navazuje výběr z možností, jsou ukončeny dvojtečkou. Vyskytují se zde typické zdvojené pokyny, z nichž první je obecný (*uved'*) a druhý konkretizující (*vysvětli*), dvojčlenná struktura je patrná i ve výpovědi, kterou mají doplňovat žáci – nejprve obecné informace, poté konkretizující příklad odkazující na praktické využití. Přímou návaznost na výklad můžeme pozorovat skrze učitelkou přípravu (viz kap. 6.1.5). Nahlédnout můžeme také do způsobu hodnocení, které je objektivní, založené na bodování (žáci dostávají variantu bez bodování).

Některé testy se týkají větších tematických celků.

(xx) Test ze zeměpisu, 8. ročník ZŠ. Výchovní Evropa.

Jméno a příjmení:



A. K číslům napište název státu a jeho hlavní město.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

B. Označte v mapě poloostrov Kola a Krym.

C. Označte v mapě Baltské a Černé moře.

D. Jaké náboženství převládá ve východní Evropě?

1. Islám 2. Katolictví 3. Buddhismus 4. Protestantismus 5. Hinduismus 6. Pravoslaví 7. Animismus

E. Ve kterém období a následkem jaké události vznikly samostatné státy východní Evropy, jak je dnes známe?

.....

F. Jaká je celková rozloha Ruska a celkový počet obyvatel. Kolik z rozlohy a obyvatel připadá na evropskou část?

.....

G. Na jaké čtyři zeměpisné celky se dělí Rusko, seřaď je směrem od západu k východu, podtrhni část ležící v Evropě.

.....

H. Jak se nazývá nejdelší řeka Evropy a kam ústí?

.....

CH. Jak se nazývá rozlohou největší jezero Evropy a na území kterého státu se nachází?

.....

I. K jaké ekologické katastrofě došlo roku 1986 na území dnešní Ukrajiny?

.....

J. Ve kterém státě se nachází Bělověžský prales a jaké zvíře je symbolem tohoto národního parku?

.....

K. Které státy východní Evropy jsou součástí Evropské unie a zároveň se v nich platí eurem?

.....



V tomto testu se vyskytují zadání ztvárněná jednak rozkazovacími, jednak tázacími větami, případně jejich kombinací.

Preferovanou formou je věta tázací s funkcí otázky. Otázky jsou často zdvojené, navazující na sebe významově i formálně. V rámci souvětí jde o návaznost vyjádřenou spojovacími výrazy. V některých případech je zdvojena první část výpovědi (obsahuje různá tázací zájmena), druhá pak náleží k oběma těmto částem (otázka E), v některých se jedno tázací zájmeno vztahuje ke dvěma výpovědím zároveň (otázka F), v jiných obsahuje každá věta v souvětí vlastní tázací zájmeno, druhá věta je eliptická, vypuštěná část je zřejmá z kontextu první věty (otázka H, CH). Zdvojená otázka může být také tvořena ze dvou samostatných větných celků, jejichž sounáležitost je tematická, koherence je zajištěna např. užitím ukazovacího zájmena (otázka J), jindy je mezi výpověďmi ve zdvojených otázkách vztah užší, např. v otázce K omezuje druhá věta platnost té první.

V některých zadáních můžeme sledovat upřesňující komentářové výpovědi (jak je známe dnes, dnešní Ukrajiny). Požadavek přesnosti a jednoznačnosti může kolidovat s požadavkem stručnosti a jednoduchosti zadání. Např. v otázce F dochází k vypuštění tázacího zájmena v druhé výpovědi první tázací věty, které by mělo vyjadřovat jinou mluvnickou kategorii rodu. Nepřesnost vyjádření pokračuje ve výpovědi následující (*Kolik z rozlohy a obyvatel...*) – důvodem může být jednak snaha o úspornost vyjádření, jednak snaha o textovou disimilaci. Sníženou přehledností se vyznačuje také zadání G, v němž je věta s funkcí otázky přiřazena k větám s funkcí pokynu bez koncového znaménka. Důvodem je pravděpodobně provázanost otázky s následujícím pokynem, který upřesňuje uspořádání odpovědi. V tomto případě by bylo přesnější vyjádřit všechny významy výpověďmi s funkcí pokynu, první dvě pro větší přehlednost oddělit do samostatného větného celku.

Výpovědi s funkcí pokynu jsou oproti otázkám stručnější a přehlednější. Mají klasickou strukturu, využíváno je sloveso jak ve 2. os. plurálu, tak singuláru imp.

Při porovnání zadání testových úloh se zadáním procvičovacích úloh v učebnici v kapitole Opakování si můžeme všimnout několika rozdílů. Výpovědi s funkcí otázky jsou v rámci jednoho zadání v učebnici častěji rozděleny do dvou samostatných celků (*Patří pohoří Kavkaz k Evropě, nebo k Asii? Jaký je jeho nejvyšší vrchol?*), v některých případech jsou výpovědi propojující věty s odlišnou syntaktickou strukturou koherentnější, než ty, které spojují věty strukturně totožné (*Která významná řeka protéká Východoevropskou rovinou a které průplavy ji propojují?* srov. s otázkou F). Častěji volí autoři učebnice rozkazovací věty, a to i ve funkci otázky s verbem dicendi (*Zdůvodněte, proč ...; Vysvětlete, proč ...*). Taková zadání se jeví významově přesnější. V učebnicových zadáních se objevují i prostředky kontaktové, které se v testu neuplatňují, protože by mohly být interpretovány nejednoznačně a mohly by vést k nesprávným odpovědím, tj. mohlo

by dojít k nepochopení učitelského záměru (*Dokážete vyjmenovat státy východní Evropy a jejich hlavní města?; Dokážete vysvětlit proč?*). Některé rozdíly jsou dány zkušenostmi autorů, některé souvisí s odlišností žánrů.

(yy) Test z dějepisu, 7. ročník ZŠ. Sámova říše a Velká Morava.

1. Vyber, která z variant JE pravdivá:

- a) Metoděj zemřel v klášteře v Římě.
- b) První arcibiskupství bylo na území Velké Moravy.
- c) Konstantin pokřtil Bořivoje.

2. Seřad' od nejstaršího k nejmladšímu (1 – 5):

příchod Cyrila a Metoděje na VM – zánik Velké Moravy – bitva u Wogastisburgu – pokřtění Bořivoje – vláda Mojmíra II.

3. Popiš vládu Svatopluka:

4. Proč slovanské kmeny vytvořily kmenový svaz pod vedením Sába?

...

V prvním úkolu je požadovaná informace zdůrazněna velkými písmeny. Lexikem není odkazováno na formu výpovědi (vyber *tvrzení*), ale na formu testové úlohy (vyber *variantu*). V úkolu 2 můžeme sledovat uplatňování principu stručnosti na úkor úplnosti vyjádření — ještě patrněji je tato tendence patrná ze zadání úkolů 11, 12, 13. Zadání úkolu 3 je široké, není upřesněn obsah ani forma odpovědi, které budou těžko srovnatelné. Následující zadání má formu tázací věty, jedná se o otázku doplňovací, uzavřenou. V následujících úkolech jsou zadání minimalistická, eliptická, závislá na předchozích zadáních. Neobsahují slovesa ve 2. os. imp., některá nemají ani formu věty. Za nevhodnou lze považovat návaznost odpovědí v úkolech 12 a 13 — odpoví-li žák chybně na první, odpoví chybně i na druhou (podobně viz test následující). Za povšimnutí stojí také úkol 11, v němž stojí za povšimnutí jednak užití „novotvaru“ Byzanti (jehož je užito pravděpodobně proto, že „Římany“ by si žáci nespojili s Byzantskou říší), jednak užití nespisovných tvarů v 7. p. pl. substantiv (důvodem užití těchto tvarů může být nepozornost vyučujícího nebo časová tíseň při vytváření testu).

10. Sámo byl z

- a) Japonska
- b) Franské říše
- c) Z Velké Moravy

11. Sjednotil

- a) Slovary s Avary
- b) Japonce s Ukrajincema
- c) Byzanti s Frankama

12. Největší bitva

- a) Karlštejn
- b) Avarak
- c) Wogastisburg

13. A vyhrál?

- a) Sámo
- b) Dagobert
- c) Nikdo, bitva skončila útekem obou národů

Některé testy zjišťují úroveň dosažených znalostí a dovedností za delší časový úsek. Mezi takové patří například čtvrtletní písemné práce, které se také někdy nazývají kontrolní. V ukázce (zz) předkládám část takové čtvrtletní písemné práce, pro úspornost vynechávám volné řádky pro doplnění odpovědí.

(zz) 1. čtvrtletní písemná práce z českého jazyka, 6. ročník ZŠ.

1. ČTVRTLETNÍ PÍSEMNÁ PRÁCE – 6. ROČNÍK
varianta A

Jméno: Hodnocení (max. 59,5)

J. Žáček: Povídačka o cestě (in Kdo nevěří, at' tam běží)

Vedla k nám do vsi cesta z města
pečená z mandlového těsta.
Vedla k nám do vsi na rynek
a byla plná rozinek.
A když jsme včera byli v práci,
sezobali tu cestu ptáci.
Zkrátka dnes od nás do města
vede už jenom necesta.

1. Podstatná jména
2. Přídavná jména
3. Zájmena
4. Číslovky
5. Slovesa
6. Příslovce
7. Předložky
8. Spojky
9. Částice
10. Citoslovce

1. Dovedete si podle popisu básně představit, jako co mohla vypadat cesta, o které se v básni hovoří? Doplňte požadované informace z básně a o básni. (max. 5 bodů)

Cesta vypadala jako _____.

Předchozí věta je přísloví – pranostika – přirovnání.

Báseň má _____ veršů.

Verš je _____.

Rýmové schéma této básně je ABAB – AABB – ABBA – ABCA .

2. V úvodní básni určete slovní druhy (číslicemi je nadepište nad jednotlivá slova). (max. 11)

3. Z prvního čtyřverší vypište všechna podstatná jména do sloupečku pod sebe. (max. 3,5)

a) U podstatných jmen z prvních dvou veršů určete mluvnické kategorie a vzor. (max. 8)

b) U podstatných jmen z druhých dvou veršů se pokuste popsat jejich věcný význam (u slov, u kterých si nejste jistí, využijte SSČ). (max. 3)

4. Rozdělte podtržená podstatná jména podle toho, zda jsou konkrétní nebo abstraktní (postačí, když nad ně nadepíšete K nebo A). (max. 8)

Na stole ležela mísa s ovocem. Zavolej Petrovi, že přijdu později. Sbírání známek je mým koníčkem. Plavání mě baví odmalička. Na první pohled se mi líbil. Přišel mi pohled od babičky. Mám vztek, že se mi to nepodařilo. V obchodě jsme si koupili nějaké sladkosti.

5. Podtrhněte v následujících větách všechna podstatná jména pomnožná. Pokuste se vysvětlit, čím jsou zvláštní. (max. 6)

Vinohrady, Vysočany a Holešovice jsou pražské čtvrti. Včely patří mezi užitečný hmyz. Před domem ležela hromada kamení. Ze slánky se vysypala sůl. Ze stromů padá listí. Neteče nám teplá voda. Při fotbale jsem si roztrhl kalhoty. Zítra mám narozeniny. Většina ptactva odlétá na zimu do teplých krajin. Dědeček nasekal dříví na zimu.

6. Napište 5 příkladů obecných podstatných jmen. (max. 5)

7. Přiřadte jednotlivá podstatná jména ke vzorům. (max. 10)

muž	soudce	stroj	růže	kost	moře	stavení
pán	předseda	hrad	žena	píseň	město	kuře

práce, člověk, saň, močál, prales, chvíle, učitel, lýtko, plavání, zdroj, koloběžka, kamení, štěně, obuv, starosta, ves, paměť, pole, slon, Honza

V tomto testu je preferována forma rozkazovací věty s funkcí pokynu. Obsahově se zde kombinují jazykové a literární znalosti a dovednosti. První část testu vychází z práce s úvodním textem – tato forma je pro žáky zajímavější, ale také náročnější.

Zadání úkolů k textu se vyznačuje nedostatky a nepřesnostmi. Jediná otázka v textu má charakter motivační (úkol 1), její znění je poté přeformulováno do podoby oznamovací věty, do níž se má doplnit správná odpověď. Z hlediska textu je tato otázka nadbytečná a snižuje přehlednost zadání. Zadání týkající se úvodního textu (úkol 2, 3) mají odlišnou syntaktickou strukturu, než ta, k nimž náleží samostatný text cvičení. V první skupině úkolů stojí v zadání na první pozici příslovečné určení místa nebo předmět, poté následuje sloveso ve 2. os. pl. imp., zatímco v zadáních z druhé skupiny stojí na počátku věty sloveso. Úkol 3 snižuje validitu testové úlohy, neboť vychází z předpokladu, že žáci správně definují verš. Pokud jej definují špatně, chybují i v řešení tohoto rozvětveného úkolu.

Některé pokyny jsou formulovány vágně, teprve posléze dochází k upřesnění (upřesňující výpovědi jsou uvedeny v závorkách), čímž je narušen princip stručnosti a přehlednosti zadání

(úkol 2, 4). V zadání k úkolu 5 je užitá kontaktní formulace *pokuste se vysvětlit*, jejíž užití v testu také není vhodné. Formulace byla pravděpodobně motivována snahou vyhnout se odbornému vyjadřování (*definujte*) s ohledem na věk žáků. S působením tohoto faktoru souvisí pravděpodobně i preferování syntaktických konstrukcí s vedlejší větou na úkor konstrukcí stažených, jejichž užití je možná pro žáky srozumitelnější, ale zadání je v jeho důsledku delší a méně přehledné.

V lexiku jsou užívány základní jazykovědné a literární termíny, které by žáci měli ovládat. Užito je i zkratky (SSČ), s jejímž významem byli žáci seznámeni před testem v souvislosti s možností využívat tento slovník.

Vlastní texty cvičení jsou tvořeny úvodním textem, který je vytčen před několika úkoly, které se k němu vztahují, dále samostatnými větami oznamovacími, do nichž mají být doplňovány informace na základě práce s textem (tyto věty mají velmi jednoduchou syntaktickou strukturu, např. „pojem“ je „doplnění“, která se stereotypně opakuje) a v dalších cvičeních na sobě nezávislými, nekoherentními větami oznamovacími, v nichž mají být vyhledávány a vyznačovány dané jevy. Text posledního cvičení tvoří samostatná slova, která se mají spojovat na základě gramatického vztahu.

Testové úlohy a úlohy procvičovací a opakovací obsažené v učebnicích a pracovních sešitech k sobě mají velmi blízko, a to jak obsahově, tak významově. Preferování výpovědí s funkcí otázky nebo pokynu (výzvy) souvisí zřejmě s vyučovaným předmětem, respektive obsahem. V předmětech, v nichž je testována zejména úroveň znalostí (dějepis, přírodopis, zeměpis), jsou v testech preferovány otázky, zatímco v předmětech, v nichž se ověřuje zejména úroveň dovedností (aplikací), tj. znalosti jsou propojeny s činností, jsou v zadání frekventovanější pokyny (např. matematika, český jazyk). Jak jsme viděli v ukázkách, některé testy se však obejdou i bez zadání, případně může být zadání silně eliptické.

Zadání úloh by měla být nezávislá na přímé interakci s učitelem (ačkoliv se jedná svým způsobem o dialog), přehledná, přesná, srozumitelná a jednoznačná, aby mohly být odpovědi a řešení objektivně hodnoceny. Tyto požadavky však mnohdy v učitelské praxi navzájem kolidují nebo nejsou naplňovány. Důvody mohou být různé, např. snaha otestovat co největší rozsah znalostí v rámci jediného testu (vede k formulaci dlouhých, několikanásobných a málo přehledných otázek a úkolů), ohled na předpokládaného adresáta (srozumitelnost vyjadřování je zajišťována na úkor stručnosti a přesnosti), snaha o stručnost může vést někdy k narušení celistvosti vyjádření a z toho plynoucím nejasnostem (podaných informací je příliš málo). Zásadní roli při formulování textu zadání hrají individuální zkušenosti vyučujících se sestavováním testů.

Zpětnou vazbu o jazykové kvalitě vyjádření dostávají učitelé ve formě žákovských odpovědí a řešení. Z vlastní zkušenosti mohu uvést jeden příklad, sice nikoliv z testu, ale ze zde přiložených dotazníků. V několika otázkách jsem se ve snaze o stylistickou disimilaci dopustila nejednoznačné formulace, konkrétně například v otázce: *Jaký jazyk používáš, když píšeš slohovou práci?* Předpokládala jsem, že je z kontextu patrné, že se ptám na užívání jazyka spisovného, respektive nespisovného, přesto se mi v nemalém množství vrátily odpovědi typu *v češtině český, v angličtině anglický*.

Nyní je však na čase vrátit se k základnímu rysu učebního stylu – komplexnosti a dialogičnosti. Právě přímý kontakt mezi učitelem a žákem, možnost žáka se i při testu zeptat na to, čemu neporozumí, případně požádat o vysvětlení, upřesnění, vedou k tomu, že v této komunikaci mohou uspět i psané texty ne zcela formálně a jazykově dokonalé. A možná právě tyto nedokonalosti nám poskytují zajímavou informaci o úzkém propojení primárního mluveného projevu (dialogu mezi učitelem a žákem) s psanými texty učebního stylu.

6.1.5 Učiteléské přípravy

Učiteléské přípravy jsou dalším komplexním a mnohvrstevnatým žánrem učebního stylu. V jistém ohledu mají blízko jak k učebnicím, tak k mluvenému dialogu učitel – žák. Ze strukturních komponentů obsahují jak ty, které jsou typické pro učební texty (výkladový text, respektive přehledně strukturované základní informace, odkazy na zdroje a literaturu, poznámky týkající se zajímavostí atp.), tak ty, které jsou charakteristické spíše pro projevy mluvené (řídící aparát, popis činnosti žáků, odkazy na strany učebnic, pracovních sešitů, na čísla cvičení, na časový harmonogram obvykle ztvárněný pouze posloupností ap.). Na rozdíl od učebnic nejsou jednotlivé komponenty vždy přehledně uspořádány dle předem zvolených pravidel, ale na základě následnosti ve vyučovací hodině, nemají podobu souvislého, koherentního a obsahově uceleného textu, ale pouze dílčích informací ztvárněných bodovou strukturou. Jedná se o psané texty, které jsou oporou pro projev mluvený, v němž jsou základní informace teprve formulovány, usouvztažňovány, doplňovány, explikovány, vztahovány k reálnému životu atd. Napomáhají učitelé zejména na rovině strukturování celého mluveného projevu a v rovině obsahové, zatímco jazykové vlastnosti a charakteristiky určuje projev mluvený. Opět se podíváme na několik ukázek.

(aaa) Učitel'ská příprava na hodinu přírodopisu, 6. třída ZŠ. Houby.

• kniha G. Ventus o hubách
• opakovaná síň - pracovní list str. 18

6. tř. 17

HOUBY

- jednobuněčné i mnohobuněčné
- nemají chloroplasty
- léto = sítka z hubových vláken

Diagram labels: plodnice, klobouk, řasok, řasok, výhonky s výhonky, prsten, třen, pochva, podhouba.

rozmnžování: výhonky
podhoubami

výživa: houby - hniloběžné (= rozkladat) - parazitické - symbiotické (s křečím sdružením = MYKORRIZA) (s řasami nebo sítkem v lišajnicích)

• kniha Záhada zeleně - o výhoncích str. 92, 93
- o rozmnžování podhoubami - hniloběžné křeč

Z této přípravy je patrná přímá návaznost výkladu (a zápisků žáka) na testové úlohy (viz ukázka (ww) v předchozí kapitole), demonstrována shodným nákresem, který mají žáci popisovat. Paralely můžeme sledovat v užívané terminologii i výběru důležitých příkladů (v přípravě důležitost signalizována rozšiřujícím výkladem u štětičkovce, kvasinky pивní).

Učitelská příprava má bodový charakter, syntaktické prostředky jsou nahrazovány strukturními a grafickými. V lexiku jsou užívány termíny, s nimiž je žáky třeba při výuce seznámit a vysvětlit jim je (vysvětlení je u některých pojmů nastíněno v závorkách).

