

K některým rysům pedagogické komunikace na českých školách

ALENA JAKLOVÁ
(České Budějovice)

Pedagogická komunikace je druhem sociální komunikace¹ realizované mezi učitelem a žákem, nebo mezi učitelem a skupinou žáků či celou třídou.

Nejcastěji je pedagogická komunikace (PK) definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu pomocí verbálních i neverbálních prostředků (Gavora 1983: 3).

Základním rysem PK je skutečnost, že mezi komunikanty existují konstantní protikladné sociální a komunikační vztahy. Sociální role učitele je trvale zaměstnanecky nadřazena sociální roli žáka, učitel je trvale v roli komunikanta, který sděluje informace a komunikaci řídí, a naproti tomu žák je trvale typem komunikanta, který informace přijímá a který má na průběh komunikace jen malý vliv. Dalším podstatným rysem PK je její forma realizace: jde převážně o komunikaci mluvenou.

Pedagogická komunikace slouží k výuce žáka (tzn. k osvojení vědomostí, dovedností a schopností žákem) a k jeho výchově (formování žákových postojů, motivů, zájmů, potřeb ap.). PK dále zprostředkovává vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky samotnými (viz blíže Průcha 1986).

Charakter pedagogické komunikace je determinován zejména následujícími jevy:

- proporcí a směrem komunikační aktivity učitele a žáků;
- typem a zdrojem informací (typ vyučovacího předmětu, učitel – žáci, učitel + učebnice – žáci, učitel + jiný didaktický prostředek – žáci, text – žáci);

1 K sociální komunikaci viz blíže J. Janoušek, *Sociální komunikace*, Praha 1968 a V. Lamsler, *Komunikace a společnost*, Praha 1968

- výběrem, rozsahem a průběhem předávání informací (též vzhledem k úrovni žáků);
- osobnostními strukturami komunikantů;
- formami PK (komunikace verbální, neverbální, komunikace a předmětné objekty, tzn. didaktické prostředky).

Obsah PK tvoří přenášené informace. Pedagogická informace je druh sociální informace, je to každý sémantický údaj uvedený v komunikaci účastníků PK (Gavora 1983: 5). Jeho vznik, výběr a druh je podmíněn především komunikačním cílem komunikace. Součástí pedagogické informace je i složka kognitivní, afektivní a direktivní.

Gavora (1983: 6) rozlišuje na základě těchto složek **pedagogickou informaci**:

- **kognitivní**: ovlivňuje rozumovou stránku osobnosti komunikanta
- **afektivní**: má vliv převážně na motivační a afektivní stránku osobnosti komunikantaj
- **direktivní**: je zaměřena na řízení a usměrňování činnosti žáka

Na stránkách odborných časopisů vedou již několik let čeští lingvisté a pedagogové diskusi o tom, jakou úroveň, podobu a charakter má pedagogická komunikace na českých školách. Lingvisty bývá všeobecně konstatováno, že úroveň PK, ale i úroveň ostatních veřejných mluvených projevů je nízká, a to jak po stránce výběru jazykových prostředků, tak i po stránce formálního provedení (srov. např. Čechová 1982/83: 249; Hrbáček 1990/91: 96; Hůrková 1992/93: 9). Úroveň pedagogické komunikace bývá často hodnocena také v souvislosti s jazykovým kódem, který učitel a žáci při komunikaci užívají. Přitom se dospívá k závěrům, že ve škole, třebaže jde o prostředí i projevy oficiální, dochází k ústupu v užívání spisovné češtiny, že spisovná čeština je často nahrazována nespisovnou češtinou obecnou, a to nejen při výuce předmětů odborných, ale mnohdy i při výuce mateřského jazyka. Tato skutečnost je zpravidla vysvětlována tím, že v celé společnosti klesá aktivní znalost spisovné češtiny i její význam coby reprezentativního útvaru národního jazyka. Kromě toho je spisovná čeština ve své kodifikované podobě mnohými komunikanty dnes považována pravděpodobně za příliš knižní, a proto pro mluvené projevy za nevhodnou.

Je skutečností, že mezi projevy psanými a mluvenými existuje jazyková diference, že projevy psané a projevy mluvené mají své vlastní specifické jazykové prostředky (srov. např. práce Müllerové 1966: 118-126; 1981: 282-290; 1979(83) a další). Ovšem pokud jde o jazykový kód, měla by být ve škole užívána spisovná čeština, a to nejenom proto, že jde o prostředí a projevy oficiální, nýbrž především

proto, že právě zde – ve škole si žáci spisovnou češtinu mají osvojit, a to jak teoreticky, tak i prakticky.