• DVD Nemědělné lesní houby (18)
 Epizoda 2 Existenci podmínky
 3 úseky o pevné hmotnosti • další zjišťování o podobě houby
 Přehled hub Zakládá zelení str. 96, 97-100 (18)

Kvasinky • náležitý obraz!!
 • kniha Nordströmova (Děsíval věda)
 str. 75 úseky o plísních

① Houby bez plodnic

kvasinka pivní - rozmnožování púčičkami
 - alkoholové kvašení
 - slisovaná s moutkem = droždí

kvasinka vinná
plíseň hlavičková
skřípáček - vytráta penicilinu } kvasičky
 } houby na
 } kvasil se pšen-
 } vlnách

kropidlatk černý
 kniha Zakládá zelení str. 102, 103

hliženka ovocná - parazitická houba na ovocných
 dřevkách

(• na bádeli mohou parazitovat houby, např. plíseň mezi prsty uctou,
 houba způsobující bílou bílou flak (atp) na vřezích částech těla)

Houby s plodnicemi (19)

JEDLE	JEDUATE
• ledla vyata	• muchomůrka červená
• liška obecná	!!! • muchomůrka zelená !!!
• pečárka včel	• hub sátan
• bloušek slivový	• hřib obecný
• hub sátan	• zářivka olivová
• hub dřevový/bový	• souch s obecný
• kremenek oskový	
• kozák březový	

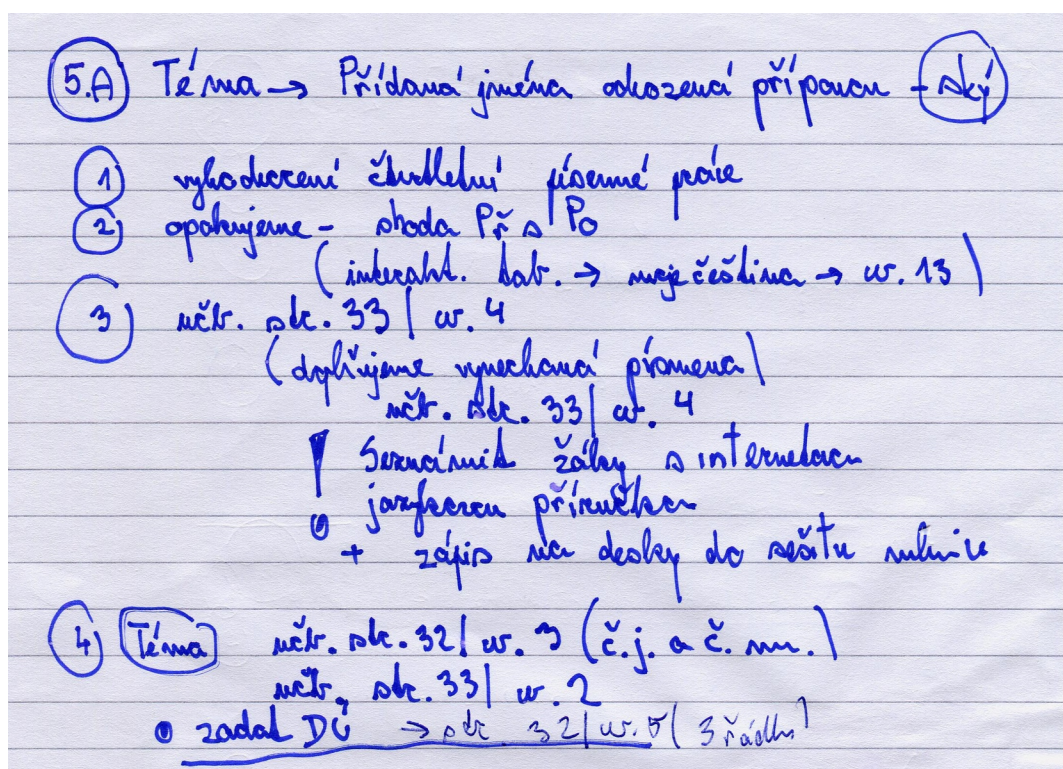
Kromě výkladových částí, v nichž jsou zaznamenány nejdůležitější informace, které jsou rozvíjeny a doplňovány při ústním výkladu, se i v přípravě vyskytuje řídicí, organizační aparát, který je tvořen odkazy na literaturu (téma, zajímavé informace, strana), ale i poznámkami k činnosti žáků a jejímu řízení (opakování sinic, pracovní sešit str. 18; poznáváčka hub, děti si zapisují do

tabulky) nebo poznámkou o pomůckách, které chce učitelka využít při výuce (nástěnný obraz, přehled hub, DVD, kazící se potraviny).

Důležité informace jsou stejně jako např. v učebnicích zdůrazňovány grafickými prostředky (podtrháváním) nebo užitím vykřičníků. Podtrhávání slouží také jako prostředek strukturační a zpřehledňování informací. Přípravy jsou komplexním, mnohvrstevnatým textem, který může být průběžně obměňován nebo doplňován.

V následující ukázce můžeme porovnat dvě přípravy různých učitelů k jednomu tématu.

(bbb) Učitelká příprava na hodinu českého jazyk, 5. třída ZŠ. Odvozování přídavných jmen příponou – ský.



V hodinách českého jazyka je zřejmě mluvený projev učitele více propojen s textem učebnice, v textu přípravy se objevuje mnoho odkazů na konkrétní strany a cvičení, naopak se nevyskytuje žádná část výkladová. Tato příprava je zpracována bodově, každý bod tvoří pouze název tématu (shoda Př s Po, téma) či činnosti (vyhodnocení, opakování, doplňování, výklad – téma) a odkazy na učební texty. Zajímavá je různorodost využívaných slov a jejich tvarů – vyskytují se zde podstatná jména slovesná (vyhodnocení, zápis), dvakrát sloveso v inkuzivním plurálu

(bod 2, 3) a dvakrát je činnost vyjádřena infinitivem. V bodě tři jsou dokonce využity všechny tři možnosti za sebou.

(bbb2) Učitelská příprava na hodinu českého jazyk, 5. třída ZŠ. Odvozování přídavných jmen příponou – ský.

1. HODINA VS. P05.11. 5.A ✓

BYLI DU 21/9
 NA STRANU PODÍVAT SE JESTLI HO MAJÍ KDEŽ TAK ☹️

- procvičování
- přídavná jména odvozená příponou - ský
- DO SEPTU - pravidla z uč do sešitu s. 31
- Hol. uč s. 31 → 1) do sešitu nejdříve sami
 pak kontrola
 2) ústně
 3) na tabuli

DU' PS 22/1

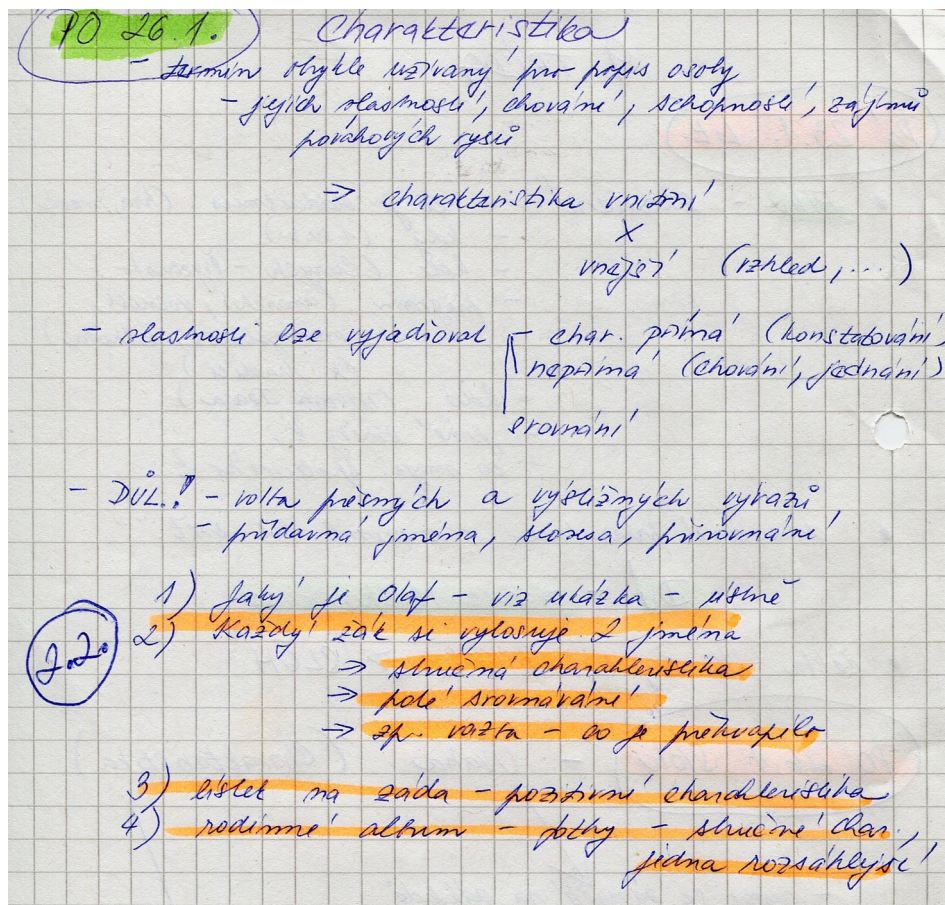
- hra - země, město - myšlenka z NA TABULI
- přeměna → vymyslí PODST. JMÉNO
 město, země, povětrné
- příd. jméno v sg. ský
- v pl. ští
- + podst. jméno k tomu
- hodnotí se správnost a jedinečnost

PROCVIČ. Kosi postakovali se větších stromů. Stromy už opadaly, takže jsme na ně mohli vidět. Kubachy kubaly v vzdalejších lesích. Božánky se schovávali v lesě. Do Brnělani přišli jako harrani. Děti poslouchaly ~~harrani~~ harrani. Rannu pozorování pláku se jim líbilo.

Také tato příprava, stejně jako ta předchozí, neobsahuje žádný výkladový text. V prvních několika bodech, které se týkají úvodního opakování a výkladu látky, se nevyskytují žádné slovesné tvary, ty se vyskytují až v posledním bodu u popisu hry (vymyslí, hodnotí se). Důležité informace jsou zdůrazňovány velkým tiskacím písmem. Poznámky týkající se domácích úkolů byly zřejmě doplněny později, nacházejí se na okrajích, do struktury textu jsou vřazeny šipkami. Připojena je i

poznámka hodnotící (kdo úkol nemá, dostane „mračouna“), ve které je užit slovesný tvar v infinitivu, i ve 3. os. ind. prez.

(ccc) Učitelská příprava na hodinu českého jazyka, 9. třída ZŠ. Charakteristika.



Tato příprava na hodinu slohu obsahuje poznámky k výkladu i k řízení konkrétních činností. Poznámky nemají větnou podobu, neobsahují určité slovesné tvary. Nejprve je uvedena definice, následují pojmy se stručným vysvětlením, ve výkladu pravděpodobně doplněny o konkrétní příklady. Výkladovou část ukončuje souhrn typických prostředků. Na výkladovou část navazuje část praktická, procvičovací. V přípravě má podobu několika očíslovaných bodů, které obsahují popis činností (přesun látky na následující hodinu je vyznačen graficky). Zajímavé je opět sledovat prolínání „větného“ a „nevětného“ vyjadřování. První dvě aktivity jsou popisovány s využitím určitých sloves a ačkoliv výpovědi nejsou ukončeny tečkou (naopak přecházejí v body), začínají velkým počátečním písmenem. Druhé dva popisy již mají opět podobu nevětnou (bez užití slovesa). Přehlednosti opět napomáhá užívání odrážek, číslování a šipek.

Přípravy jsou komunikáty komplexní povahy, v nichž se projevují obě základní funkce učebního stylu, zpravovací i řídicí, i když v různém poměru. Vyznačují se zejména přehlednou strukturou, v níž je často užíváno různého označení bodů (odrážky, body), číslování, využívány jsou také symboly (nejčastěji šipky), některé části jsou zdůrazňovány podtržením, typem písma, vykřičníky ap. Obsah je vždy uspořádán chronologicky. Poznámky zpravidla nemají větnou podobu, snížena je frekvence sloves, častěji využívána jsou naopak substantiva, mezi nimi i substantiva slovesná, a adjektiva, v odkazech číslovky zapisované číslicí. Objevují se také zkratky (uč., cv., str.). Nejednotnost vyjadřování svědčí o neformálnosti tohoto dokumentu, který slouží pouze pro učitelovu potřebu. Hlavními charakteristikami jsou stručnost a přehlednost.

6.2 Psané projevy žáků

Dominantní formou žákovského projevu je mluvený dialog (s učitelem nebo spolužáky). Psané projevy žáka ve škole se z velké části skládají ze zápisů do sešitu, které jsou na nižších stupních škol připravovány učiteli, a z textů, jimiž žák odpovídá na otázky nebo plní úkoly zadané učitelem nebo učebním textem (cvičení, úkoly, písemné práce, testy), jedná se tedy převážně o nesouvislé texty praktického zaměření. Souvislé psané texty spojené s tvořivými postupy vytvářejí žáci zejména v hodinách českého jazyka (nebo v domácí přípravě na ně), a to nejčastěji formou zápisů do čtenářského deníku nebo formou slohových prací a dílčích slohových úkolů. Souvislý písemný projev však může být požadován i v rámci jiných předmětů – může mít například podobu referátů, či úvah nad určitým tématem, které bývají zadávány kupříkladu ve vztahu k zhlédnutému filmu (třeba v občanské výchově) a mohou být obměnou diskuze. V rámci této práce se budu věnovat žánru čtenářského deníku, slohové práce a okrajově referátu.

Odborná literatura zkoumá z psaných žákovských textů téměř výhradně slohové práce, některé vlastnosti lze však zobecnit. A. Debická (1999) považuje za příznačnou pro dětský tvořivý projev například spontánnost, expresivitu, emocionalitu vyjadřování, přímou vazbu na zkušenost dítěte, specifickou obraznost a schopnost vidět věci nově a neotřele (fantazie). Tvořivost se v různé míře projevuje zejména ve slohových pracích, a to spolu s dalšími charakteristickými vlastnostmi, o nichž bude řeč níže (v kapitole 6.2.2).

A. Debická třídí slohové projevy žáků podle toho, do jaké míry mají možnost uplatnit vlastní tvořivé postupy, na: reprodukční slohové projevy, produkční omezené tématem a osnovou, volně vázané tématem a slohovým útvarem a zcela volné literární projevy (soutěžní ap.). Žánr čtenářských deníků se z tohoto hlediska nachází na hranici mezi projevem reprodukčním (reprodukuje obsah literárního díla) a omezeným produkčním (žák vyjadřuje i své názory na dílo,

v některých případech zpracovává rozšiřující úkoly), závisí na přístupu a požadavcích učitele. Klasické slohové práce patří většinou mezi projevy volné, omezené tématem a slohovým útvarem. Žánr referátu se váže k odborné sféře, jedná se opět spíše o reprodukci nalezených informací, záleží však na konkrétních požadavcích na zpracování.

6.2.1 Čtenářské deníky

Psaní textů čtenářských deníků slouží jednak k procvičování schopnosti jasně a přehledně formulovat obsahy přečtených literárních děl a názorů na ně, jednak má funkci kontrolní (zda žáci čtou). Podoba čtenářských deníků se v poslední době proměňuje. Někteří učitelé zavádějí alternativní kulturní deníky, do nichž mohou žáci zapisovat informace a názory nejen o knihách, ale například i o kulturních akcích, které navštívili (divadelních představeních, výstavách ap.), někteří vytvářejí rozšířenou strukturu zápisu. Kromě shrnutí obsahu se tak můžeme ve čtenářských denících setkat i s výpověďmi s funkcí hodnocení či doporučení, nebo s odpověďmi na učitelem formulované rozšiřující otázky (*Jaké kladné vlastnosti má hlavní hrdina?*). Na čtenářské deníky také mohou navazovat různě koncipované rozhovory nad knihami nebo ukázkami (čtenářská zastavení, čtenářské kruhy, čtenářské dílny aj.). Ve všech těchto rozšiřujících a doprovodných textech patří dva hlavní cíle – konkretizaci a dialogizaci. Oba cíle slouží přiblížení tohoto žánru žákům, snaží se zbavit četbu „nálepky“ povinnosti a nahradit ji zábavou, radostí. Sledování komplexních komunikátů spojených s četbou, v nichž je opět úzce propojena mluvená a psaná forma vyjadřování, je dalším zajímavým tématem, jemuž je možné se v budoucnosti věnovat.

V práci uvádím ukázky z klasických čtenářských deníků, do nichž žáci formulují text podle předem daných kritérií (úvodní informace, hlavní postavy, stručná charakteristika celé knihy, popis vybrané kapitoly, hodnocení, doporučení). Mladším žákům při vypracování zápisu často ještě pomáhají rodiče, proto vybírám několik ukázek ze čtenářských deníků žáků vyšších ročníků. Úroveň zápisů je značně rozdílná, souvisí s individuálními schopnostmi a dovednostmi žáků.

(a) Psaný projev žákyně, 8. třída ZŠ.

Harry Potter a tajemná komnata

J. K. Rowling

Vladimír Medek

Albatros, 2002

O knize:

U Harryho v domě se objeví skřítek jménem Dobby. Ten způsobí, že Harryho teta a strýc ho nechtějí pustit do školy. Po několika dnech Harry uprchne s Ronem, Harry do konce prázdnin pak žije s Weasleyovými. Když se Harry s Ronem snaží dostat na nástupiště, přepážka je nepustí. Rona tedy napadne, že by mohli do Bradavic letět létajícím autem pana Weasleyho. Když přistanou před bradavickým hradem, pustí se do nich vrba Mlátička. Auto je vyhodí ze sedaček a ven vyhází i ostatní věci. Pak odjede do lesa. Když se dostali na hostinu všichni prváci už byly zařazení a u učitelského stolu seděl nový učitel Zlatoslav Lockhart. Harry tento rok zažívá obvinění z toho, že otevřel Tajemnou komnatu. Přitom ale stále zažívá úžasná dobrodružství s Ronem a Hermionou, která se stává jednou z několika obětí zlého Lorda Voldemorta. Harry se tedy s Ronem a Lockhartem vydává do tajemné komnaty. Tam se Harry utká s Baziliškem a s Tomem Radlem neboli Lordem Voldemortem, které poráží.

Dobbyho odměna: ...

Hodnocení: Knížka je velmi pěkná, plná dobrodružství a napínavých chvil. Úplně vás vtáhne do děje. Doporučuji přečíst všem fantasy čtenářům.

Tento zápis hodnotím jako velmi povedený. Žákyni nečiní potíže zformulovat myšlenky do podoby souvislého textu. V první části je popis podrobnější, druhá část se již nese v obecnějším duchu (*zažívá obvinění, dobrodružství*), do závěru obecného shrnutí volí nejdůležitější motiv (boj s Voldemortem).

Výpovědi jsou syntakticky přiměřeně složité, vztahy mezi větami v souvětí jsou vyjadřovány spojkami, přes hranice větných celků je koherence zajišťována užíváním ukazovacích zájmen (*ten*), příslovcí (*tam*) a spojkových výrazů *tedy, ale*, ale také časovou posloupností (*po několika dnech, do konce prázdnin, pak, tento rok*, vedlejší věty příslovečné časové).

Po lexikální stránce je projev konzistentní, slova a obraty se až na výjimky neopakují, popis je oživen hovorovými výrazy (*pustí se do nich, vyhodí ze sedaček, prváci*) a hodnotícími adjektivy (*úžasná, zlý*).

Dynamičnost popisu podporuje užívání přítomného času. V hodnocení se objevuje kontaktní prostředek (*vás*).

Užité jazykové prostředky jsou spisovné, v ukázce se vyskytuje malé množství pravopisných chyb (vč. interpunkčních).

(b) Psaný projev žáka, 8. třída ZŠ.

Harry Potter - Vězeň z Azkabanu

J. K. Rowlingová

Pavel Medek

Bloomsbury v roce 2007

Je to o tom že Harry a jeho kamarádi jedou do Bradavic. Když přijedou čeká je špatná zpráva o tom, jak unikl vězeň z Azkabanu a momentálně se schovává v té škole, kde je Harry. Tak se Harry a spol vydají hledat toho vězně i přes všechny výhrůžky pana ředitele.

Vybral jsem si část kdy Harry najde jednu kouzelnou knihu, která ví kde kdo chodí v Bradavicích. Harry ji použil na zjištění zloděje. Když ho hledá tak prozkoumá plno místností, ale nenajde ho. Potom ho uvidí učitel a knihu mu zabaví. Ale ten učitel nevěděl, že Harry našel úkryt zloděje a další den to jdou prozkoumat. Ale zdaleka pátrání nemá za sebou.

Hodnocení 60%. Je to hezká knížka, ale moc ji nikomu nebudu doporučovat. Nelíbí se mi, že je to o Harry Potterovi, protože nemám moc v oblibě takový téma o kouzlení. Ale už jsem si ji koupil tak jsem ji přečet.

V první části tohoto zápisu žák zručně zobecňuje, uvádí pouze nejdůležitější informace. Popis vybrané kapitoly se však vyznačuje významovými nepřesnostmi, způsobenými jednak záměnami slov *zloděj – zločinec*, jednak nedostatečnou návazností jednotlivých výpovědí (např. nejprve se žák zmiňuje o tom, že Harry úkryt neobjevil, vzápětí však konstatuje, že ho našel). Při popisu „spěchá“, dochází k narušení stavby výpovědí (vynechaná slova, nesourodost jevů i morfologických prostředků v rámci jedné věty, slovosled), a tím i jejich významu.

V zápisu je patrný vliv mluveného jazyka. Žák užívá hovorové vazby „*je to o tom*“, dopouští se opakování vazeb a slov, ve funkci spojek často užívá příslovce, frekventovaná jsou také zájmena.

V hodnocení knihy žák již „neuhlídal“ spisovné vyjadřování a objevují se zde i tvary nespisovné (*takový téma, přečet*). Text je také zneřehledněn absencí interpunkčních znamének, jejichž užívání činí žákovi potíže.

(c) Psaný projev žákyně, 7. třída ZŠ.

1) JAK ZACVIČIT S RODIČI

(aneb Tajný deník KATIE S.)

2) Jenny Smithová

3) Zdeňka Nováková + obálka René Senko

4) Dana Vlčková

5) Kniha je vlastně deníkem Katie, naprosto obyčejné 13ileté dívky, co vyrůstá s matkou a 2 sourozenci – starší sestrou Mandy (15) a mladším bratrem Jackem (8). Ale vlastně žije s celým městem, protože je tak malé, že tam jsou všichni příbuzní a to na 1. pohled – VYHUBLÍ, SE ŠPIČATOU BRADOU A HAVRANĚ ČERNÝMI VLASY. (A právě i tak vypadá Katie.) Táta jí zemřel před pár lety, ale s tím už se celá rodina smířila. Její nejlepší kamarádka je Hannah → SESTŘENICE. Katie se považuje za experta v chování dospělých, jak ona sama říká - „jak ve volné přírodě, tak v zajetí.“ Vlastně studuje podivné způsoby a funkce – tedy chování dospělého člověka (její MÁMY). Existuje spousta příruček, knížek, časopisů, jak v domácnosti přežít s takovým „puberťákem“, ale ještě nikdo nenapsal podobnou věc o tom, jak přežít s rodiči – až na KATIE S. Ona dlouhou dobu sleduje chování své mamky a už dokáže rozpoznat každý její pohyb a každé její slovo a ví, co tím značí. A potom to použije k obrazu svému. Také tam upozorňuje na různé MÓDY/REŽIMY, ve kterých můžete svého dospělého najít. A jak je následně přeučit =)

6) Čtvrtek 6. srpna 17:15

Tato kapitola je vlastně nouzovým plánem, když se váš dospělý ocitne v ... TRAPNÉM REŽIMU! =) Katie vypráví příhodu (trapnou příhodu), co se jí stala v obchodním domě. No, a hádejte kdo za to může – samozřejmě dospělý (MÁMA)! Popis různých trapných situací (se kterými jsem se občas ztotožnila ;)) vede k jednomu

((navazuje ukázka z knihy))

„Čím jde o trapnější událost, tím hlasitěji bude váš rodič proklamovat.“

7) 80%

Je to docela vtipné a hodně se s tím ztotožňuju. Ale bavilo by mě to třeba víc tak před rokem! Tuhle knížku jsem dostala (samozřejmě od dospělého=) a tím, že jsem neměla co číst, tak jsem z nouze přečetla tohle. Ale vůbec to není špatná knížka.

Tento zápis kopíruje vzorovou strukturu, na níž odkazuje číslováním jednotlivých částí. Žákyně začíná každou větu na novém řádku (pro úspornost jsem text navázala), klíčová slova zvýrazňuje velkým tiskacím písmem. K dodatečné strukturaci a významovému propojení užívá šipek, text se tak stává vícevrstevnatým (propojuje informaci jednak s konkretizací (ukázkou), jednak s pojmem, následně pojem s citací).

Obecně popisnou část žákyně plynule propojuje s charakteristikou hlavní postavy, v závěru uvádí informace, které ji umožní navázat vybranou kapitolou. Návaznost je zvýrazněná i užitím verzálek (REŽIMY – TRAPNÉM REŽIMU). Popis ožívuje vkládáním citací, a to buď zapojených do výpovědi (5) či stojících samostatně (6).

Zápis se vyznačuje mluvenými rysy – užíváním kontaktních prostředků (2. os. pl., řečnická otázka), komentářů ztvárněných neverbálními prostředky (emotikony), vycpávkového výrazu *vlastně*, užíváním vztažného zájmena *co*, spojeními s nekonkrétním významem (*napsat takovou věc*), hovorovými slovy a výrazy (*spousta, mamka, no*), zájmeny a příslovci sloužícími k odkazování (*ona, tam, to*). Objevují se samostatné výpovědi volně připojené k předchozím spojkou *a, ale* stojící na počátku s funkcí dodatečného zpřesňování, konkretizování (často graficky vyznačeno uvedením v závorce, za pomlčkou nebo užitím znaku). V některých výpovědích můžeme sledovat defektní slovosled (*právě i tak vypadá Katie*) nebo chybnou vazbu (*expert v*).

Hodnocení vychází z osobního prožitku. Vyjadřování je živé a místy subjektivizované.

(d) Psaný projev žáka, 8. třída ZŠ.

Název knihy - **Nepopsatelní**

Autorka - Cherie Priestová

Překladatel - Zdeněk Uherčík

Nakladatelství – Trifid

Knihy patří ze série "mechanické století". Knihy nese název "Nepopsatelní" kvůli tvorům kteří žijí v podzemí. Kdo nebo spíše co jsou zač se dozvíte v obsahu knihy.

Knihy vypráví o sirotkovi Rectorovi, kterému bude za pár dní 18 let, což znamená že ho vyhodí ze sirotčince a bude si muset jít vlastní cestou aniž by se o něj někdo staral. Těsně před tím než mu bylo 18 let si Rector řekl, že se sám vydá ven. Jelikož nic neměl řekl si že si půjde do kuchyně vzít něco k jídlu. No vzít... spíše nakrást. Cestou do kuchyně si vzal různé věci co našel po cestě jako například svícen, sirky nebo deku. Z deky si udělal provizorní batoh nebo brašnu jak chcete. Do této brašny si dal věci co našel a vydal se ven. První co venku udělal bylo, že šel za chemikem

Harrym který vyráběl šťávu (tak se jmenovala droga na které byl závislý). Když k němu přišel zjistil že šťávu kterou potřeboval mu Harry jediné prodá, ale jelikož měl Rector narozeniny, dal mu trochu šťávy zadarmo. Když Rector získal šťávu, vydal se za zeď do města Seattle. Město je za zdí jelikož při velkém zemětřesení před deseti lety se ze země začal uvolňovat jedovatý plyn který se drží u země. Lide obestavěli město zdí aby se plyn nemohl dál rozšiřovat. Rector si také v sirotčinci našel starou plynovou masku takže se nemusel bát že se otráví. Když se dostal do města, první koho potkal byl číňan Huoyin. Ten ho přivedl ke starostovi města, od kterého poté dostal úkol aby si tvořil dobré jméno. Jeho úkol byl aby zjistil co se děje v podzemí jelikož pár mužů co zde pracují si stěžovali že zde něco žije... něco co se nedá popsat (proto Nepopsatelní). Když se Rector vydá do podzemí, čeká ho děsivý nález. Spolu s Huoyinem objeví 5 úplně roztrhaných na kusy. Hned jim došlo že to mohli být pouze Nepopsatelní. Huoyin chtěl pátrání vzdát a rychle utéct. Rector mu to ovšem nedovolil. Když pokračovali v labyrintu chodeb v podzemí, jednoho nepopsatelného potkali. Nebyl to člověk, nebylo to zvíře. Bylo to něco, co je jen obrys člověka který je ovšem mnohem vyšší než normální člověk a mělo to jiné nohy, jakoby chapadla na kterých to mělo kopyta. Nemělo to ruce... jen chapadla. Když tu věc kamarádi potkali, hned začali utíkat. Ovšem marně...

Charakteristika postavy – Huoyin

Huoyin je mladý muž který je nesmírně vzdělaný. Ovládá pět jazyků a to čínštinu, angličtinu, španělštinu, ruštinu a japonštinu. Vystudoval práva a je jeden z nejvzdělanějších lidí v Seattlu i přes to že je mu teprve 18 let.

Moje hodnocení - Toto je má první takto dlouhá kniha kterou jsem četl ale i přes to se mi knížka líbila. Jediné co bych jí asi vytknul je konec protože zkončila tím že Rectora pouze zabije nepopsatelný na kterého náhodou narazí a ten ho zabije. Dal bych knize 93/100% A co mi kniha dala? Obávám se že toho moc nebude jelikož je to "sci-fi blbost" :) Ale aspoň jsem zjistil že nemám lézt do podzemí když vím že tam něco žije :)

Tato ukázka se vyznačuje ještě větší „mluveností“ a dialogičností. Syntaktické celky jsou delší, plynule navazující, téměř se nevyskytují čárky v souvětí, rozčlenění do větných celků někdy působí „uměle“. Výpovědi jsou často rozšířené o vysvětlení (*což znamená; město je za zdí jelikož*), komentářové (*no, vzít ... spíše nakrást; proto Nepopsatelní*) nebo kontaktní pasáže (*dozvíte se, jak chcete*). Preferovány jsou konstrukce s vedlejšími větami na úkor stažených, např. s užitím infinitivu (*jeho úkolem bylo, aby zjistil*), nebo rozvitého přívlastku (*mladý muž, který je nesmírně vzdělaný*). Návaznost je zajišťována podobně jako v mluvených projevech opakováním (*cestou ... si*

vzal věci co našel po cestě; brašnu – do této brašny, vyráběl šťávu – šťávu kterou potřeboval – trochu šťávy; do města – ke starostovi města), syntaktické konstrukce se mnohdy vyznačují stejnou strukturou (si Rector řekl – řekl si, že; konstrukce s vedlejší větou příslovečnou časovou na prvním místě Když ...).

Obsah vybrané části je popisován podrobně, je patrná snaha uvádět věci do souvislostí (komentáře, vysvětlení) a to ve chvíli, kdy je to aktuální (stejně jako v mluveném projevu, např. prostřednictvím odkazu zpět na začátek textu – *Rector si taky v sirotčinci našel starou plynovou masku*). Závěr popisu tvoří nedokončená výpověď, která má dramatizační účinek, uplatňuje se také funkce persvazivní (ve smyslu dočtete si sami). Některé pasáže jsou dramatizovány užitím tří teček (odmlkou), neurčitým opakovaným vyjadřováním (*něco žije*), které oddaluje konkrétní popis, ale i prostředky morfologickými – přechodem od minulého k přítomnému času.

Hodnocení je subjektivní, a to i v užívaných prostředcích (expresivní vyjádření, užití emotikonů).

(e) Psaný projev žáka s poruchami učení, 6. třída ZŠ.

Hoši od bobří řeky

A: Jaroslav Foglar

I: Marko Čermák

Nakladatelství: OLYMPIA (2008)

Obsah:Kniha o dvou kamarádech jménem Vilík a Jirka a jejím starším přáteli Rikitanovi, který jim nabídl dobrodružství. Hned den nato kluci shání nějaké kamarády co by si vyšli s nimi na výlet. Další den, když vyšli, tak hráli po cestě různé hry, až našli starou chatku poblíž řeky kde se usídlili. Jelikož v té řece žili bobří, tak si začali říkat hoši od bobří řeky, samozřejmě to nebyla jediná výprava, hoši i k jiným řekám a jak čas mýjel, tak prázdniny zkončili a hoši zas chodí do školy ovšem hoši od bobří řeky se pořád scházejí.

Žánr: dobrodružný román

Některým žákům činí souvislý psaný projev značné potíže. V této ukázce můžeme opět sledovat rysy mluvenosti, a to zejména na syntaktické rovině – na počátku zápisu se ještě žák snaží rozdělovat informace do větných celků, druhou část však již tvoří jedna dlouhá „nastavovaná“ výpověď členěná čárkami. Text je relativně málo koherentní, spojovací výrazy signalizují obecné (a) nebo neexistující vztahy (*hráli hry, až našli chatku*). Koherence je zajišťována zejména časovým sledem událostí (*den nato, další den*). Výpovědi se vyznačují zvláštním uspořádáním vět i slov.

Z ukázky je jasně patrné, že žáci snáze popisují konkrétní události, zobecnění jim činí potíže, a to jak na úrovni myšlenkové, tak formulační. Potíže se zobecňováním se někdy projevují zkratkovitým a rychle ukončeným popisem, nebo naopak popisem velmi rozsáhlým a podrobným (ukázka (g)).

Za specifikum žáka lze považovat vynechávání slov a potíže s jejich správnými tvary (např. ř. 1).

(f) Psaný projev žáka s poruchami učení, 7. třída ZŠ.

POKLAD UCTÍVAČŮ GINGA

autor: Svatopluk Hrnčíř

nakladatelství: Ostrov

Inf. o knize:

V knize se vypráví o klukovské partě složené z kluků: Františka Hurycha, Tomáše Brychty a Milana Kukly. Tyto tři kluci pátrají v Mlázovicích po pokladu, který tam ukryla jiná skupyna, která si říká: uctívači ginga. Při pátrání se jim do cesty připlete ještě jedna skupyna chlapců, kteří byli ze Stínadel, to byla vesnice vedle, no a ti jim přidělávají jenom potíže.

Inf. o vybrané části:

Nejvýce se mi líbila kapitola 5. Trápení s mapkou. Šlo o mapu kterou kluci našli na ostrově Chu (Chroustov) našli kronyku uctívačů a mapu k pokladu. Po té se dočetly v kronyce o dobrodružstvých o pyramidě, mamutovy a pak se dočetly o velkém písmeni A, které označovalo poklad. Začaly ho hledat a všech se ptaly ale nemohli najít. Ke konci najdou myslím knihy.

hodnocení knihy:

100% z 100%

Knihy upoutala svou jednoduchostí a tím dobrodružstvým tří obyčejných kluků stejně starých jako já.

Výpovědi v této ukázce jsou syntakticky poměrně jednoduché, často se opakují shodné rozvíjející struktury (vedlejší věta přívlastková) i stejné výrazy (*kluci, skupina, kronika*).

Rysy mluvenosti můžeme spatřovat v uvádění doplňujících informací s komentářovou funkcí (*to byla vesnice vedle*), v opravách a upřesněních místo úpravy původní výpovědi (*šlo o mapu, kterou našli ... našli kroniku uctívačů a mapu*), v užití hovorových vazeb a prostředků navazování (*šlo o, no a*), v závěru popisu se zvyšuje také eliptičnost výpovědí.

Specifikem žáka je vynechávání slov a velké množství pravopisných chyb.

(g) Psaný projev žákyně, 7. třída ZŠ.

REZISTENCE

Autor: Veronica Rothová

Překladatel: Radka Kolečáčová

Hlavní Postavy: Tris, Tobias

-Tris: odvážná, upřímná, milá

-Tobias: říká se mu Čtyřka, statečný, silný

Obsah: Chicago se po útoku na Odevzdané začalo hroutit. Díky útoku, který zorganizovala vůdkyně Sečtělých Jeanine, se někteří Neohrození stali zrádci. Nějakou dobu přebývali u Míromilovných. Tris zaslechla od otce Tobiasa, jak někomu říká o tajné věci, kterou chce Jeanine získat a použít ji na Odevzdané. Jednou Tris viděla, jak se k území Mírumilovných blíží auta. Sečtělým se podařilo utéct. Ve vlaku, ve kterém se ukrývají, se potkají s odpadlíky. Jejich velitelkou je matka Tobiasa Evelyn, o které si celý život myslel, že je mrtvá. Tris a Tobias se vydají k Upřímným, kde jsou hned zatčeni a dávají jim sérum, aby mluvili pravdu. Čtyřka je vybrán jako nový vůdce, a tak přesvědčí Neohrozené, aby se přidali k odpadlíkům. Sečtělým se podařilo zaútočit na Upřímné a všem Upřímným dali čip, který způsoboval sebevraždy. Tris i přes slib, že se nevzdá, který dala Tobiasovi, se vydává na základnu Sečtělých. Jeanine na Tris testuje různá séra. Pak se rozhodne, že už jí k ničemu není a tak jí chce nechat zabít. V den, kdy má být Tris zabita, zjistí, že její bratr Caleb se dal na stranu Sečtělých a tak už neví komu má věřit. Tobiasovi a Peterovi se podaří Tris zachránit. Když se vrátí k Upřímným, Marcus jí přesvědčil, ať mu pomůže zachránit tu "tajnou věc". Tris souhlasila a tím se dozvěděla co je tou tajnou věcí. Je to videonahrávka, ve které je matka Tris, která zděluje, že za bránou Chicaga je život.

Poučení z knihy: Žádné poučení.

Doporučení: Doporučila bych ji všem, co mají rádi akční knihy.

Tento zápis se od předchozích liší. Jednotlivé věty popisují události a podávají informace, jsou řazeny za sebe ve větách jednoduchých nebo krátkých souvětích bez výrazné návaznosti (formální i obsahové), ta je ve většině případů zajišťována pouze časovou následností dějů v knize.

V ukázce se neobjevují rysy mluvenosti, nedochází k opakování slov a spojení, syntax nevykazuje výrazné nedostatky, přesto je text hůře srozumitelný. Z hlediska významu nedochází k výběru nejdůležitějších událostí a k jejich strukturaci, všechny jsou postaveny na stejnou úroveň. Text je přehlcn jmény a názvy, souvislosti jsou bez znalosti knihy těžko srozumitelné.

(h) Psaný projev žákyně, 7. třída ZŠ.

JÁ, JŮTUBER

Napsali: SEPSÁNO JŮTUBERY

Námět: PETR SRNA A JAKUB HOLÝ

Grafická úprava: LINDA MAREČKOVÁ

Odpovědná redaktorka: TEREZA PECÁKOVÁ

Proč sem si vybrala knihu „já jůtuber“?

Knížku „Já Jůtuber“ jsem si vybrala, protože Youtube hodně sleduji. Nesleduji na něm tolik písničky atd. Koukám se na něj hlavně kvůli Jůtuberům. Hned na začátek Vám řeknu, že Jůtuber je člověk, který vytvoří video, natočí ho, sestříhá ho, upraví ho a poblikuje ho prostřednictvím Youtube. Vy se na to můžete potom podívat a dát mu LIKE (Kladné zhodnocení videa), DISLIKE (Záporné zhodnocení videa), můžete mu napast KOMENTÁŘ (o tom jak se Vám video líbilo, či nelíbilo, jaké věci byly na videu fajn a jaké věci by jste do příště zlepšili), SDÍLENÍ (ukážete video kamarádům na nějakých sociálních sítích), nebo ODBĚR (jeho Youtube kanál odebíráte a jsou viditelná ve vašem seznamu doporučených videí). Ale to sem teď odbočila. Knihu jsem si vybrala, protože Jůtubery hodně sleduji a hodně jich odebírám, také mám spoustu kamarádů, kteří se snaží stát se Jůtubery a v téhle knize je spousta super rad a tipů jak se stát Jůtuberem, ale hlavně jsou tu rozhovory se samostatnými Jůtubery!!!!

HLAVNÍ POSTAVY:

Knížka je rozdělena na 2 části. První část vypráví o chlapci jménem Emanuel Středa a jeho kamarádovi, kteří se rozhodli natočit, sestříhat a upravit video a dali ho na Youtube. Dříve byli ve škole oba dva šikanováni a najednou měli hodně Liků, Shlédnutí, Sdílení a Odběratelů a stali se z nich populárníci ve škole. A druhá část knihy je plná rad a tipů jak se stát Jůtuberem a jsou tu rozhovory s Jůtubery, kteří tuto knihu napsali:

((následuje seznam postav a informace o nich, vynecháno))

O ČEM KNIHA VYPRÁVÍ:

Zaprvé – Kniha vypráví o dvou nejlepších kamarádech, kteří se znají už od dětství a jsou to nejlepší kamarádi. Emanuel Středa a Holub. Emanuel je hlavní postava první části knihy a jmenuje se Emanuel, protože má křestné jméno po otci Španělovi a „Středa“, protože má příjmení po matce. Kvůli svému příjmení je každou středu od starších spolužáků šikanován – „Toaletní koupelí“ – namáčejí mu hlavu v toaletní míse. Jeho nejlepší kamarád Holub je šikanován také kvůli svému příjmení a to tak, že mu starší spolužáci cpou do úst zrní. Jelikož to jsou oba dva od přírody takoví „herci“ rozhodnou se, že by mohli točit videa jen tak pro sebe. Ale Holuba později napadne, že by to video mohli sestříhat, upravit a vydat na Youtube. Emanuel s tím ze začátku nesouhlasí, ale potom přistoupí. Video sestříhají, upraví a založí si svůj Youtube kanál a tam to video dají a to bude vést k tomu, že začnou videa vydávat pravidelně a ve škole se z nich stanou oblíbení kluci. Přestanou mít problémy se šikanou a budou mnohem šťastnější a budou vést mnohem jiný život než doposud. Druhá část obsahuje tipy a rady jak se na českém Youtubu prosadit, a obsahuje rozhovory a rady s jedním z nejznámějších Jůtuberů na české Youtube scéně :D.