J. Hrbáček (1990/91: 98) vysvětluje ústup od užívání spisovného jazyka ve školách tím, že spisovný jazyk není samozřejmou bází běžné mluvy, a proto že v žácích vzniká dojem jeho exkluzivnosti. Navrhuje proto, aby mluvené projevy ve škole byly realizovány jazykem hovorovým, tzn. mluvenou podobou jazyka spisovného. Je pravdou, že v žácích je zapotřebí pěstovat schopnost umět jazykové projevy rozlišovat i z hlediska jejich kódu a že tato schopnost není zatím příliš rozšířena, je však také pravdou, že hovorová čeština není samostatným jazykovým útvarem a že vlastně existuje pouze jako omezená vrstva hovorových pro– středků. Jejich začlenění do spisovného jazyka tedy otázku podoby a úrovně spisovného či nespisovného vyjadřování ve škole (i jinde) neřeší. A to zcela opomíjíme skutečnost, že ne všichni učitelé umějí prostředky hovorové češtiny odlišit od ostatních (ne)spisovných prostředků národního jazyka.

Třebaže dosavadní jazykovědné analýzy pedagogické komunikace potvrzují časté užívání prostředků obecné češtiny v mluvených projevech žáků i jejich nechuť k praktickému zvládnutí spisovného jazyka, přinesl výzkum prováděný pedagogickou fakultou Ostravské univerzity (blíže Höflerová 1994/95: 162-164) zajímavé výsledky. Na otázku uvedenou v anonymním dotazníku „Chceš umět mluvit spisovně?“ projevil jen 4% dotázaných dětí lhostejný postoj, u všech ostatních se ukázalo, že motivace ke zvyšování úrovně jejich jazykové kultury prostřednictvím spisovného jazyka je silná (srov. jejich reakce typu: Chci být na úrovni. Chci být podnikatelem, právníkem. Nastane situace, kdy to budu potřebovat.).

V našem výzkumu pedagogické komunikace jsme se zaměřili na vyučovací dialog mezi učitelem a žákem (žáky). Šlo především o dialog při zkoušení.

Tématem dialogu jako součásti pedagogické komunikace se u nás dosud zabývaly zejména Müllerová 1980/81: 58-67; 1990/91: 124-131; Čechová 1982/83: 54-59; Brabcová 1981/82: 79-82, v poslední době pak Svobodová 1994/95: 150-156.

Našimi materiálovými východisky byly magnetofonové záznamy dialogu mezi učitelem a žákem (žáky) pořízené na území jižních Čech v rozmezí let 1986-1992. Celkem bylo zaznamenáno 80 rozhovorů, a to na základních školách (hlavně v 7. a 8. třídě, ale pro srovnání také ve 2. třídě) a na gymnáziích při hodinách českého jazyka, dějepisu, zeměpisu a přírodopisu.

Vyučovací dialog je specifickým druhem dialogu, lépe několika druhů dialogu. Protože téma dialogu stanoví vždy jeden z komunikantů, v našem případě učitel,

označuje Müllerová (1979(83): 12) tento dialog jako řízený. Zvláštností vyučovacího dialogu je, že jeho obsah je při komunikaci nazírán ze dvou protikladných pozic: z pozice komunikanta o daném jevu poučeného a z pozice komunikanta, který poznatky o tomto jevu teprve získává.

Při popisu vyučovacího dialogu bylo dosud věnováno mnoho pozornosti otázkám kladeným učitelem, neboť ty jsou při opakování a zkoušení učiva základem dialogu mezi učitelem a žákem (srov. např. Zeman 1990: 69-81; Čechová 1985: 299-302; Brabcová 1981/82: 79-82). Nejnověji se otázkám ve vyučovacím dialogu věnuje při řešení svého výzkumného úkolu tým učitelů katedry českého jazyka a literatury na pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