HODNOCENÍ:

Knižka se mi moc líbila. Byla vtipná, zábavná, plná rad a tipů a myslím si, že je to od českých Jůtuberů super, že je napadlo se s lidmi podělit o rady a tipy co se Youtubu týče a podělit se o svoje zážitky a zkušenosti s Youtube :D.

V poslední ukázce můžeme již opět sledovat značnou dialogičnost a „mluvenost“, tentokrát však v ještě vyšší míře než v ukázkách předchozích – úvodní část obsahuje poměrně rozsáhlou vysvětlující odbočku, která je motivována ohledem na adresáta (učitelku). Začátek i konec této odbočky je verbálně signalizován (*hned na začátku Vám řeknu; ale to sem teď odbočila*).

Hlavní postavy představuje žákyně společně se shrnutím. Objevuje se neologismus „populárníčci“.

Konkrétnější popis obsahu knihy je rozdělen na dvě části (explicitně *zaprvé – ve druhé části*) v souladu se členěním knihy. K popisu je využito přítomného a budoucího času (někdy chybně utvořeného *bude vést*). Na konci popisu dochází ke sprážení vazeb *úplně jiný a mnohem lepší*, nejspíš i pod vlivem předchozí konstrukce.

Hodnocení je opět subjektivní, dochází ke zdvojení informací (nejprve *obecné rady a tipy*, poté *konkrétnější osobní zážitky a zkušenosti s Youtube*).

Ukazuje se, že reprodukce obsahu knihy je u mnoha žáků spojena s jeho „převyprávěním“, a to doslovně. V textech se objevuje mnoho rysů mluvených projevů (od izolovaných hovorových výrazů až po poměrně komplexní „mluvenostní“ rysy v oblasti syntaxe a koherence textu),⁶⁷ a to včetně užívání kontaktních prostředků (2. os. pl., zájmeno ve funkci oslovení (*řeknu Vám*), vysvětlující (doplňující) vsuvky zohledňující adresáta (jeho neznalost))⁶⁸.

Kromě tohoto rysu se zápisy vyznačují zvýšenou konkrétností (zobecnění činí žákům často obtíže) demonstrovanou podrobným popisem, u starších žáků se objevují obměny předepsané struktury a snaha oživit formu projevu (např. užitím citací, ukázek, dramatizačních prostředků). Práce méně tvořivých a méně zdatných žáků se vyznačují narušením stavby výpovědí i jejich významu, který je mnohdy dán snahou vyjádřit se co nejstručněji (tj. napsat co nejméně slov).

Volené jazykové prostředky jsou spisovné, místy se objevují emocionálně zabarvené nebo hovorové výrazy a fráze. Jejich výskyt je častý zejména v hodnocení, které je subjektivní.

Lze tedy pozorovat, že i v těchto „ustálených“ žánrech dochází ke změnám. Většina žáků sice dodržuje předepsanou strukturu, posouvá však psaný popis směrem k mluvenému vyprávění.

6.2.2 Slohové práce a slohová cvičení

Slohové práce žáků patří mezi žánry učebního stylu, kterým kromě pedagogů věnují pozornost i lingvisté, a to zejména z hlediska chyb a nedostatků. „Pozitivně“ přistupuje k této problematice například A. Debická (1999), která ve své práci upozorňuje na přímý vztah mezi zadaným tématem, prožitkem dítěte a jeho jazykovým ztvárněním. Dítě při psaní obvykle vychází z vlastního subjektivního prožitku, pokud ale téma neprožilo, může mít potíže si jej představit nebo správně a vhodně pojmenovat, což se promítá do obsahových, kompozičních, stylistických i jazykových vlastností textu. Subjektivita vnímání se projevuje užíváním 1. osoby, která bývá ve snaze o objektivizaci někdy nahrazována 3. osobou. Využití konkrétních prostředků je dále vázáno na zadaný žánr (např. užití obrazných vyjadřování je časté ve vyprávění), věk žáků (tj. úroveň psychických procesů) a samozřejmě jejich individuální schopnosti a předpoklady.

U mladších žáků bývá dějová linie ve vyprávění jednoduchá, neobsahuje rozpracované popisné pasáže, vyjadřování je spontánní. Kompozice vyprávění odráží potíže s rekonstrukcí

67 O signifikantnosti rysů mluveného jazyka v žákovských textech svědčí i to, že pokud se v textu neobjevují, zpravidla podvědomě zpozorním, zda nebyl zápis opsán – a málokdy se mýlím.

68 Je možné, že míra užívaných dialogických prostředků se liší v závislosti na přístupu vyučujícího a jeho vztahu s žáky.

prožitku, jejím uchopením a jazykovým zpracováním. Práce mladších dětí se často vyznačují originálními obrazy a nápady, bohatými fantazijními představami, aktualizacemi.

U starších žáků se děj stává složitějším, kompozice je promyšlenější, často se můžeme setkat se snahou o její aktualizaci aplikací tvořivých postupů, spontánnost vyjadřování ustupuje. Vedle popisných prvků se objevují i prvky charakterizační – hodnotící a úvahové a přímá řeč (nevlastní přímá řeč, polopřímá řeč). Žáci jsou již schopni uvědomělé aplikace slohových poznatků.

A. Debická uvažuje o pojmu žakovský styl, který je však podle jejího názoru třeba podrobněji diferencovat podle věku, pohlaví, prostředí a ostatních činitelů učební slohové situace.

Další práce přistupují k problematice „negativně“, za specifické rysy žakovských projevů považují zejména chyby a nedostatky, a to na rovině:

- kompoziční (nesprávné členění na odstavce, porušení logického postupu při výstavbě textu, nevhodná nebo nedostatečná návaznost věcných souvislostí, vztahů, odstavců a vět, tematické přeskoky, nedostatečné nebo žádné prostředky koherence textu, včetně nevhodného a nepřesného užití konektorů či zájmen a nadužívání výrazů s velmi širokým významem (*problematika, jev, věc, ... + tento, takový*) jako prostředku vyjádření koherence)
- stylistické (zejména nadbytečné, nefunkční opakování slov (které by bylo možné odstranit například volbou vhodného zájmena, synonymem, elipsou ap.), celých spojení nebo větných konstrukcí (vedlejší věty vztažné, časové), opakování slov se stejným slovtvorným základem, narušení jednoty podmětu, neodůvodněné změny gramatických kategorií (osoby, čísla, času), nenáležité elipsy aj.)
- lexikální (malá slovní zásoba, nepřesné nebo neadekvátní užití slov)
- morfologické (odchylky od spisovnosti)
- pravopisné (za zajímavou považují skutečnost, že v souvislých psaných textech, v nichž je důraz kladen na obsah, se často vyskytuje značné množství gramatických chyb a to i u žáků, kteří chyby například v diktátě či pravopisném cvičení příliš nedělají).

(Čechová, 1998, s. 158; Vaňková, 2010, s. 485–489)

Vlastnosti žakovských slohových prací opět nahlédneme prostřednictvím ukázek, tentokrát rozdělených podle žánru.

1. VYPRÁVĚNÍ

(ch) Psané projevy žáků, 5. třída ZŠ. Zadání úkolu: Dokončete pohádku.

V následujících ukázkách měli žáci za úkol dokončit pohádku, jejíž začátek dostali předtištěný. Pro tyto účely byla vybrána méně známá pohádka B. Němcové Boháč a chudák, v níž se chudý setká se Štěstím svého bratra a rozhodne se jít hledat do světa své vlastní. Citovaná část končí větou: „A když jednou z rána odcházel z domova, nenadále vyskočila ze zápecí Bída a plakala i prosila, aby ji vzal také s sebou.“

Tak jí ten chudák tu bídu vzal sebou a šel hledat štěstí do města. A pak ho potkaly ho nějaké činnosti. Musel splnit tři úkoly ten 1. úkol byl že musel zahnat ovce do ohrady a první úkol měl splněn. A přišel 2. úkol a musel kosou posekat pole a ten druhý úkol měl splněn. Přišel třetí úkol a to musel posekat dříví na zimu. A potom se mu oběvilo štěstí a moch se vrátit šťastnej domů.

Psaní souvislého textu je pro žáky 5. třídy ještě poměrně namáhavý úkon. Žákyně ve vyprávění aplikuje znalosti o literárním žánru pohádky (tři úkoly, šťastný konec). Dějová linie je prostá. Nedostatečnost vymyšleného obsahu se projevuje v nekoherentní kompozici – první tři výpovědi jsou za sebe volně řazeny bez zjevných souvislostí, uvádění příčin či okolností. Návaznost je čistě časová.

V jazykovém ztvárnění je patrný vliv předlohy, který se projevuje například užíváním trpného rodu, který by jinak žákyně pravděpodobně nepoužila (*úkol měl splněn*, tato konstrukce zároveň projev oživuje – navozuje přítomnost, proti užití *splnil*). Setkat se můžeme také s typickými rysy „mluvenosti“, např. v redundantním užívání zájmen (*tak jí ten chudák tu bídu vzal sebou*).

Na to jí řekl: du jenom na procházku. A bída si řekla že jí tam nebude potřeba. A tak se zbavil bídy a šel do světa. Za týden došel do mlýna a když uviděl mlynářovu dceru, šel do mlýna pracovat. A postupem času se do sebe zamilovali. A zjistil že jeho štěstí je mlynářova dcera.

Živé a rozvitější vyprávění druhé ukázky se záhy mění v obecné výpovědi a rychlé ukončení příběhu. Toto náhlé zrychlení a ukončení průběhu vyprávění je pro mladší a méně tvořivé žáky poměrně typické, mohli jsme jej sledovat již v některých čtenářských denících.

Žák se snaží oživit vyprávění použitím přímé řeči (není vyznačena uvozovkami), ve druhé výpovědi je však již přímá řeč nahrazena opět řečí nepřímou. „Mluvenost“ se v této ukázce projevuje stereotypním reprodukováním řeči postav (*řekl, řekla*) a navazováním spojkou *a*.

Některé práce jsou vzhledem k věku žáků formulačně vyspělejší. Příběh následující ukázky je ucelenější a vyváženější, ačkoliv tematicky obecnější.

Chudý bratr byl rád že utekl. A pak šel do světa. Ve světě se mu moc líbilo. Pomáhal kde se dalo. Zatím co chudák začal mít štěstí, boháč na tom byl čím dál hůř, až byl úplně bez peněz a musel se také vydat do světa. Vtom světě potkal chudáse, ten už měl svůj dům a kopu peněz. Nakonec byl chudáas rád, že potkal svého bratra a pozval ho do svého domů, kde žili spokojeně až do své smrti.

(i) Psaný projev žákyně, 6. třída ZŠ. Zadání úkolu: Sen, který se stal skutečností.

Tragická skutečnost

Bylo úterý 27.10. 2020 20:00. Přišla jsem domů celá zmáčená, protože venku pršelo. Byla jsem hodně unavená po tom velmi dlouhém dni a ještě mě čekala spousta učení takže hned jak jsem se najedla a osprchovala, šla jsem se učit. Doma ještě nikdo nebyl, žiju s mamkou a babičkou. Mamka nejspíš právě jede z práce a babička čeká frontu u pokladny s nákupem. Byla jsem až tak unavená, že jsem usnula.

Zdálo se mi, že mě mamka vzbudila ráno dalšího dne. Spala jsem na té hromadě učení. Nastrkala jsem si ho rychle do batohu a seběhla do kuchyně. Cestou jsem se bolestivě koplá o práh dveří. K snídani byly vajíčka s topinkou. Rychle jsem se nasnídala a běžela do školy. Ve škole jsme psali dva testy. Ze škole mě vyzvedla mamka s babičkou a jeli jsme za mojí tetičkou Klárou. Tam jsme ztrávili celé odpoledne. Dospělí si dali kávu a hráli jsme různé stolní hry a povídali si. Když přišel čas jít domů oblékli jsme si bundy vzala jsem si na záda batoh a vyjeli jsme. Jeli jsme v úplné tmě a pršelo. A najednou jsem vyděla záblesk světla a uslyšela: „KŘACH! Křach! Křach!“

Pak mě probudil něžný matčin hlas, byla středa 28. 10. 2020 7:00. Probudila jsem se na té hromadě učení. Nastrkala jsem ho do batohu a seběhla do kuchyně. Cestou jsem se bolestivě koplá o práh dveří. K snídani byly vajíčka s topinkou. A pak jsem si uvědomila, že dnešní den ani jedna z nás nejspíš nepřežije.

KONEC

Toto vyprávění vychází ze zkušeností dítěte, je uspořádané a koherentní. Návaznost je zajišťována užíváním spojovacích výrazů, lexikálně i na úrovni časových a prostorových vztahů. V kompozici můžeme sledovat tvořivé postupy. K oživení a k dramatizaci vyprávění je užito jednak přechodu k přítomnému času (1. odstavec), jednak přímé řeči s opakovaným citoslovcem (2. odstavec). K mluveným projevům toto vyprávění přibližuje pouze na závěr připojené KONEC (viz monologické projevy žáků a explicitní ukončování projevu).

(j) Psaný projev žáka, 6. třída ZŠ. Zadání úkolu: Dopoledne plné strachu.

Jednoho víkendového rána se Matěj probudil a viděl že jeho bratr Honza už není v posteli, rozhodl se tedy, že se půjde nasnídat.

Když si nazul bačkory, vyběhli z pod jeho postele velké šedé myši a pavouci. Co možná nejrychleji opustil svůj pokoj a křičel: „Mamí, tatí máme v pokoji hlodavce a pavouky,“ nikdo mu však neodpověděl. Sešel dolů ze schodů a zjistil, že je doma sám. Řekl si, že šli jenom na nákup a brzy se vrátí. Došel do kuchyně, aby si udělal snídani, otevřel ledničku, ale radši ji zase hned zavřel, protože v ní byly další miši a ty okusovaly skažené jídlo. Vzal si tedy chleba, ale když ho ukrojil, zjistil, že jsou v něm červi. Řekl si tedy, že nebude jíst a, že si pustí televizi. V televizi, ale dávali samé horory a strašidelné filmy. Když vypnul televizi viděl že se smráká. Stmívalo se, ale velmi rychle a tak ani nestihl udělat nějaké rozhodnutí.

Když byla úplná tma uslyšel, že něco se snaží dobít do chodby ze dveří otevřel dveře a z nich na něj vyběhli miši, pavouci, vylítli na něj netopýři a jiná havěť.

Najednou uslyšel mamčin hlas jak volá: „Matěji probud se!“ Matěj rychle zareagoval a otevřel oči. Najednou viděl, že je ve svém pokoji a řekl: „Jak ... jak jsem se tu ocitl“ „Spal si a měl si zlý sen“ odpověděla maminka. Matěj tedy vstal z postele, ale pro jistotu si ověřil, že pod postelí nemá žádné myši ani pavouky.

KONEC

Tuto ukázkou lze dobře porovnat s předchozí, neboť se vyznačuje podobným obsahem i kompozicí. Na rozdíl od ukázky (i) se jedná o vyprávění ve 3. osobě, přesto působí subjektivnějším dojmem. Subjektivitu navozuje přímá řeč (emocionální dloužení *mamí, tatí*; napodobení emocionality vyjádření opakováním *jak... jak*), ale i výběr dalšího lexika (*křičel*, záporná slovesa a zájmena, poeticky zabarvená slova *smrákat, havěť*). Emocionální zabarvenost zvyšuje účinek textu, stejně jako zvyšující se dramatickost ve vhodném okamžiku ukončená retardující událostí probuzení.

Výpovědi jsou v porovnání s předchozí ukázkou delší a syntakticky složitější, popisné pasáže jsou prokládány vnitřní řečí hlavní postavy, která je uváděna stereotypně, užíváním slovesa *řekl si*. Kompozice je podobně cyklická, v závěru se žák vrací na počátek vyprávění.

(k) Psaný projev žáka, 9. třída ZŠ. Zadání úkolu: Napište příběh s detektivní zápletkou.

Kdysi dávno v jednom malém městečku s 30 obyvateli se našlo tělo.

Známej detektiv Eliáš⁶⁹ byl povolán aby tuto vraždu Tománky vyřešil.

69 V přepisu neuvádím příjmení postav, původní jména byla inspirována jmény spolužáků.

Eliáš tuto výzvu přijal, vyřešit vraždu známého vraha Šitáka neboli Zebráka byla pro něj čest. Vzal své auto kterému si říkalo kachna a vyjel do městečka z 30 obyvateli teť už 29 obyvateli s názvem (název obce). ...

Ukázka demonstruje tvořivý přístup žáků spojený s vazbou na realitu. Žák vytváří jména postav podle jmen či přezdivek svých spolužáků, za místo děje si vybírá obec, ve které bydlí.

Text není rozčleněn na odstavce, na nový řádek je odsazena každá nová věta (také s tímto rysem jsme se již setkali ve čtenářských denících). Přes evidentní snahu o užívání spisovných prostředků (*v jednom malém městečku, byl povolán*) se i do psaného projevu dostávají nespisovné koncovky (*známej*) a krácení vokálů (*řikalo*). Stylisticky neobratné je opakované užívání výrazů (*tuto, vraždu, obyvateli*) a nadbytečné užití ukazovacích zájmen (*tuto vraždu Tománky*).

(I) Psaný projev žáka s poruchami učení, 9. třída ZŠ. Zadání úkolu: Napište příběh s detektivní zápletkou.

Opačný pohled

23:45 dne 8.4. Dnes je můj první zápis. Dnes jsem se stal vrahem. Dnes když jsem v práci zůstal přes čas abych dodělal svou práci a na zítřek měl toho míň když v tu ke mě přišel šéf stím že jsem na hraně vyhazovu a že se mám víc snažit když tu najednou mě popadl takovej záchvat hněvu protože jsem na přesčasy 3x v týdnu popadl jsem nejbližší věc kterou jsem nahmatal a bohužel nejbližší věc po ruce byl nůž a tak jsem bodl šéfa do krku nožem...⁷⁰

Pojetí tohoto příběhu je velmi netradiční, zajímavé a originální. Pro vyprávění si žák zvolil formu deníkových zápisů a to ještě v opačném časovém sledu. Zpracování je poutavé, celkový dojem narušují dlouhé a nečleněné úseky textu bez využití interpunkce, které jsou do jisté míry specifikem integrovaného žáka, na druhou stranu tato nečleněnost zvyšuje naléhavost a emocionalitu deníkového zápisu, do jisté míry by tedy mohla být i funkční. Negativně subjektivně zabarvené (*být na hraně vyhazovu*) a hovorové výrazy (*být na přesčasy, popadnout, nahmatat*) kontrastují s výrazy neutrálními (*hněv*) a hodnotícími, vyjadřujícími politování (*bohužel*).

Ukázky vyprávění potvrzují vlastnosti žakovských textů spojené s věkem autorů, o kterých psala A. Debická (1999). Příběhy žáků 5. ročníku jsou velmi stručné, zaměřené výhradně na

⁷⁰ Ukázka pochází z práce integrovaného žáka. Byly odstraněny některé specifické chyby, typická je také absence interpunkce (zachováno).

jednoduchý průběh děje, neobsahují popisné pasáže a mnohdy ani poměrně důležité souvislosti týkající se hlavní zápletky. Texty jsou málo členěné (nebo vůbec nečleněné), jednotlivé části jsou nevyvážené (často delší, podrobnější úvod, krátký a rychlý závěr). Práce žáků 6. a 9. ročníku jsou obsáhlejší, děj rozvitější. Kromě tvořivých postupů (v kompozici, ale i na nižších rovinách, např. při vytváření pojmenování postav) žáci cíleně využívají prostředků dynamizujících, dramatizujících vyprávění, a to kompozičních (stupňování napětí, následná retardace), syntaktických (přímá řeč, vnitřní řeč postav), lexikálních (subjektivně zabarvené lexikum) i morfologických (přítomný čas).

2. CHARAKTERISTIKA

(m) Psaný projev žákyně, 5. třída ZŠ. Zadání: Charakteristika.

Moje vzdálená sestřenka neboli nejlepší kamarádka se jmenuje ANIČKA. Má střední postavu a husté vlasy. Nejraději nosí mikiny na zyp a úzké džíny.

Je to milá holka, která se neumí mračit a rozhodně s nikým nemá problémy. Svěřuje se mi s těmi nejtajnějšími tajemstvími. Už ví co chce dělat až bude velká (HAIRSTYLISTKA). Hrozně jí to baví, protože mě češe na soutěže. Nejraději chodí se mnou a JESSINKOU na procházky. Chodí na kytaru s mým bráchou a dělá mažoretky s ELIŠKOU (kamarádkou).

Žádnou špatnou věc jsem na ní nikdy nenašla a myslím, že ani nenajdu. Můžete nás spolu najít všude, dokonce i na záchodě. Zajímavé je že se nehádáme, jen málokdy, asi je to proto, že je to skvělá holka!!!

Témata spjatá se životem žáků vedou ke zvýšené emocionalitě projevu. Tato tendence je patrná v charakteristice blízké osoby i v následujících ukázkách charakteristiky sebe sama.

Zvýšená emocionalita projevu se projevuje v uspořádání i ve výběru verbálních (superlativy: *nejtajnější, nejraději*; hodnoticí adjektiva a adverbia: *hrozně, špatný*; záporná zájmena a příslovce: *nikdo, žádný, nikdy* a totalizátory: *všude*) a neverbálních prostředků (velká písmena, podtrhávání).

(n) Psaný projev žákyně, 8. třída ZŠ. Zadání: Charakteristika sebe sama.

Tereza. Já, já a zase já.

Tereza je dost obyčejné jméno, ani nechápu, proč mi ho rodiče dali. Mně se spíše líbí cizokrajné ... jako je např. Mathea, Sofie a tak dále. Sama o sobě si myslím, že jsem dost ukecaná, některým lidem to vadí, a proto mě dost lidí nemá rádo:-(. Ale zase naopak mám spoustu kamarádů, které

mám ráda nadevšechno na světě. Třeba mojí nej, nej, nej, úplně nejlepší kamarádku Terku. S ní jsem zažila tolik srandy, jako někdo ne za celý svůj život, hrozně si rozumíme a to se známe jenom 3 roky! ... Dále si myslím, že jsem dost veselá a společenská, ale jen s lidmi které znám ... dělá mi dost velký problém navázat kontakt s novými, pro mě neznámými lidmi. Protože nevím jací jsou a co si můžu dovolit říct, jsem totiž svá a to na co myslím většinou hned „vykváknou“ dřív než si uvědomím následky. ...

V této ukázce prostupuje emocionalita nejen užívanými jazykovými a nejazykovými prostředky (*ukecaná, nej nej nej, hrozně*; expresivita je i reflektována a signalizována užitím uvozovek „vykváknou“; emotikony, vykřičníky, ...), ale i kompozicí textu. Žákyně se nechává unášet proudem svých myšlenek a ve střední části se odklání od původního tématu a věnuje se vztahu se svou kamarádkou (zde kráceno), následně se však k zadanému tématu vrací. Vyjadřování je spontánní a nestrukturované.

(o) Psaný projev žáka, 8. třída ZŠ. Zadání: Charakteristika sebe sama.

Já

Ahoj já jsem Martin je mi 13 let vážím 45 kg a výška kolem 165 cm.

Jsem přátelský a kamarádský. Nedělá mi problém seznámit se s cizími lidmi. Rád ryskuji, jednou jsem na Facebooku hrál VNH poker jen tak pro zábavu hodně jsem zarýskoval a vyhrál 4 miliony. Škoda že to byla jenom online hra.

Nesnáším učení ale matika mi jde ale čeština ne. Když mám dělat nějakou práci tak ráči manuálně než duševně.

Rozhoduji se až moc rychle a pak toho často lituji zvláště v karetních hrách ale i v reálném životě.

Zodpovědný no jak v čem. Pracuji pečlivě hmhhh ... ne :-)

...

Před psaním charakteristiky vlastní osoby byla žákům rozdána pro inspiraci tabulka, do níž si zaznamenali, jakou míru určitých vlastností podle svého názoru mají – např. Učím se ráda? Ano, spíše ano, spíše ne, ne. Inspirace touto pomůckou je v práci zřejmá. Žák reaguje na otázky, jako by šlo o dialog (někdy velmi spontánně – *zodpovědný no jak v čem*), projev se stává eliptickým a těžko srozumitelným. Spisovná vyjádření (*rozhoduji se, lituji*) ostře kontrastují s neuspořádaností projevu a s velkým množstvím pravopisných chyb. Úvodní pozdrav je prostředkem dialogickým, dialogičnost se ještě ve větší míře projevuje v charakteristice následující.

(p) Psaný projev žákyně, 8. třída ZŠ. Zadání: Charakteristika sebe sama.

Charakteristika sama sebe

Když mě potkáte s mými přáteli, začnete si myslet, že jsem asi utekla z blázince. Ale když mě potkáte samotnou řekly by jste, že jsem takový ten tichý tip, který má rád samotu, ale opak je pravdou. Velice ráda blbnu s mými kamarády a to se dá říct, že ve velkém měřítku.

A jak vypadám, se asi ptáte? No já bych řekla že ještě docela dobře. Jsem tak středně vysoká, takže většinou nevyčnívám z řady až na nějaké výjimky. Mám modro-zelené středně velké oči a divný nos ... No, co bych mohla popisovat dál? Asi povahu.

Moje povaha, fakt divná. Jsem strašně náladová, ale to fakt příšerně. Divím se, že to moje nejlepší kamarádka ještě zvládá. ((...))

Právě teď jste ze 2% poznali mé já, takže je načase se rozloučit.

Žákyně se obrací k potenciálnímu čtenáři (2. os. pl., otázka *se asi ptáte?*) Stejně jako v předchozích ukázkách se projev opět vyznačuje expresivitou (*blbnu, fakt příšerná*) a mluveností (příznakový slovosled, zkratkovitost, volné přiřazování vět (*moje povaha, fakt divná*), uvozovací částice *no*).

Když žáci nejsou v tématu osobně zaangažováni, jejich projev je objektivnější. Osobně v následující ukázce cítím výrazně naučenou strukturu žánru. Syntaktické konstrukce jsou poměrně jednoduché, koherence je zajišťována obsahově i lexikálně, místy je oslabena volným přiřazováním (poslední věta předposledního odstavce). Vyjadřování je přiměřené, někdy je zřejmá snaha o stylistickou disimilaci (*má krátké ... vlasy, obličej zdobí ... oči*), jindy dochází k opakování (*nakupování – nakupuje; Císařský neduh – Císařský neduh; četba – čte; jméno hlavní hrdinky Hazel*). Emoce prosvítají až v úplném závěru charakteristiky.

(q) Psaný projev žákyně, 8. třída ZŠ. Zadání: Charakteristika literárního hrdiny.

Hazel Grace Lancasterová

Hazel Grace je hlavní hrdinka knihy *Hvězdy nám nepřály*. Tuto knihu napsal John Green. Hazel jsem si vybrala, protože jsem v létě přečetla tuto knihu a moc se mi líbila.

Hazel je hezká, šestnáctiletá dívka. Bohužel se od mala trápí s rakovinou štítné žlázy, s kterou souvisejí její velké problémy s dýcháním. Musí mít u sebe pořád kyslíkovou bombu s hadičkami vedoucími do nosu.

Hazel Grace má krátké, husté, hnědé vlasy. Její obličej zdobí smaragdově modré oči a výrazný nos. Když se Hazel usměje, všichni spatří její nádherný úsměv. Nejraději si obléká džínovou bundu, tmavěmodré úzké džíny a červené tenisky.

Hazel je milá a přemýšlivá dívka, která si jde za svým cílem. Od svých devíti let se trápí představou, že každý den může být její poslední, protože trpí smrtelnou nemocí – rakovinou. Hazel Grace nemá ráda módu a nakupování oblečení. Ale nakupuje ráda knížky a časopisy. Její nejoblíbenější kniha je Císařský neduh. Podle Knihy Hvězdy nám nepřály napsal Císařský neduh Peter Van Houten. Hazel je trochu tvrdohlavá, ale kamarádká. Nemá moc kamarádů, protože kvůli rakovině nemohla dokončit školu. Největším koníčkem Hazel je čtení. Čte od rána do večera. Má také ráda piknik s rodiči nebo se svým přítelem Augustem Watersem v parku. Její vztah k dětem je také obdivuhodný. Hazel se chová k lidem tak, jak se oni chovají k ní.

Hazel Grace patří k mým nejoblíbenějším literárním postavám. Potěšilo mě jak se Hazel zachovala, když její přítel Augustus Waters zemřel. Hazel byla samozřejmě velmi smutná, ale stejně v sobě našla dost síly, aby podpořila Augustovi rodiče. Po dočtení knihy jsem si uvědomila, jak je důležité být zdravý i když to někdy nejde. Hazel je mi moc líto a mám ji moc ráda.

V charakteristikách můžeme sledovat zejména propojenost tématu a jazyka, jímž je ztvárněn. Je-li téma osobní a žák vychází z vlastního života (zkušenosti), vyznačuje se formou zvýšenou emocionalitou na všech rovinách (nestrukturovaný proud myšlenek vedoucí k odklonu od tématu, jednotlivé myšlenky a motivy volně kladené za sebe bez propojení, subjektivně zabarvené lexikum). Ztvárnění témat neosobního charakteru je uspořádanější a objektivnější, žáci v něm vědomě pracují s prostředky, které si osvojili ve výuce.

3. ÚVAHA

Úvaha je pro žáky velmi náročným útvarem, což se projevuje i v kvalitě zpracování.

(r) Psaný projev žáka, 8. třída ZŠ. Zadání: Úvaha na vybrané téma.

Mobil a já

Mobil má své klady ale bohužel i zápory. Začnem se záporů.

Představte se je krásný den hrajete si nebo něco děláte najednou zazvoní mobil zvednete ho a na druhý straně je někdo, koho ale vůbec neznáte a vyhrožuje vám nebo nadává.

Taky jeden ze záporů je že se bojíte že se rozbije poškodí nebo dokonce úplně rozseká. Když vaše dcera, syn jde ven a domluvíte se že v 18:00 vám zavolá a ona nezavolá a vy se jí taky nemůžete dovolat strašnej pocit vidíte. Ale dost záporů a podíte na klady.

Užijete si s touto technologií spoustu zábavy. Hraní her kdekoliv. Když chcete zabít čas taky vhodná věčička. Příklad: Jedete na školu v přírodě někam trochu dál např. 3 hodiny a co teď máte dělat sedět a čumět do blba? Rači vytáhnete mobil a paříte.

Ale největší výhodou je volání. Představte si že váš nejbližší se zraní tak že by 1 hodinu už nevydržel. Tak si vezmete mobil a zavoláte na 155 tudíž na záchranku.

Takže co stoho plyne? Mobil je spíše kladná věc než záporná.

Z ukázky je zjevné, že má žák problémy jazykově správně a vhodně zpracovat dané téma. Projev prakticky postrádá úvod i závěr, stať tvoří naučená osnova klady – zápory. Jednotlivé argumenty či názory jsou volně kladeny za sebe v takovém pořadí, v jakém žáka napadají, vztahy mezi nimi nejsou explicitně vyjadřovány, výpovědi jsou eliptické. Ukázka je silně dialogická, žák navazuje kontakt se čtenářem, obrací se na něj, předjímá. Jazykové zpracování je nevyvážené, vedle slov spisovných se vyskytují výrazy nespisovné a expresivní (*rozseká se, čumět do blba, paříte*), nespisovné jsou i tvary některých slov (*vezmete, strašnej pocit*), projev obsahuje i gramatické chyby.

(s) Psaný projev žáka, 8. třída. Zadání: Úvaha na vybrané téma .

Můj přítel počítač

Každý se na tohle téma dívá jinýma očima. Jsou klady a zápory. Já vás s tímhle tématem seznámím. Počítač používá miliony lidí, někteří pracovně a druzí pro zábavu. V některých případech je nám vlastně hodně užitečný. Pomůže nám najít informace prakticky o všem. Dokonce nás i zabaví na několik hodin. Ale abych řekla pravdu, zábava se dělí na další klady a zápory. Je důležité si uvědomit, že počítač není ani tak výjimečný jak se na první pohled zdá. Je to stroj. Snadno vás může vtáhnout do svého virtuálního světa a může se stát, že tento svět se vám zalíbí víc, než svět reálný. Říkáme tomu závislost.

Největším nedostatkem této práce je kompozice. Úvod je minimalizován na jedinou větu, závěr chybí zcela, text není rozčleněn do odstavců, struktura některých částí je neúplná (*zábava se*

dělí na další klady a zápory, hovoří se ale pouze o záporech). Po jazykové stránce působí práce vyspělejším dojmem, z hlediska kompozice je nedokončená.

(s) Psaný projev žáka, 9. třída ZŠ. Zadání: S čím (jak) si hráli naši rodiče (prarodiče).

Myslím si, že hračky našich rodičů se velmi lišily od hraček současných dětí a to tím, že doba se mění a lidstvo jde se svými vynálezi stále dopředu.

Hračky holek a kluků, se ale liší vždycky bez rozdílu na to v jaké době žijeme. Můj otec v dětství si hrál např. s plechovým traktorem, plastovými raketami na vodu, pionýr ... Moje máma naopak s panenkami, kočárkami, dřevěnými kostkami, vyšíváním... Většina hraček v současnosti mají stejný základ jako staré hračky např. panenky, motorky, autíčka... Ačkoliv i v dnešní době si dost dětí hraje s normálními hračkami, většina dětí z bohatších rodin si hraje s elektronickými hračkami, jako je např. iPad, tablety atd. Myslím si, že to není dobře, protože si na tom děti pěstují závislost a ostatní hračky je nezajímají. V dnešní době hodně dětí vyrůstá u televize, dříve však televizory nebyly.

Klady dnešních hraček jsou že: lépe propracované, hezčí a dokonalejší. Zápory jsou: děti si pěstují závislost, většina hraček z Číny jsou velmi nekvalitní.

Hračky současné a hračky dřívější se zase tolik neliší, mají stejný základ, různě se proměňují. Uvidíme jaké budou hračky další generace.

Ve zpracování úkolu se zásadně odráží i to, zda žáka dané téma zaujalo. Pokud jej nezaujme (jako v tomto případě) a vytváří text pouze tzv. z povinností, vyznačuje se projev užíváním obecných frází, popisů a konstatací, nejsou prezentovány vlastní názory (nebo pouze částečně), není předkládána argumentace, nejsou vyvozovány závěry. Tato práce se vyznačuje značnou nekoherencí, výpovědi i větší celky postrádají návaznosti obsahové i jazykové. Nespisovnost je u žáka vázána na 7. p. pl. substantiv.

(t) Psaný projev žákyně, 9. třída ZŠ. Zadání: S čím (jak) si hráli naši rodiče (prarodiče).

Jaké dítě, v dnešní době, si hraje s ručně vyrobenými hračkami? Jaké dítě hned vyletí na kole ven, když přijde ze školy domů?

V dnešní době je naprosto normální, že i 15leté děti vozí každé ráno rodiče do školy, že už od 1. třídy má každý svůj mobilní telefon nebo, že k vánocům si celá rodina pořídí herní konzoli. Většina našich prarodičů to nemůže pochopit a já se jim ani nedivím. Když si uvědomíme rozdíly života dnešních dětí a dětských životů našich prarodičů, je to šokující. Není to tak moc let zpátky ale technika postoupila natolik dopředu a životy lidí se tak moc změnily, že je to až děsivé.

Když jsem byla malá, babička mi vždy vyprávěla, jak v zimě chodila sáňkovat, že bylo všude okolo 5 m sněhu. Potom jak její nejoblíbenější hračkou byla dřevěná kachna na kolečkách, kterou jste tahali za provázek po celé vesnici a ona úžasně chrastila. Nebo jak se jim po celodenním „trajdání“ po venku, vůbec ale vůbec nechtělo domů.

Letos nenapadl ani metr sněhu, sáňkovat jsem naposledy viděla svého opilého strýce na Silvestra a domů se stále nikdo netěší, protože svůj dům nikdo ani neopustí.

Je to smutná pravda...

Ale jaké jsme si to udělali, takové to máme. Bez telefonu se popravdě ani ta 12letá holčička, co jde sama z družiny, neobejde. Do školy bychom pěšky šli, ale ně nutně musí každý bydlet na vesnici, kde se všude po svých dostane. A přiznejme si... herní konzole je fakt sranda, dokonce se na ní dá i sportovat.

A co z toho vlastně plyne?

Život je dnes prostě úplně jiný než byl za našich prarodičů, je taky úplně jiná doba. Svět se změnil, mění a měnit se bude, s tím nic neuděláme, je ale jen na nás jakým způsobem. Třeba děti našich budoucích dětí budou žít zase stejné životy, jako naše prarodiče a budou si hrát s dřevěnými kachnami a „lítat“ po vesnici... No... uvidíme.

Tato práce je vyvážená co do obsahu i formy. Místy dochází ke zobecnění tématu (jak žili naši prarodiče). Úvaha je navázána na zkušenosti žákyně, v souladu s žánrem si pokládá otázky, na které odpovídá. Projev ožívuje překvapivým obratem ve vyznění argumentů i užíváním inkluzivního plurálu. Kompozice je aktualizována oblíbeným prostředkem – tematickým návratem (včetně jazykového ztvárnění) na počátek práce.

V úvahových textech ještě více vynikají potíže žáků s kompozicí a koherencí textu. Na rozdíl od vyprávění, zde nemohou využít návaznosti dějové či prosté časové následnosti, jednotlivé názory a argumenty kladou za sebe v pořadí, v jakém jim přicházejí na mysl, mají potíže vymyslet obecný úvod i shrnutí na závěr.

4. DALŠÍ KREATIVNÍ PROJEVY ŽÁKŮ

Tuto část zařazuji pro demonstraci kreativního přístupu žáků, a to jak k obsahu (ukázka (u)), tak k jazykovému zpracování (hra s jazykem v ukázce (v)).

(u) Psaný projev žákyně, 8. třída ZŠ. Zadání: Výklad na téma Objeven nový druh živočicha.

Objeven nový druh živočicha: Osmák áčkový

čeled': HLUPOŇI

řád: TUPOŇ

Vyskytuje se nejčastěji v teple např. V posteli, nebo na gauči, v nešťastných případech ve školách. Podobá se člověku ve všech směrech, jediné, čím se od člověka liší, je velikost mozku. Osmák má mozek 5 násobně menší, tedy asi jako 1 chery rajče. Chová se nezdvořile a drze. Má odmouvačný jazyk a na povely neposlouchá.

Potrava: Jí skoro všechno, na co přijde.

(v) Psaný projev žákyně, 7. třída ZŠ. Zadání: Napište životopis z pohledu zvířete na obrázku. (Každý žák dostal obrázek zvířete.)

Ahoj,

moje jméno je Sam. Jsou mi už 3 roky (po tygřím už 6). Bydlím v Africe, přesněji v části zvané Zimbabwe. My tygři jí říkáme vrrrrr... Mám jednu sestru, Nanu. Jsou jí taky 3 (je to moje nejlepší kamarádka). Děláme spolu nejrůznější tygřiny! ... Máma a táta nám říkají že jsme ti nejzlobivější tygři v Zimbabwe. Mám tu nejlepší mámu a tátu pod africkým sluncem. Máma je drápolína (tedy že dělá ostatním tygřicím drápy...). Táta je ředitelem TYGR-TRAVEL (to je cestovní kancelář). ...

Slohové práce jsou z hlediska hledání specifík žákovského vyjadřování velmi komplikované. Na jednu stranu se jedná v podstatě o jediné delší souvislé texty, které žáci tvoří ve škole, na druhou stranu jejich podobu ovlivňuje značné množství faktorů, mezi nimi v nemalé míře vlastnosti, schopnosti a nadání žáků, či direkce vedení a míra korekce konkrétních učitelů (vyjádřená prostřednictvím výkladu, cvičení i hodnocení).

Nejčastěji zmiňovaným specifickým rysem žákovských projevů jsou nedostatky a chyby na různých textových rovinách. Tyto nedostatky však do značné míry vycházejí z dosažené úrovně psychických procesů a vlastností osobnosti, jsou úzce spojeny s vývojem dětí a jsou zcela přirozené. Nelze je tedy vnímat jako specifika žákovského vyjadřování, ale jako specifika spjatá s věkem.