Během tohoto výzkumu (je prováděn na 1. a 2. stupni základní školy) dospěli řešitelé ke stanovení tří obecných tendencí týkajících se výskytu, frekvence a formální podoby otázek ve vyučovacím dialogu. Školské otázky třídí na a/ prověřovací (zkušební), b/ podněcovací a c/ skutečné; těch je ve vyučovacím dialogu menšina. Na základě svého zkoumání řešitelé konstatují, že v doplňovacích otázkách učitele rozhodně nepřevažuje typ s tázacím slovem v pozici mediální či finální. Zároveň v souladu s Mluvnicí češtiny 3 (1987: 329) upozorňují na skutečnost, že ani doplňovací otázky s tázacím slovem umístěným jinde než na začátku věty nelze v mluveném dialogu učitele se žáky odmítat, protože tázací slovo je součástí rématu a jako takové tihne spíše k postavení koncovému (podrobněji Svobodová 1994/95: 150-156).

Analýzy našeho jazykového materiálu zaznamenávajícího vyučovací dialog mezi učitelem a žákem přinesly celou řadu zajímavých zjištění. Z rozsahových důvodů zde uvádíme pouze některá.

Potvrzeny byly charakteristické rysy jazykové výstavby mluvených projevů žáků, týkající se zejména užívání nespisovných jazykových prostředků, specifík mluvené syntaxe a používání slov v nepřesném významu.

Z hlediska spisovnosti jsou repliky žáků ve vyučovacím dialogu realizovány jazykem spisovným, v němž se však často objevují i prvky obecné češtiny. Jde hlavně o obecně české jevy morfologické, v druhé řadě pak fonologické a lexikální.

V morfologické rovině mluveného vyjadřování žáků je z nespisovných tvarů v současnosti nejfrekventovanější tvar *bysme* místo spisovného *bychom* v 1. osobě plurálu kondicionálu přítomného (např. *škrob bysme našli v bramboře; nabádání k tomu, abysme se nedali...; abysme byli chytrý, abysme se učili...; říkala, abysme na to dávali pozor; nesnesli bysme to... atd.*). Odchytky od spisovné normy jsou časté také v koncovkách při skloňování adjektiv složených tvrdých (tyto odchytky jsou způsobeny hlavně hláskovými změnami *i – ej*, *é – í*). Diftong *ej* je typickou koncovkou v nominativu a akuzativu singuláru maskulina v genitivu, dativu a

instrumentálu plurálu všech rodů. Zúžení *é – í* se vyskytuje v nominativu a akuzativu singuláru neuter, v genitivu, dativu a lokálu singuláru maskulin a neuter, dále v genitivu, dativu a lokálu singuláru feminin a rovněž tak i v nominativu a akuzativu plurálu (např. *příběh nemožně tlustý holky; v bitvě na Bílý hoře; je to takovej kulatej znak; tyhlety skandinávský země; skládá se z horninovýho obalu čedičovýho; těm novějm lidem; žije v Německý spolkový republice; do tý určitý výšky; bylo to devatenáctýho ledna ap.*). Třetím nejfrekventovanějším morfologickým prvkem obecné češtiny v mluvě žáků je chybná koncovka (*-ejí x -í*) ve 3. osobě plurálu u sloves IV. třídy (např. *oni nastoupějí; monzuny přináší; větve vytváří; vlaky jezděj; oni voděj; (oni) tam vyrábí elektrínu ap.*). Z dalších obecněčeských morfologických prvků, jež mají vyšší frekvenci ve vyjadřování žáků při vyučování, je možno uvést chybné nominativní koncovky životných maskulin u adjektiv a zájmen (*tý negramotný lidi*), dále (původně duálovou) koncovku *-(x)ma* v instrumentálu plurálu všech rodů (*kořenama, chapadlama, kráterama, sednicema, dětma, mnohoštetinatcema*) a konečně i důsledné zanedbávání koncovky *-a* v nominativu a akuzativu plurálu neuter u adjektiv a zájmen (*tý výstižný přirovnání*) a také v přičestí minulém v plurálu pro rod střední (*témata byly, letadla se začaly vyrábět*).

Nespisovné hláskové podoby v mluveném projevu žáků jsou zastoupeny nejčastěji typem *dobrej* (*ej* místo *y* v absolutním konci slova), např. *hezkej, nákej, ochotnej, pomalej, takovej* atd. Velké nedostatky mají žáci také ve vlastní zvukové realizaci mluveného projevu; jde zejména o porušování (hlavně zkracování) kvantity samohlásek (*řiká, nevím, plati, čim, myslim*), nedodržování nezjednodušené výslovnosti souhláskových skupin (*kt – kerej, kd – dyž, vžd – dycky, dn – neska*) a o redukovanou výslovnost koncovky *-ají* ve 3. osobě plurálu sloves V. třídy (*oni maj, nemaj, vyhrávaj, říkaj ap.*).