Osobně bych se bránila přílišnému zobecňování, neboť z osobní zkušenosti vím, že schopnost „psát“ je velmi individuální. Velkou roli hraje nadání či talent.⁷¹ Stejně jako hra na hudební nástroje se dá i psaní (zvláště některých žánrů) naučit, nacvičit, ale pouze do určité úrovně. I v uvedených ukázkách můžeme sledovat značné rozdíly mezi pracemi žáků jednoho ročníku.

Specifika žakovských projevů jsou tedy úzce spojena s věkem autorů a dalšími subjektivními stylovými faktory. Primárnost mluveného jazyka a jeho dialogické formy, a teprve následné průběžné osvojování schopností vést monolog a psát, je důvodem nejvýraznějších rysů žakovského stylu – využívání prostředků typicky spjatých s mluveným jazykem, včetně prostředků kontaktních, dialogických. Mezi další rysy žakovského stylu patří subjektivita vnímání (spjatost s vlastním prožíváním) a s ní spojená zvýšená emocionalita projevu.

6.2.3 Referáty

Referát má svou tradici zejména v předmětech jako jsou zeměpis, dějepis či přírodopis. Podoba referátu je závislá na zadání a požadavcích každého učitele, případně jeho vedení. Na základní škole může mít také podobu opsaných informací, někdy i z jediného zdroje. Někdy bývají referáty zpracovávány skupinově, doplňovány obrázky či prezentacemi, referáty k jednomu tématu mohou být poskládány ve větší celky (plakáty) a vyvěšovány. Jedná se o další možnost zpestření školní práce. Tohoto žánru se dotknu pouze okrajově, prostřednictvím několika málo ukázek.

Ukázky (w), (w2) byly doplněny o malbu planety. V případě ukázky (w) byl text umístěn vedle obrázku v jednotlivých blocích (naznačeno odsazením), každý blok byl napsán jinou barvou.

(w) Psaný projev žáků (skupinová práce), 6. třída ZŠ. Zeměpis. Mars.

Mars má velmi řídkou atmosféru.

Na jeho povrchu jsou pouště, sopky, hluboká údolí a krátery.

Na Marsu najdeme stopy po kdysi tekoucí vodě. Na pólech jsou dalekohledem vidět bílé polární čepičky.

71 Měla jsem ve třídě žáky, kteří měli skvělé a originální nápady, nedokázali je ale jazykově uchopit, žáky, kteří byli výbornými vypravěči a dokázali bavit své spolužáky i učitele, jejich psané texty však byly neuspořádané, plné nedostatků a chyb. A naopak i žáky, kteří slohovou práci napsali vždy precizně bez větších zaváhání, ale jaksi nudně, bez nápadu, bez emoce, bez zaujetí, a žáky, kteří psali skvěle, pokud měli popisovat či reprodukovat, ale nedokázali vymyslet příběh, zapojit fantazii, takové, co psali kvalitně o vážných tématech, ale nikdy nepobavili, nepřekvapili.

Mars je ze všech planet nejvíc podobný zemi. Doba oběhu okolo Slunce je 687 dní.

Zajímavost: Mars bude pravděpodobně první planetou, kde přistane člověk.

Mars je čtvrtá planeta sluneční soustavy a druhá nejmenší planeta sluneční soustavy po Merkuru. Je pojmenovaná po římském bohu války Martovi.

Vznikl přibližně před 4,5 miliardy let. Do 60. let 20. století se všeobecně věřilo, že polární čepičky Marsu jsou složené ze zmrzlé vody. Povrch Marsu je velmi různorodý. Pojmenování povrchových útvarů Marsu je složitější než v případě Merkuru a Venuše.

Tento referát je poskládán z jednotlivých informací (z nichž některé jsou pravděpodobně přímými citacemi a obsahově neodpovídají možnostem žáků). Celkové uspořádání je v podstatě náhodné, některé základní informace, které by měly být umístěny na začátku (např. obecné informace o zařazení do systému sluneční soustavy, dále ty týkající se vzniku planety ap.) můžeme nalézt až na konci celého textu. Přesto je patrná snaha informace nějakým způsobem strukturovat, a to do obsahově souvisejících bloků, ne vždy se to však daří (např. informace o polárních čepičkách se nacházejí ve dvou různých částech).

Výpovědi jsou krátké, každá (až na jednu) nese vždy právě jednu informaci. Vyjadřování je spisovné a odborné, shodné s jazykovými prostředky užívanými ve zdrojových textech, ke zjednodušení (přeformulování, či zkrácení) došlo na rovině syntaxe.

(w2) Psaný projev žáků (skupinová práce), 6. třída ZŠ. Zeměpis. Neptun.

Planeta Neptun je namodralou planetou s výraznými oblaky i temnějšími pásy a skvrnami.

Neptun má několik tmavých prstenců a měsíců.

Doba oběhu okolo Slunce je 165 roků.

Neptun byl objeven v roce 1846.

Jeho nejzajímavějším měsícem je Trion.

Neptun objevil Johann Galle.

Neptun je osmá planeta od Slunce.

Rovník okolo 50 000 km.

Neptun se skládá: plynná atmosféra, heliový plášť, pevné jádro.

Vzdálenost od Slunce 4 497 miliónů km.

Voyager 2 byl vypuštěn v roce 1977.

Tento referát se vyznačuje ještě menší koherencí než předchozí. Jedná se o soubor informací, které nejsou strukturované horizontálně (uspořádání), ani vertikálně (vztah k okolním výpovědím). O izolovanosti výpovědí svědčí i opakování podmětu (*Neptun*). Zdá se, že pomůckou při výběru důležitých informací je výskyt číselných údajů. Forma vyjádření je zjednodušována (krátké výpovědi, jednoduchá syntax), v důsledku těchto reformulací však může docházet k nepřesnostem a nejasnostem (srovnej původní výpověď z cs.wikipedia.org: „*Planeta byla objevena v roce 1846 Johannem Gallem a studentem astronomie Louisem d'Arrestem jako vůbec jediná na základě matematických výpočtů gravitačních odchylek okolních těles.*“ s šestou výpovědí v žákovském referátu (objevitel se jmenuje Johann Galle).; poslední výpověď se týká průzkumu planety sondou Voyager 2, informace jsou však příliš kusé a význam z nich nelze vyvodit).

(x) Psaný projev žáka, 5. třída ZŠ. Přírodopis. Mírný pás.

Leží mezi oblastmi se subtropickým podnebím a oblastmi se subpolárním podnebím. Všeobecně jsou mírné šířky nejvíce pod vlivem polární vzduchové hmoty a převládajících západních větrů. Pro mírné pásmo je charakteristické střídání ročních období. V mírném pásmu je i ČR, slovensko atd...

Zemědělství:

V mírném pásmu se pěstuje

- pšenice, ječmen, žito, oves
- brambory, cukrová řepa
- vinná réva
- chov skotu, prasat

Výskyt:

V mírném pásmu se vyskitují:

- Bizoni
- Jeleni
- Lišky
- Prase divoké
- Datel

Vyskytují se tam

- stepy

- tajgy
- Lišejníky
- Smíšené a listnaté lesy.

Zdroj = Wikipedia.org

Úvodní definice je v podstatě převzata z wikipedie. Následující část má bodovou strukturu, jednotlivé složky však nejsou hierarchizovány ani pojmenovány (rostlinná společenstva, rostliny, živočichové), výčty jsou silně výběrové, výběr probíhá na základě nejasných kritérií. Nesystémově jsou umístěny některé „nápisy“ (např. Výskyt). Na rozdíl od předcházejících i následujících ukázek je uveden zdroj.

(x2) Psaný projev žáka, 5. třída ZŠ. Přírodopis. Tropický pás.

Žirafa

Žirafa je přežvýkavec živí se větvičkami a listím, váží zhruba 1000 kg. Žirafa dosahuje velikosti 4,8 až do 5,5 metrů.

Mango

Mango je výtečným zdrojem vitamínů A, C draslíku a vlákniny. Pochází z jižní a jihovýchodní Asie. Název pochází z malajálamského manga, které si později portugalské obchodníci upravili na mango.

Surikata

Surikata se převážně živí hmyzem (termity, kobylky nebo sarančata, pavouky.) Váží 600 až 975 g, délka těla 25 až 35 cm, délka ocasu 17 až 25 cm výška je až 35 cm. Je převážně hnědá.

Kakadu bílý

Kakadu bílý patří mezi ohrožené druhy papoušků. Je celý bílý, pouze spodní strana křídel a ocasu má žlutý nádech. Samice snáší 2–3 vejce na kterých sedí 28 dní.

Výběrovost a zkratkovitost se projevuje i ve zpracování tohoto referátu. Převzaté informace jsou opět zjednodušovány a zkracovány, dochází přitom ke změnám významu (např. uvedená výška žiraf se týká samců, samice bývají menší, obvykle bývají žirafy také lehčí – 1000 kg vážil rekordní jedinec). Žáci nevybírají ze zdrojů pouze důležité (případně zajímavé) informace (patrně je neumějí rozlišit), jejich výběr je spíše náhodný (z každého odstavce něco ap.).

(y) Psaný projev žáka, 5. třída ZŠ. Přírodopis. Mauricius.

Mauricius je malý ostrov poblíž Madagaskaru. Žijí tam drobní plazi jako ještěrky. Ještěrky se pohybují po stěnách a po stropě. Vlezou kam se jim chce.

Nežijí tam žádná nebezpečná zvířata jako třeba: Jedovatí hadi, pavouci a jiné jedovaté zvířata.

Žili tam pravěcí ptáci Dodo. Vyhubili je holanďané proto, protože se chtěli ptáka Dodo zbavit stal se proto symbolem ostrova Mauricius!!!

Tato ukázka se vyznačuje uváděním subjektivních komentářů (*vlezou kam se jim chce*) a subjektivním vyvozováním nepřesných a nepravdivých závěrů (*holanďané se chtěli ptáka zbavit stal se proto symbolem ostrova*). S těmito subjektivními výpověďmi je spojeno i emocionálně zabarvené lexikum. Je možné, že toto „obohacení“ textu je ovlivněno nedostatkem nalezených věcných informací.

(z) Psaný projev žákyně, 9. třída ZŠ. Přírodopis. Havárie ropné plošiny Deepwater Horizon.

Tato havárie se stala roku 2010 v Mexickém zálivu nedaleko pobřeží Luisiany v důsledku exploze, ke které došlo 20. dubna 2010. Vzniklý požár se bohužel nepodařilo uhasit a o dva dny později se plošina potápí. Většina posádky byla evakuována ale 11 lidí bylo nezvěstných a tak se předpokládalo, že zemřeli při explozi. Ropný vrt ale zůstal otevřen a do moře začalo unikat velké množství ropy. Uzávěr, který měl vrt uzavřít, selhal a únik ropy do moře se podařilo zastavit až 15. srpna 2010 nasazením 40ti tunového zařízení. Havárie způsobila největší zamoření pobřežních vod ropou v historii Spojených států.

Z počátku dosahovala skvrna téměř 10 000 km² ale nakonec do Mexického zálivu uniklo 71 až 147 mil. litrů ropy.

Začaly se záměrně zapalovat ropné skvrny, aby se předešlo ještě většímu rozšíření škody.

19. května se skvrna rozšířila až k pobřeží Luisiany. Luisianské mokřady jsou ekologicky citlivou oblastí, která patří mezi líhně mnoha mořských živočichů např: krevet, ústřic nebo krabů.

Dodnes není příčina exploze úplně známa.

Ačkoliv i při sestavování tohoto referátu byl jako výchozí použit text z wikipedie, je ve zpracování patrný velký posun kupředu (pravděpodobně spojený s věkem). Vybírány jsou důležité nebo zajímavé informace, znění výpovědí žákyně pozměňuje (někdy s nepřesnostmi; spojka *ale* ve výpovědi uvádějící množství ropy uniklé do moře vytváří falešný vztah k výpovědi předchozí), formuluje i výpovědi vlastní, např. na základě popisku k obrázku. Změn doznává také struktura – nejprve uvádí nejdůležitější a nejobecnější informace, poté podrobnosti. Referát je zpracován věcně a přehledně.

Žánr referátu, který je spojen s četbou a zpracováním informací z jiných, mnohdy i do jisté míry odborných textů, je pro žáky základní školy velmi náročný. Žáci mají potíže s rozlišením

důležitých a marginálních informací, jejich výběr je často řízen vnějšími kritérii (úvodní výpovědi, počáteční výpovědi z každé části odborného textu, výpovědi uvádějící číselné údaje ap.) nebo intuicí. Uspořádání informací bývá spjaté s uspořádáním původního textu, pokud je zdrojů více, následují informace za sebou, nedochází k jejich propojení, což narušuje kompozici referátu. Jednotlivé informace ztvárněné často zjednodušenými a zkrácenými výpověďmi jsou volně řazeny za sebe, bez vyjádření vztahů či návazností, lexikum (včetně odborných termínů) je přebíráno ze zdrojového textu. Referáty se vyznačují různou mírou neuspořádanosti a nekoherence. Těchto specifických vlastností ubývá spolu s přibývajícím věkem žáků (a s ním zvyšující se schopností abstrakce a zobecnění). I v případě tohoto žánru je podoba textu i případný vývoj schopnosti vytvářet texty tohoto typu do značné míry individuální.

Na závěr lze tedy konstatovat, že specifika psaných žákovských projevů souvisí zejména s věkem autorů a jejich individuálními schopnostmi, nikoliv s jejich sociální rolí. S rolí žáka souvisí užívání „naučených“, v procesu výuky osvojených postupů a prostředků, které se v pracích vyskytují opakovaně (například struktura úvahy – klady a zápory, návaznost na pomůcku při charakteristice sebe sama ap.) a jsou zvláště patrné v pracích méně tvořivých či slabších žáků, v některých případech také obecný obsah ztvárněný monotónně či zkratkovitě (včetně náhlého zrychlení a ukončení projevu motivovaného snahou „mít to co nejrychleji za sebou“), který je důsledkem vytváření textů tzv. „z povinnosti“.

Nedostatky v žákovských projevech jsou spojeny s vývojem psychických procesů a s nedostatkem zkušeností s vytvářením psaných žánrů. Ve všech typech textů psaných žáky jsou nejpatrnější nedostatky v kompozici (potíže s uspořádáním informací a s členěním textu) a v koherenci (malá návaznost, nedostatečně vyjadřované vztahy mezi výpověďmi i vyššími celky). Míra těchto nedostatků závisí na konkrétním žánru (ze zkoumaných žánrů nejvíce v referátech, nejméně ve vyprávění (vč. převyprávění ve čtenářských denících)) a věku dětí (s rostoucím věkem nedostatků ubývá) a jejich individuálních schopnostech.

Dále je pro žákovské práce typická spjatost tématu s výběrem jazykových prostředků (čím více je téma osobní a týká se zkušeností dětí, tím jsou užitá prostředky subjektivnější) a souvislost mezi podobou textu a tím, jak téma žáka zaujalo (obecnost, zkratkovitost, „šablonovitost“ v případě, kdy žáky téma neoslovilo). V původních žákovských textech (čtenářských denících a slohových pracích) jsou často užívány prostředky typické spíše pro mluvený jazyk (vč. prostředků dialogických), a to zejména v syntaxi (i textové), v nepůvodních žákovských textech (referátech), je jazyk často ovlivněn jazykem zdrojového textu (případně jde o přímou citaci tohoto textu).

Původní žákovské texty se mnohdy vyznačují originálními nápady a myšlenkami (někdy je však žáci nejsou schopni adekvátně jazykově ztvárnit) a využívají tvořivé postupy (v nepůvodních textech je tento rys někdy nahrazován originalitou v doprovodném projevu neverbálním, např. v grafickém ztvárnění, doplněním obrázky ap.). Pokud jim to téma a žánr umožní, jsou žákovské projevy spontánní a živé, nenudí. Vyskytuje-li se v žákovských textech nedostatků příliš, případně mine-li se téma zcela se zájmy žáka, stávají se texty obsahově prázdnými nebo výrazově nesrozumitelnými.

7. Závěr

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

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

Zatímco ve sféře odborné komunikace je dominantní formou spíše forma psaná a každopádně monologická, mnohdy připravená do nejmenších detailů, ve sféře školní komunikace je to mluvený dialog. Monologické výkladové pasáže si může učitel také připravit, nikdy však neví, co ho v přímé interakci se žáky čeká, na jaké okolnosti či otázky bude muset reagovat, jakým vlivům se přizpůsobovat atp. Závislost na komunikační situaci je v případě školní komunikace (na rozdíl od

té odborné) značná. Dřívější výhradní užívání spisovné variety v řeči odborníků je dnes narušováno, do mluvených žánrů odborného stylu se dostávají i tvary nespisovné, vyjadřování se stává méně formálním, podobně jako v řeči učitelů (příp. žáků), odborné vyjadřování však zůstává objektivním, zatímco vyjadřování ve školní sféře je prostoupeno subjektivitou (tím vyšší, čím mladší jsou žáci). Jazykové ztvárnění obsahu se v učebním stylu blíží spíše stylu běžně dorozumivacímu než odbornému (Nocoň, 2013). Blížkost těchto dvou stylů je v podstatě přirozená, neboť v širokém slova smyslu probíhá výchovně-vzdělávací proces i mimo školu (např. v rodině), a proto jsou některé využívané prostředky shodné. Jedná se zejména o specifické prostředky užívané při komunikaci s dětmi spojené s výchovně-vzdělávacími cíli, ale také o prostředky prototypicky spojené s mluveným jazykem, neboť ostatní základní funkční žánry (s výjimkou řečnického) mají své těžiště v textech psaných.

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

Zvětšující se rozdíly mezi odborným a učebním stylem pravděpodobně souvisejí také s proměnou přístupu k výuce. Vzpomeňme na tvrzení Mukařovského (1940, odkazováno podle Svobodová, 2000), že projev učitele je převážně monologický. Dříve se mluvený projev učitele možná opravdu více přibližoval přednášce a žáci byli pouze pasivními posluchači, to už však dnes neplatí. Ukazuje se, že efektivnější je výuka tehdy, je-li interaktivní.

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

Ve své práci jsem se zabývala mluvenými i psanými žánry učebního stylu, mezi něž řadím jak komunikáty „učitelské“, tak „žákovské“, neboť v dialogické komunikaci, k níž patří i ta školní, nelze projevy (repliky) komunikantů oddělovat.

Všechny žánry bez rozdílu (i bez ohledu na produktora) se vyznačují dvěma základními vlastnostmi: komplexností (vícevrstevnatostí, propojeností) a dialogičností.

Komplexnost se projevuje ve využívání prostředků různých sémiotických systémů a různých kódů, z nichž dominantní je přirozený jazyk, který je však doplňován různými prostředky ikonickými (ilustrace, nákresy, schémata, grafy, značky a symboly, ale také obrazy, notové zápisy), grafickými (barva, velikost, tloušťka písma, podtrhávání) a zvukovými (prostředky paralingvální a

neverbální). Projevuje se však také prolínáním a úzkým vztahem mezi mluvenými a psanými komunikáty a míšením různorodých prostředků a funkcí.

Dialogičnost vychází ze základní komunikační situace, v níž se předpokládá přímý kontakt učitele a žáka a jejich vzájemná interakce a tento aspekt je reflektován i v textech psaných (učebnice předpokládají, že budou doplňkovým materiálem ve výuce, a že na jejich text bude navazováno řečí učitele nebo žáka, psané texty žáků předpokládají, že je bude číst učitel, že nad nimi bude vedena diskuze nebo bude probíhat hodnocení atp.). Všudypřítomná dialogičnost se odráží zejména ve vysoké frekvenci výpovědí s funkcí oslovení, výzvy, otázky a hodnocení.

Na nižších rovinách se učební styl nevyznačuje zvláštními signifikantními prostředky, specifické je prolínání prostředků různorodých, které je spojeno zejména s mluvenými žánry.

Z mluvených žánrů jsem se věnovala zejména komplexním monologicko-dialogickým promluvám učitele, ale i některým mluveným projevům žakovským.

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

Výpovědi s funkcí pokynu (výzvy) mají obvykle formu rozkazovací věty se slovesem ve 2. os. pl. (případně sg.) imp., ale využíváno je i mnoho prostředků oslabujících direktivitu těchto vyjádření (a s ní spojenou nadřazenost učitele), např. inkluzivní plurál, oznamovací věta se slovesem ve 3. os. sg., prosté oslovení, obecný pokyn ztvárněný oznamovací vedlejší větou podmínkou, ale také adresování výtky, která je určena jednotlivci, celé třídě (zobecnování).

Otázky učitelů bývají převážně zjišťovací nebo doplňovací uzavřené, zaměřené na zjišťování deficitu informace u žáka, ověřování porozumění, mohou být ale využity i jako metoda

výkladu, ve výchovných pasážích se bohatě uplatňují otázky řečnické. Kromě formy tázací věty je frekventované i vyjádření otázkové funkce větou oznamovací, typický je subjektivní slovosled. Žákovské dotazy bývají častěji doplňovací otevřené, vyskytují se ale i zbývající typy otázek. Velmi zajímavým specifikem je, že na žákovské dotazy velmi často odpovídají opět žáci, a to buď spontánně, nebo přes zprostředkování učitelem. Tento nepřímý dialog mezi žáky je příznačný pro standardní vyučovací přístupy a metody, zatímco v přístupech a metodách alternativních nebo ve vyučovacích hodinách, v nichž nepanují tak přísná pravidla (např. ve „výchovách“), je ponechán prostor i pro přímý dialog mezi žáky. Žákovské odpovědi na dotazy učitele bývají stručné, eliptické, formou navazující na formu otázky (a tuto návaznost žáci považují za vhodnou). Odpovědi učitele bývají naopak často obecnější, nenavazují přímo na otázku žáka, vytvářejí přesah do pasáže výkladové nebo výchovné. Za specifický rys lze považovat formulování odpovědi na otázku jednotlivce tak, jako by ji pokládala celá třída (tj. táže se jeden žák, ale odpovídáno je celé třídě). Po sekvenci otázka – odpověď následuje zpravidla ještě zpětná vazba. U učitele se jedná o vyjádření souhlasu/nesouhlasu s obsahem odpovědi (nejčastěji v podobě učitelského echa), případně jeho hodnocení (obvykle hodnotícími příslovci), u žáka o signály pochopení učitelovy (žakovy) odpovědi.

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

Že vyjadřování určitých funkcí větším množstvím alternativních forem může být někdy zejména pro mladší žáky náročné na interpretaci významu, naznačují některé žákovské repliky, v nichž vykládají na základě svých zkušeností učitelské výpovědi chybně.

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

formulování výpovědí, které nenesou důležité informace, ale slouží k udržení pozornosti žáků ve chvílích, kdy může být narušena. Tuto funkci plní například verbální popisování a komentování činnosti, kterou učitel provádí, ale také zdánlivě redundantní opakování (využívané například tehdy, musí-li učitel reagovat na nevyrovnané pracovní tempo žáků).

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

Zpravovací funkce se dominantně uplatňuje ve výkladových textech, vzorových příkladech (někdy ztvárněných i dialogicky) a shrnujících tabulkách, z nichž některé je třeba více či méně doplnit mluveným výkladem učitele. Signifikantním rysem výkladových částí učebnic je velmi jednoduchá syntax (která kontrastuje se složitou syntaxí projevu mluveného), formulování přesných (i když často neúplných) definic a užívání jednoduchých odborných termínů. Vyjadřování je objektivní, neutrální, spisovné.

Do výkladových částí učebnicového textu jsou vkládány výpovědi s funkcí pokynu či otázky (tj. výpovědi s dominantní funkcí řídicí). Na rozdíl od mluveného projevu však nejsou do výkladového textu přímo zapojeny. Odkazují k němu obsahově, strukturně a graficky jsou však obvykle zřetelně odděleny.

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

Otázky vyskytující se v učebnicích jsou velmi rozmanité, nejčastěji jsou využívány stejně jako v mluvených projevech otázky doplňovací uzavřené, otázky zjišťovací se vyskytují zřídka a jsou zpravidla doplněny další otázkou nebo pokynem. Na rozdíl od mluveného projevu se vyznačují objektivním slovosledem. Dominantní formou je tázací věta, frekventovaná je ale i věta

rozkazovací. Obecně lze říci, že pokyny a otázky k sobě mají v učebních textech velmi blízko a mnohdy je těžké rozlišit, jakou funkcí daná výpověď plní. Ve zkoumaných textech se zřetelně projevovala tendence k vyjádření obou funkcí rozkazovacími větami, důvodem je zřejmě silná dialogičnost otázkovo-odpovědní sekvence, forma otázky tak míří vždy svým způsobem mimo text, k reálnému dialogu učitele a žáka.

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

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

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

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

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

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

Také v psaných textech, konkrétně v učebnicích hudební výchovy je odlišnost těchto předmětů patrná, a to zejména z přiblížení se textu mluvenému projevu. Jednotlivé komponenty a jejich funkce jsou propojeny úžeji, přechody mezi nimi jsou plynulejší, ke strukturaci je využíváno i verbálních prostředků (postavení těch grafických není dominantní). S mluvenými projevy mají společné i navazování těsnějších vztahů s reálným životem žáků prostřednictvím příkladů a odkazů i osobního charakteru, větší množství užívaných kontaktních a hodnotících prostředků (výrazy hodnotící se v jiných učebnicích prakticky nevyskytují).

Pro žákovské projevy je typická zejména „mluvenost“ se všemi svými charakteristikami, která se odráží i v projevech psaných.

Žákovské komunikáty se vyznačují nízkou úrovní kompozičních dovedností. Monologický projev (text) je pro žáka něco nepřirozeného a způsobem, jak jej konstruovat, se v průběhu školní docházky teprve učí. O směřování k dialogu svědčí i časté reakce na poznámky spolužáků, nebo užívání kontaktních a dialogických prostředků v projevech psaných. Pohybovat se však žáci příliš neumějí ani v symetrickém neřízeném dialogu.

V mluvených projevech je důsledkem nedostatečných dovedností v oblasti kompozice a strukturace projevu například užívání ustálených (ze zadání vyplývajících) nebo explicitních formulí na počátku (*jmenuju se, připravil/a jsem si, tato kniha vypráví*) a konci projevu (*to je všechno, tím bych to ukončil/a*), a to někdy i v projevech psaných (*KONEC*). Navzdory tomu, že psané žákovské projevy do značné míry odrážejí zadanou nebo naučenou osnovu, postrádají často úvod a závěr (přístupují přímo k věci, k důležitému), případně jej obsahují ve velmi zredukované formě, o grafické strukturaci (členění na odstavce) ani nemluvě.

Mluvené komunikáty se dále vyznačují vlastnostmi pro ně typickými, na rozdíl od běžné (neškolní komunikace) můžeme sledovat tendenci k menšímu množství oprav a reformulací, žák se snaží dokončit výpověď tak, jak ji začal, někdy dochází ke ztrátě větné perspektivy a výpověď zůstane nedokončená. Velmi frekventovaně jsou v monologických projevech žáků využívány prostředky sloužící k získání času za účelem urovnání myšlenek či jejich formulace (odmlky, vycpávková slova či celé fráze, dloužení samohlásek, ...) Většina žáků užívá v souvislých

promluvhách nespisovnou varietu češtiny a to i tehdy, je-li vyžadována varietu spisovná. Soustředění na obsah výpovědí vede k nedostatkům ve formě. Za zajímavý považuji nízký výskyt protetického v-, jehož užívání je asi pocíťováno jako příznakové i samotnými žáky, nebo není ve vyjadřování žáků tak systematicky zakotveno.

Mluvené dialogy mezi žáky mohou být různorodé, závisí na konkrétní komunikační situaci a funkci. V ukázkách jsme mohli sledovat několik zajímavých rysů – žákovské dialogy mohou být nesymetrické, jeden z účastníků dialogu je dominantní (buď z přidělené funkce nebo vlivem subjektivních faktorů); je-li vztah mezi účastníky symetrický, často se jedná o dialog formou, nikoliv však funkcí (žáci si navzájem nenaslouchají, prosazují své názory na úkor ostatních, je narušen mechanismus střídání mluvčích); subjektivně orientované promluvy žáků jsou do značné míry spíše monologické – jedná se o sled výpovědí jednotlivých žáků, které na sebe nenavazují, navzájem se nereflektují.

Psané projevy žáků se vyznačují mnoha nedostatky, které jsou z velké části důsledkem přenosu „mluveného“ vyjadřování do psaného textu. Nedostatky se proto projevují zejména v kompozici a syntaxi psaných textů. Ty jsou často neuspořádané a nečleněné, zaznamenávají volný proud myšlenek a asociací (vč. tematických odboček) nebo jsou ztvárněny souborem jednotlivých informací, myšlenek, nápadů, které jsou za sebe kladeny volně (někdy až náhodně), bez signalizace vztahů, čímž bývá narušena koherence textu. Některé texty se vyznačují přílišnou zkratkovitostí, jiné přílišnou obsáhlostí, případně nevyvážeností jednotlivých částí (rozsáhlejší úvod, stručný a náhlý závěr). Z mluvených syntaktických rysů se vyskytují zejména dlouhé, nečleněné výpovědi, opakování slov, slovních spojení nebo syntaktických konstrukcí, eliptické nebo redundantní vyjadřování. Na nižších rovinách můžeme sledovat odchylky od spisovnosti či potíže s aplikací pravopisných pravidel.

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

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

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

PRAMENY

UČEBNICE

BUDÍK, J. (1998): *Hudební výchova 4*. Fortuna.

ČAPKA, F. (2016): *Vlastivěda 5. Významné události nových českých dějin*. Nová škola.

ČERNÍK, V. – HAMERSKÁ, M. – MARTINEC, Z. – VANĚK, J. (2008). *Přírodopis 7. Zoologie a botanika*. SPN.

DROZDOVÁ, E. – KLINKOVSKÁ, L. – LÍZAL, P. (2016): *Přírodopis. Biologie člověka, doporučujeme pro 8. ročník základní školy*. Nová škola.

HORÁČKOVÁ, M. – KLÍMA, I. A KOL. (1999): *Český jazyk 7. Učivo o jazyce*. Alter.

HÜBELOVÁ, D. – CHALUPA P. (2014): *Zeměpis. Evropa, 1. díl, doporučujeme pro 1. pololetí 8. ročníku základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Nová škola.

CHALUPA, P. – HORNÍK, S. – DEMEK, J. (2009): *Zeměpis 9. Česká republika*. SPN.

CHARALAMBIDIS, A. – CÍSAŘ, Z. – PILKA, J. – MATOŠKA, D. (2002): *Hudební výchova pro 8. ročník základní školy*. SPN.

CHÝLOVÁ, H. – JANÁČKOVÁ, Z. – MINÁŘOVÁ, E. – ZBOŘILOVÁ, J. (2011): *Český jazyk, učebnice pro 5. ročník*. Nová škola.

KOLÁŘOVÁ, R. – BOHUNĚK, J. (2003): *Fyzika pro 7. ročník základní školy*. Prometheus.

KONŮPKOVÁ, M. – MARKOVÁ, H. (2014): *Český jazyk 2*. Nová škola.

KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. – ŘEHÁČKOVÁ, A. (2009): *Český jazyk 3*. Fraus.

KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. (2004): *Český jazyk 7*. Fraus.

KRAUSOVÁ, Z. – PAŠKOVÁ, M. – VAŇKOVÁ, J. (2006): *Český jazyk 9*. Fraus.

KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. – RŮŽIČKA, P. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. (2013): *Český jazyk 7, nová generace*. Fraus.

KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. – MÁLKOVÁ, J. (2012): *Český jazyk 6, nová generace*. Fraus.

LEPIL, O. – BEDNAŘÍK, M. – HÝBLOVÁ, R. (1993): *Fyzika pro střední školy 1*. Prometheus.

LIŠKOVÁ, M. (2005): *Hudební výchova pro 5. ročník základní školy*. SPN.

MACH, J. – PLUCKOVÁ, I. – ŠIBOR, J. (2014): *Chemie. Úvod do obecné a anorganické chemie, doporučujeme pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia*. Nová škola.

MOLNÁR, J. – MIKULENKOVÁ, H. (2007): *Matematika a její aplikace 3. ročník, 3. díl*. Prodos.

- ODVÁRKO, O. – KADLEČEK, J. (1997): *Matematika 3 pro 6. ročník základní školy. Úhel, trojúhelník; Osová souměrnost; Krychle a kvádr*. Prometheus.
- ODVÁRKO, O. – KADLEČEK, J. (2014): *Matematika 3 pro 9. ročník základní školy. Finanční matematika*. Prometheus.
- PELIKÁNOVÁ, I. – ČABRADOVÁ, V. – HASCH, F. – SEJPKA, J. (2014): *Přírodopis 6*. Fraus.
- RAUNER, K. – PETŘÍK, J. – PROKŠOVÁ, J. – RANDA, M. (2006): *Fyzika 8*. Fraus.
- RUDOLF, S. – HRDLIČKOVÁ, H. – BERÁNKOVÁ, E. (1998): *Český jazyk 6. Komunikační a slohová výchova*. Alter.
- SLOUKA, R. – SLOUKA, J. (1994): *Matematika pro žáky 5. - 9. tříd ZŠ, studenty víceletých gymnázií a třídy s rozšířenou výukou matematiky*. FIN.
- ŠEDIVÝ, J. – ROHLÍKOVÁ, L. (2014): *Hudební výchova 6 a 7*. Fraus.
- ŠTIKOVÁ, V. (2015): *Já a můj svět – prvouka pro 3. ročník*. Nová škola.
- ŠVECOVÁ, M. – MATĚJKA, D. (2007): *Přírodopis 9*. Fraus.
- TESAŘ, J. – JÁCHIM, F. (2009): *Fyzika 4. Elektromagnetické děje*. SPN.
- VYKOUPILOVÁ, L. – ANTONÍN, R. – FEJFUŠOVÁ, M. (2016): *Dějepis. Středověk, počátky novověku, doporučujeme pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Nová škola.

PRACOVNÍ SEŠITY, PRACOVNÍ LISTY, PREZENTACE

- ANTONÍN, R. (2016): *Dějepis 7. Středověk, počátky novověku*. Nová škola.
- BITNEROVÁ, H. – FUCHS, E. – TLUSTÝ P. (2007): *Matematika 6. Aritmetika*. Fraus.
- BITNEROVÁ, H. – FUCHS, E. – TLUSTÝ P. (2009): *Matematika 8. Aritmetika*. Fraus.
- BRABCOVÁ, R. – POKORNÁ, H. (1995): *Čeština pro 6. ročník*. Jinan.
- ČABRADOVÁ, V. – HASCH, F. – SEJPKA, J. – VANĚČKOVÁ, I. (2004): *Přírodopis 6*. Fraus.
- DROZDOVÁ, E. – KLINKOVSKÁ, L. – LÍZAL, P. (2016): *Přírodopis 8. Biologie člověka*. Nová škola.
- DVOŘÁKOVÁ, M. – STARÁ, J. (2008): *Prvouka 2*. Fraus.
- HAVLOVÁ, I. – HORÁČKOVÁ, I. – PIŠLOVÁ, S. (1996): *Čeština pro 7. ročník*. Jinan.
- HEDVÁBNÁ, H. (2017): *Přírodopis 7. 1. díl. Strunatci*. Nová škola.
- HOŠNOVÁ, E. – BOZDĚCHOVÁ, I. (2008): *Český jazyk 7, pro základní školy*. SPN.
- HRDLIČKOVÁ, H. – BERÁNKOVÁ, E. A KOL. (2011): *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. III. díl – Pracovní sešit*. Alter.
- CHALUPA, P. – HÜBLOVÁ, D. (2014): *Zeměpis 9. Lidé a hospodářství*. Nová škola.

- JEDLIČKOVÁ, M. – KRUPKA, P. – NECHVÁTALOVÁ, J. (2016): *Matematika. Desetinná čísla*. Nová škola.
- JIRKŮ, Z. (2010): *Český jazyk 5/2*. Nová škola.
- KOHOUTOVÁ, A. (2005): *Zeměpis 7*. Fraus.
- kol. autorů (2013): *Dějepis 6*. Fraus.
- KOSOVÁ, J. – ŘEHÁČKOVÁ, A. (2008): *Český jazyk 2/1*. Fraus.
- KOZLOVÁ, M. – PĚCHOUČKOVÁ, Š. – RAKOUŠOVÁ, A. (2012): *Matematika se čtyřlístkem 2/1*. Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. – RŮŽIČKA, P. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. (2013): *Český jazyk 7, nová generace*. Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. – CHÝLOVÁ, H. – PROŠEK, M. – MÁLKOVÁ, J. (2012): *Český jazyk 6, nová generace*. Fraus.
- MACH, J. – PLUCKOVÁ, I. (2011): *Chemie 8. Úvod do obecné a anorganické chemie*. Nová škola.
- NOVÁK, S. – WEINHÖFER, M. (2017): *Zeměpis 6. 1. díl. Vstupte na planetu Zemi*. Nová škola.
- NOVOTNÝ, M. – NOVÁK, F. (2015): *Procvičujeme s Matýskem. Vyvození násobení a dělení. Pro 2. ročník základní školy*. Nová škola.
- PEŠTOVÁ, J. – JEŘÁBEK, M. – ANDĚL, J. (2006): *Zeměpis 8*. Fraus.
- ŠTIKOVÁ, V. (2015): *Já a můj svět. Prvouka pro 3. ročník*. Nová škola.
- ŠTIKOVÁ, V. (2015): *Já a můj svět. Prvouka pro 4. ročník*. Nová škola.
- ZBOŘILOVÁ, J. – JANÁČKOVÁ, Z. (2010): *Český jazyk 5/1*. Nová škola.

CHVALOVSKÁ, E.: Nejstarší počátky hudby. (Pracovní list). Zdroji obrázků jsou design-site.net, en.wikipedia., comquoteimg.com.

KRŠKOVÁ, M.: *Atmosféra*. (Prezentace). Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz; ISSN: 1802-4785, financovaného z ESF a státního rozpočtu ČR. Provozuje národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

WALDHANSOVÁ, V.: *Šifry z not*. (Pracovní list). Dostupné z Metodického portálu www.rvp.cz, ISSN: 1802-4785, financovaného z ESF a státního rozpočtu ČR. Provozuje Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV)

DALŠÍ ZDROJE

Školní řád. Gymnázium, Praha 4, Budějovická 860 [online] [cit. dne 24. 8. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.gybu.cz/>>.

Školní řád. Střední škola elektrotechniky a inženýrství, Jesenická 1, Praha 10 [online] [cit. dne 24. 8. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.ssesp10.cz/index.php?type=Blog&id=312>>.

Školní řád. Základní škola Rakovského v Praze 12 [online] [cit. dne 24. 8. 2015]. Dostupné na WWW: <<https://www.zsrakovskeho.cz/>>.

Školní řád. Základní škola a Mateřská škola Dolní Břežany [online] [cit. dne 24. 8. 2015]. Dostupné na WWW: <<http://skolabrezany.cz/>>.

Školní řád. Základní škola a mateřská škola Angel v Praze 12 [online] [cit. dne 24. 8. 2015]. Dostupné na WWW: <<https://www.zsangel.cz/>>.

Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online] [cit. dne 21. 11. 2017] Dostupný na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

SEZNAM LITERATURY

- ADAM, R. (2009): Za empiricky adekvátní teorii písemné komunikace. *Slovo a slovesnost*, ročník 70, č. 3, s. 221–230.
- AUER, P. (2014): *Jazyková interakce*. Praha: NLN.
- BALKÓ, I. (2006): Dialog mezi učitelem a žáky ve vyučování. In Jaklová, A. (ed.), *Komunikace – styl – text. Sborník z mezinárodní lingvistické konference, České Budějovice, 20.–22. září 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 225–227.
- BARTŮŇKOVÁ, J. (1990): Úroveň mluveného projevu žáků před vstupem na druhý stupeň. In *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové, č. 57. Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, s. 7–17.
- CAZDEN, C. B. – BECK, S. W. (2003): Classroom Discourse. In Graesser, A. C. – Gernsbacher, M. A. – Goldman, S. R. (eds.), *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 165–197.
- CVRČEK, V. (2015): *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum.
- ČÁP, J. (1980): *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1995): Řeč a metařeč ve vyučování češtině. In Jančáková, J. – Komárek, M. – Uličný, O., *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993, 2. díl*. Praha: FF UK, s. 280–284.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. (2017): *Život s češtinou*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. a kolektiv (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- ČIHÁK, J. (2010): Analýza použití spisovné a obecné češtiny v úvodní fázi vyučovací hodiny. *Jazykovědné aktuality*, roč. XLVII, č. 3 a 4, s. 95–109.
- DANEŠ, F. (1994): Feedback dynamics between written and spoken. In Čmejrková, S. – Daneš, F. – Havlová, E. (eds.), *Writing vs speaking*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 47–54.
- DEBICKÁ, A. (1999): *O výstavbě a stylu textu. Stylistické analýzy a interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- DU BARTELL, D. (1994): Language and technological media: Devising parameters for the relationship between speech and writing. In Čmejrková, S. – Daneš, F. – Havlová, E. (eds.), *Writing vs speaking*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- FINDRA, J. (2004): *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta.
- GAVORA, P. (2005): *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- HAUSENBLAS, K. (1972): Učební styl v soustavě stylů funkčních. *Naše řeč*, ročník 55, s. 150–158. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628>>.)
- HAUSENBLAS, K. (1973): Vysoký – střední – nízký styl a diference stylů dnes. *Slovo a slovesnost*, ročník 34, č. 1, s. 85–91. Použita elektronická verze dostupná z WWW <<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3941>>.
- HAUSENBLAS, K. (1996): *Od tvaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace*. Praha: FF UK.
- HAVRÁNEK, B. (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In Havránek, B. – Weingart, M. (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 32–84.
- HAVRÁNEK, B. (1940): Strukturální lingvistika. In *Ottův slovník naučný Nové doby*. Praha: Novina.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1983): *Sémantické a pragmatické aspekty koherence textu*. Praha: ÚJČ ČSAV.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1997): *Stylistika a ... Současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2000): K univerzálnosti a specifičnosti pojmu *dialog*. In Hladká, Z. – Karlík, P. (eds.), *Čeština – univerzália a specifika 2*. Brno: MU.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2011): *Pozice „stylu psaného“ a „stylu mluveného“ v klasifikaci stylů*. *Stylistyka XX*, s. 67–79.
- HÖFLEROVÁ, E. (1995): Role školy v jazykové výchově. In Jančáková, J. – Komárek, M. – Uličný, O., *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993, 2. díl*. Praha: FF UK, s. 299–303.
- HÖFLEROVÁ, E. (2003): *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity.
- CHVALOVSKÁ, E. (2016): Sféra školní komunikace. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 222–253.
- JARKOVSKÁ, L. (2013): *Gender před tabulí*. SLON
- JELÍNEK, J. (1979): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, M. (1996): Charakteristika stylu učebních textů. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 54–66.