Dosud nevyhraněné jazykové povědomí žáků se velmi výrazně projevuje také v rovině lexikální. Základ jejich slovníku sice tvoří slova spisovná (stylově neutrální), ale zároveň žáci užívají i slova obecně česká, tj. nespisovná (*ženská, courat se, tlustá holka, nadávat, koukat se, fuška*), slova slangová (*moc se tomu podávali = mrzelo je to; Božena nebyla voražená = Božena byla cudná; děják = dějepis; příroďák = přírodopis ap.*) a hned vedle nich i slova knižní (*sliční hrdinové; prvního října; tyto útvary se nazývají bobule; jeho tvorba náleží k nejlepším; v nejstarší historii se vychází z bájného podání starců; smutný a truchlivý život aj.*). Mluvené projevy žáků při zkoušení obsahují samozřejmě i velké množství termínů. Potíže s jejich skloňováním v našich materiálech zaznamenány nebyly, ale potvrdila se skutečnost, že ve vyjadřování žáků převažují obsahově

chudá slovesa, slova jsou žáky používána v nepřesném nebo i v nesprávném významu, žákům chybí jazyková pohotovost (srov. též Müllerová 1980/81: 58-67; Čechová 1978: 107-112). Dokumentují to i následující ukázky:

U: *co víš o náboženské tematice*

Ž: *náboženská tematika napomáhala církvi / aby lidé poslouchali na věření v boha*

U: *jaké je poselství Libuše?*

Ž: *aby se Češi nedávali na cizí stranu / aby se nedávali k cizímu jazyku*

U: *které formě se dávala přednost?*

Ž: *formě se dávalo přednost ústní*

U: *v čem je jednota člověka?*

Ž: *že musí být stejně citu / jako rozumu*

U: *co požaduje Šaldův program?*

Ž: *požaduje individualitu / exkluzivnost / a exkluzivní věty*

U: *kdy vznikla naše republika?*

Ž: *28. října 1918 byla / (dlouhá pauza) / republika*

V našem jazykovém materiálu zaznamenaném v jižních Čechách (také na území Prachaticka a Doudlebska) se neobjevily žádné fonologické, morfologické ani lexikální prvky dialektické.

Mluvená syntax má své specifické prostředky, které jsou podmíněny nejen mluveností jako formou realizace zvukovými prostředky, ale především dalšími faktory, jako je spontánnost, situačnost, dialogičnost atd. (viz pojem „komplexní mluvenost“, Jedlička 1978: 40). Charakteristické rysy syntaktické výstavby dialogu učitele se žáky popsala O. Müllerová (1980/81: 58-67). Jsou to především slovosledné zvláštnosti, dodatečně přičleňované konstrukce, přídavné výrazy, uvolněná větná stavba a časté používání ukazovacích zájmen a příslovcí, tedy rysy příznačné pro syntax nepřipravených mluvených projevů obecně. Ve vyučovacím dialogu je to ještě navíc zhuštěnost a poznámkovitost, která se při zkoušení projevuje v násilném spojování jednotlivých faktů, mezi nimiž není vždy jasná souvislost.

V našich rozborech vyučovacích dialogů se nám jako nejtypičtější rys syntaxe mluvených projevů žáků jevila výše zmíněná **heslovitost** jejich replik:

U: *kdo obsadil Porýní?*

Ž: *Němci*

U: *mezi kterými dvěma státy to je?*

Ž: *mezi Francií / a Německem*

U: *no / a teď teda ta občanská válka ve Španělsku / kdy tam k té občanské válce došlo?*

Ž: *tisíc devět set třicet šest / a třicet devět*

U: *kdo myslíte / že španělským fašistům pomáhal?*

Ž: *Německo*

U: *a ještě jeden...*

Ž: *Itálie*

U: *a kdo tedy zvítězil?*

Ž: *fašisté*

Učitelé často typem svých otázek neumožňují, aby se žák vyjádřil obsažněji, naopak tuto zkratkovitost a útržkovitost žákova sdělení respektují (a to i ve vyučovacích předmětech, v nichž by měly mít repliky žáků charakter označovaný Müllerovou jako **vyprávěcí**, viz ukázka – záznam vyučovacího dialogu v hodině dějepisu). Učitelé tedy při zkoušení žáků věnují větší pozornost pragmatické stránce komunikace (tzn. dosažení svého komunikačního cíle – poznání stavu žákových vědomostí) než stránce verbální. Opravy žákova vyjadřování učitelem byly v našem výzkumu zaznamenány hlavně ve 2. třídě. Na vyšších stupních školy opravovali učitelé své žáky jen zcela ojediněle (a to i v hodinách českého jazyka) a vždy šlo pouze o výzvu k vyjádření „celou větou“.