- JELÍNEK, M. (2003): Stylistika. In Karlík, P. – Nekula, M. – Rusínová, Z. (eds), *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, s. 699–780.
- JUNGMANN, J. (1846): *Slovesnost*. Praha: W kommissí u Kronbergra a Řiwnáče. Dostupné online na adrese: <https://books.google.cz/books/about/Slovesnost.html?id=YskGAAAAQAAJ&redir_esc=y>.
- JŮVA, V. starší a mladší (1999): *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.
- KADERKA, P. (2011): Tělesné postoje, gesta a pohledy v komunikaci. In Čmejrková, S., Hoffmannová, J., *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, s. 211–232.
- KADERKA, P. (2016): Sféra odborné komunikace. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 182–221.
- KADERKA, P. – SVOBODOVÁ, Z. (2006): Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*, 43, s. 18–51. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <<http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>>).
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.) (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.) (2012–2018): *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. [online] Dostupné na WWW: <<https://www.czechency.org/>>.
- KNEŘOVÁ, M. (1995): Ke způsobům oslovování v mluvených projevech. *Naše řeč*, ročník 78, č. 1, s. 36–44. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7225>>).
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. (2009): *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1988): *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda.
- KVÍTKOVÁ, N. (1996): Učebnice českého jazyka z hlediska řídicí funkce. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 193–196.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. (2011): *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- LUHMANN, N. (2006): *Sociální systémy*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. (1989): *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. (1995): *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- MAREŠ, P. (2016): Úvod. In Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka P. – Mareš, P. – Mrázková, K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, s. 11–21.

- MATHESIUS, V. (1911): O potenciálnosti jevů jazykových. In Vachek, J. (1970), *U základů pražské jazykovědné školy*. Praha: Academia.
- MATHESIUS, V. (1942): Řeč a sloh. In: Havránek, B. – Mukařovský, J. (eds.), *Čtení o jazyce a poezii*. Praha: Družstevní práce, s. 11–102.
- MATHESIUS, V. (1943): Jazykozpytné poznámky k řečnické výstavbě souvislého výkladu. *Slovo a slovesnost*, ročník 9, číslo 2-3, s. 114–129.
- MIKULOVÁ, A. (1999): Řečnické principy v pedagogické praxi. In Jelínek, M., Švandová B. a kol., *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: PedF Masarykova univerzita, s. 185–196.
- MINÁŘOVÁ, E. (1996): Proměny učebního textu. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 204–206.
- MINÁŘOVÁ, E. (2011): *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada Publishing.
- MISTRÍK, J. (1993): *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor.
- MISTRÍK, J. (1997): *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MÜLLEROVÁ, O. (1979): Komunikativní složky výstavby dialogického textu. In *Specimina Philologiae Slavicae*, sv. 114 (1997). Mnichov: Otto Sagner.
- MÜLLEROVÁ, O. (1987): Výstavba dialogického textu. In *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia, s. 645–659.
- MÜLLEROVÁ, O. (1996): Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 98–102.
- MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J. (1994): *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia.
- NELEŠOVSKÁ, A. (2005): *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- NOCOŇ, J. (2013): Styl dydaktyczny. Styl dyskursu dydaktycznego. In Malinowska, E. – Nocoń, J. – Żydek–Bednarczuk, U. (eds.), *Style współczesnej polszczyzny – przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków: Universitas, s. 111–140.
- ONG, W. J. (2006): *Technologizace slova*. Praha: Karolinum.
- PALCOVÁ, Z. (1994): *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- PEASOVI A. a B. (2011): *Řeč těla*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SACKS, H. – SCHEGLOFF, E. A. – JEFFERSON, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, s. 696–735.

- SAUSSURE, F. De (1996): *Kurz obecné lingvistiky*. Praha: Academia.
- SINCLAIR, J. – COULTHARD, M. (1975): *Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SKALIČKA, V. (2004): *Souborné dílo Vladimíra Skaličky*. Praha: Karolinum.
- SVOBODOVÁ, J. (1991): Specifika školské komunikace (se zaměřením na výzvu). In Odaloš, P. – Patráš, V. (eds.), *Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie. 2. diel. Komunikáty z vedeckej konferencie konanej v Banskej Bystrici 3. – 5. septembra 1991*. Banská Bystrica: PedF, s. 270–275.
- SVOBODOVÁ, J. (1993): Výzva a otázka v kontextu školního dialogu. In Ruščák, F. (ed.), *Text a kontext. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Text v priestore jazykovej komunikácie. Text v priestore literárnej komunikácie. Text v priestore didaktickej komunikácie. Prešov 18.–19. novembra 1993*. Prešov: PedF UPJŠ, s. 123–134.
- SVOBODOVÁ, J. (1995): Komunikační funkce výpovědi a školská komunikace. In Jančáková, J. – Komárek, M. – Uličný, O., *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23. – 27. 8. 1993, 2. díl*. Praha: FF UK, s. 292–296.
- SVOBODOVÁ, J. (1996): Učebnicový text a komunikace. In *Učební text – jeho funkce, recepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: PeF UK, s. 122–126.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity.
- SVOBODOVÁ, J. (2006): Normy školské komunikace. In Jaklová, A. (ed.), *Komunikace – styl – text. Sborník z mezinárodní lingvistické konference, České Budějovice, 20.–22. září 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 221–226.
- SVOBODOVÁ, J. (2010): Perspektivy češtiny a spisovnost kolem nás. In Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. – Havlová, E. (eds.), *Užívání a prožívání jazyka*. Praha: Karolinum, s. 305–310 .
- SVOBODOVÁ, J. a kol. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: PedF Ostravská univerzita.
- SVOBODOVÁ, J. – HÖFLEROVÁ, E. (1997): Neverbální složky výukového dialogu. In Sabol, J., *Štylistika neverbálnej komunikácie. Zborník príspevkov z mezinárodnej konferencie konanej na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v dňoch 15.–16. februára 1996*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 228–235 .
- SVOBODOVÁ, J. – ADÁMKOVÁ, I. – BOGOCZOVÁ, I. (2012): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita.

TANNEN, D. (1982): The Oral/Literate Continuum in Discourse. In Tannen, D. (ed.), *Spoken and written language*. Norwood, New Jersey: Ablex, s. 1–16.

TANNEN, D. (1995): *Ty mi prostě nerozumíš*. Praha: Mladá fronta.

VACHEK, J. (1942): Psaný jazyk a pravopis. In Havránek, B. – Mukařovský, J. (eds.), *Čtení o jazyce a poezii*. Praha: Družstevní práce.

VACHEK, J. (1994): Několik poznámek k problematice psané a mluvené normy jazyka. *Slovo a slovesnost*, ročník 55, č. 1, s. 48–51.

VAŇKOVÁ, J. (2010): Nedostatky v koherenci textu žákovských písemných prací. In Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. – Havlová, E. (eds.), *Užívání a prožívání jazyka*. Praha: Karolinum, s. 485–490.

VÁGNEROVÁ, M. (2012): *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

VLČKOVÁ–MEJVALDOVÁ, J. (2012): *Prozodie oslovení, pochvaly a napomenutí v promluvách učitelů. Pilotní studie*. Praha: PedF UK.

ZEMAN, J. (1990): Kladení otázek jako specifická aktivita učitele. In *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové, č. 57. Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, s. 69–79.

ZEMAN, J. (1991): Několik poznámek k intonaci tzv. pedagogického „echa“ v dialogu učitel – žák ve vyučovací jednotce. In Odaloš, P. – Patráš, V. (eds.), *Všeobecné a specifické otázky jazykovej komunikácie. 2. diel. Komunikáty z vedeckej konferencie konanej v Banskej Bystrici 3.–5. septembra 1991*. Banská Bystrica: PedF, s. 276–281.

Didaktické testy [online]. 26. 6. 2011, poslední revize 3. 7. 2011 [cit. dne 10. 3. 2018]. Dostupné na WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Didaktické_testy>.

Didaktické testy [online]. 2008 [cit. dne 10. 3. 2018]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceremat.cz/didakticke-testy-1404034141.html>>.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazníky.

Dotazník: Jak vlastně mluvím ve škole? 1. stupeň

jsem chlapec – dívka

chodím do _____ třídy

Jistě už jsi slyšel/a o spisovné a nespisovné češtině. Poznáš, jaký je mezi nimi rozdíl? Označ věty, které jsou spisovné.

Dnes jsme byli na výletě.

Včera jsem vodešel dřív.

Zejtra nejdem do školy, sou prázdniny.

Nebaví mě bejt zavřenej doma.

Oběd byl výborný.

S kamarádama z okolí si rozumím.

Otevři, prosím tě, okno.

Fotbal je nejlepší sport, jaký znám.

Úkoly byly strašně těžký.

Kde jsi koupila ty krásné rukavice?

1. Mluvíš (snažíš se mluvit) ve vyučovacích hodinách spisovně?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

2. Vyžaduje po tobě paní učitelka/pan učitel, abys mluvil/a spisovně?

3. Mluví paní učitelka/pan učitel ve vyučovacích hodinách spisovně?

4. Jsi rád/a, když mluví paní učitelka/pan učitel spisovně?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

Je mi to jedno.

5. Víš odkud pochází paní učitelka/pan učitel? Poznal/a bys to podle toho, jak mluví?

Pokud ano, podle čeho?

6. Když píšeš, používáš jazyk spisovný nebo nespisovný?

7. Co tě dnes ve škole nejvíc bavilo? Napiš alespoň 3 věty.

DĚKUJI ZA TVÉ ODPOVĚDI.

Dotazník: Jak vlastně mluvím ve škole? 2. stupeň

jsem chlapec – dívka

chodím do _____ třídy

Ve škole sem vážně dobrej. Učení mám na háku, žádněj úkol vod učitele mě nerozhází, všechny mi přijdou hrozně jednoduchý. Akorát včera mě třídní vážně překvapila, když mě vytasila z dějáku. To sem fakt nečekal, snažil sem se z toho vykecat, ale stejně sem dostal kuli. Dneska se to budu muset našprtat, abych si to zejtra vopravil, jinak budu mít doma peklo.

Ve škole jsem dobrý. Učení mi jde snadno, žádný úkol od učitele mě nepřekvapí, všechny mi přijdou velmi jednoduché. Jen včera mě třídní učitelka opravdu překvapila, když mě vyzkoušela z dějepisu. To jsem vážně nečekal, snažil jsem se vymluvit, ale přesto jsem dostal pětku. Dneska se to budu muset naučit, abych si to zítra opravil, jinak dostanu doma pěkně vyhubováno.

1. V čem se liší první ukázka od druhé?
2. V jakých situacích by ti přišlo vhodné použít jazyk z první ukázky?
3. V jakých situacích bys použil/a jazyk druhé ukázky?

Rozdíl mezi spisovným a nespisovným jazykem jsi určitě poznal/a.

4. Mluvíš (snažíš se mluvit) ve vyučovacích hodinách spisovně?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

5. Vyžadují po tobě někteří učitelé, abys mluvil/a spisovně?

Pokud ano, v jakém předmětu?

6. Mluví učitelé ve vyučovacích hodinách spisovně?

Pokud ano, v jakých předmětech?

7. Vyhovuje ti, když mluví učitel spisovně?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

8. Pocházejí někteří učitelé, kteří tě učí, z Moravy či Slezska?

Pokud ano, podle čeho jsi to poznal/a? (Můžeš uvést i příklad.)

9. Když píšeš, používáš spisovný nebo nespisovný jazyk?

10. Píšeš si poznámky do notýsku nebo žákovské knížky/žákovského průkazu spisovně?

11. Píšeš si poznámky do diáře či svého bloku spisovně?

12. Píšeš si poznámky do sešitu spisovně?

13. Jaký jazyk používáš, když píšeš slohovou práci?

14. Jaký jazyk používáš, když si připravuješ poznámky na referát?

15. Napiš alespoň 5 vět o tom, co tě dnes ve škole vůbec nebavilo, nebo o tom, co tě nejvíc pobavilo.

DĚKUJI ZA TVÉ ODPOVĚDI.

Dotazník: Spisovný a nespisovný jazyk ve škole. Učitelé.

pohlaví:

věk:

předmět, který vyučujete:

pocházíte z Čech – z Moravy – ze Slezska

1. Používáte spisovný jazyk, když mluvíte ve svých vyučovacích hodinách?

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

2. Používáte spisovný jazyk, když komunikujete se žáky mimo vyučovací hodinu? (O přestávce, na výletě, ...).

Pokud ano, proč?

Pokud ne, proč?

3. Používáte spisovný jazyk, když píšete na tabuli?

4. Používáte spisovný jazyk, když si děláte písemnou přípravu na hodinu? (Pokud si ji děláte.)

5. Vyžadujete po žácích, aby mluvili spisovně?

6. Mluví (snaží se mluvit) někteří žáci ve vyučovacích hodinách spisovně?

7. Pokud žáci píší, používají spisovný jazyk?

8. Mají žáci s užíváním spisovného jazyka potíže?

9. Co si myslíte o používání spisovného, respektive nespisovného jazyka ve škole? Jak by měli mluvit učitelé a jak žáci? Pokud chcete, napište cokoliv, co vás napadá k tomuto tématu.

DĚKUJI ZA VÁŠ ČAS A ODPOVĚDI.

Příloha 2: Shrnující tabulky – výsledky dotazníkového šetření.

První stupeň – 5. třída

Otázka číslo	Odpověď	Počet	%
1	ANO	52	80
	NE	12	18,5
	X	1	1,5
2	ANO	39	60
	NE	26	40
	X	0	0
3	ANO	54	83,1
	NE	4	6,2
	NĚKDY	5	7,7
	NEVÍM	1	1,5
4	X	1	1,5
	ANO	27	41,5
	NE	1	1,5
	JE MI TO JEDNO	37	56,9
6	SPISOVNÝ	55	84,6
	NESPISOVNÝ	6	9,2
	X	4	6,2
respondentů		65	

Druhý stupeň

Otázka	Odpověď	6. třída		7. třída		8. třída		9. třída	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
4	ANO	79	76	53	65,4	11	61,1	32	51,6
	NE	12	11,5	19	23,5	5	27,8	24	38,7
	NĚKDY	2	1,9	8	9,9	1	5,6	5	8,1
	NEVÍM	6	5,8	1	1,2	0	0	0	0
	X	5	4,8	0	0	1	5,6	1	1,6
5	ANO	47	45,2	45	55,6	13	72,2	23	37,1
	NE	48	46,2	31	38,3	4	22,2	36	58,1
	NEVÍM	9	8,7	4	4,9	0	0	0	0
	X	0	0	1	1,2	1	5,6	3	4,8
6	ANO	67	64,4	48	59,3	14	77,8	26	41,9
	ANO V ČJ	33	31,7	28	34,6	4	22,2	22	35,5
	NE	2	1,9	0	0	0	0	9	14,5
	NEVÍM	2	1,9	4	4,9	0	0	0	0
	X	0	0	1	1,2	0	0	5	8,1
7	ANO	45	43,3	31	38,3	7	38,9	12	19,4
	NE	15	14,4	15	18,5	2	11,1	14	22,6
	JE MI TO JEDNO	36	34,6	23	28,4	8	44,4	33	53,2
	NĚKDY	0	0	7	8,6	0	0	1	1,6
	NEVÍM	6	5,8	3	3,7	0	0	0	0
	X	2	1,9	2	2,5	1	5,6	2	3,2
9	SPISOVNÝ	68	65,4	44	54,3	8	44,4	35	56,5
	NESPISOVNÝ	13	12,5	7	8,6	1	5,6	8	12,9
	NĚKDY	18	17,3	27	33,3	9	50	15	24,2
	X	5	4,8	3	3,7	0	0	4	6,5
10	ANO	71	68,3	64	79	16	88,9	29	46,8
	NE	18	17,3	12	14,8	1	5,6	24	38,7
	NĚKDY	7	6,7	3	3,7	1	5,6	2	3,2
	X	8	7,7	2	2,5	0	0	7	11,3
11	ANO	26	25	11	13,6	5	27,8	12	19,4
	NE	55	52,9	46	56,8	6	33,3	35	56,5
	NĚKDY	7	6,7	14	17,3	3	16,7	5	8,1
	X	16	15,4	10	12,3	4	22,2	10	16,1
12	ANO	79	76	54	66,7	14	77,8	37	59,7
	NE	12	11,5	6	7,4	1	5,6	19	30,6
	NĚKDY	7	6,7	19	23,5	3	16,7	4	6,5
	X	6	5,8	2	2,5	0	0	2	3,2
13	SPISOVNÝ	89	85,6	58	71,6	13	72,2	42	67,7
	NESPISOVNÝ	0	0	0	0	0	0	2	3,2
	OBA	0	0	12	14,8	2	11,1	3	4,8
	X	15	14,4	11	13,6	3	16,7	15	24,2
14	SPISOVNÝ	54	51,9	39	48,1	10	55,6	34	54,8
	NESPISOVNÝ	27	26	17	21	0	0	11	17,7
	OBA	7	6,7	8	9,9	5	27,8	2	3,2
	X	16	15,4	17	21	3	16,7	15	24,2
respondentů		104		81		18		62	

Učitelé

Otázka	Odpověď	1. stupeň		2. stupeň ČJ		2. stupeň TV		2. stupeň ostatní	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
1	ANO	10	90,9	7	100	1	50	14	77,8
	SNAŽÍM SE	1	9,1	0	0	0	0	2	11,1
	NE	0	0	0	0	1	50	2	11,1
2	ANO	8	72,7	4	57,1	0	0	10	55,6
	SPÍŠE ANO	2	18,2	1	14,3	0	0	3	16,7
	SPÍŠE NE	0	0	0	0	0	0	3	16,7
	NE	1	9,1	2	28,6	2	100	2	11,1
3	ANO	11	100	7	100	2	100	18	100
	NE	0	0	0	0	0	0	0	0
4	ANO	10	90,9	7	100	1	50	14	77,8
	NE	1	9,1	0	0	0	0	2	11,1
	BEZ PŘÍPRAVY	0	0	0	0	1	50	2	11,1
5	ANO	9	81,8	5	71,4	0	0	9	50
	NE	2	18,2	0	0	2	100	5	27,8
	NĚKDY	0	0	2	28,6	0	0	3	16,7
	X	0	0	0	0	0	0	1	5,6
6	ANO	10	90,9	4	57,1	2	100	9	50
	NE	1	9,1	3	42,9	0	0	9	50
7	SPÍŠE ANO	5	45,5	5	71,4		0	9	50
	SPÍŠE NE	6	54,5	2	28,6		0	8	44,4
	X	0	0	0	0		0	1	5,6
8	ANO	6	54,5	3	42,9		0	15	83,3
	NĚKTEŘÍ	4	36,4	1	14,3		0	0	0
	NE	1	9,1	3	42,9		0	2	11,1
	X	0	0	0	0		0	1	5,6
respondentů		11		7		2		18	

Příloha 3: Matematická úloha k ukázce (i), kapitola 5.2.3.