Nezkušenost žáků a jejich malá pohotovost ve stylizaci nepřipravených mluvených projevů se projevuje jednak tím, že žáci spojují v rámci jedné repliky skutečnosti, jež spolu významově nesouvisejí, a dále také tím, že často nerespektují gramatické vztahy mezi jednotlivými slovy:

- rostlina vyrábí ústrojně látky proto / aby je spotřebuje / a něco ukládá do kořene
- s dělohami které jsou vyčerpané / tak odpadnou
- tak / les vykonává funkce hydrická / funkce podnebná / potom je to biologický význam lesa / a půdoochrannou

Jako důsledek nedokonale zvládnuté techniky mluvení se při vyučovacím dialogu často objevují v replikách žáků (ale někdy též učitelů) parazitní výrazy:

- a eště / když ten kořen hlavní **jako** doroste do určité výšky / pak začne odumírat
- lyrika zachycuje / **jako** / určité pocity
- ... ty kněží / to byli jediní / kdo rozuměli **jako** písmu
- Kosmas si dovede vážít / **no** / toho že je vlastně šťastně ženatý

Součástí našeho zkoumání vyučovacího dialogu byla i jeho analýza z hlediska komunikačního. Šlo zejména o postižení některých složek pragmatické struktury komunikace mezi učitelem a žákem při zkoušení, konkrétně o popis komuni-

kačních funkcí dialogických replik a o tematickou výstavbu tohoto mluveného projevu². Závěry z provedeného výzkumu uvádíme pouze ve stručném přehledu:

1. Průběh dialogu při zkoušení řídí učitel. Z jednotlivých modálních replik dává přednost replikám tázacím, jimiž docílí nejtěsnějšího kontaktu se žákem, vyvaruje se časových ztrát i případného odbočení od hlavního tématu ze strany žáka. Ve funkci replik tázacích užívá učitel také repliky oznamovací, příp. oznamovací repliky s vynechaným jádrem výpovědi.

2. Při zkoušení žáka formuluje učitel nejčastěji své tázací repliky jako repliky doplňovací. Jejich komunikační funkcí však není, jak tomu obvykle bývá, žádost o doplnění vědomostí mluvčího (učitele), nýbrž zjištění úrovně vědomostí adresáta (žáka).

3. Tematický soulad, tzn. vzájemnou ochotu komunikantů hovořit o téže skutečnosti (viz Müllerová 1979(83)), zajišťuje při zkoušení učitel. Učitel však tematický soulad také porušuje, nejčastěji tehdy, není-li spokojen s žakovou odpovědí a chce získat dostatečný přehled o jeho vědomostech. Velmi často učitel také sám o něčem dodatečně informuje, vrací se k jednomu bodu rozhovoru nebo se odvolává na témata, která už byla probrána dříve.

4. Pokud jde o tematickou výstavbu seskupení několika replik, převládá (podle předpokladu) ve dvou třetinách zaznamenaných vyučovacích dialogů uspořádání lineární. Téma dialogu učitel – žák se v těchto případech vyvíjí na základě učitelových otázek a žakových odpovědí jedním směrem stále dál, tematická dynamika dialogu je vysoká, celý průběh zkoušení probíhá z časového hlediska ekonomicky a celkový výsledný efekt dialogu učitel – žák je i z hlediska míry získaných informací maximální.

„Hnízdové“ uspořádání tématu (zastoupené ve zbývajících jedné třetině pořizovaných záznamů) je v těch úsecích dialogu, kdy učitelé nejsou ze strany žáka poskytovány dostatečné nebo přesné (správné) informace. Učitel je pak nucen se u tohoto tematického „problémového“ okruhu zastavit a kladením dalších otázek docílit žakovy správné odpovědi. Téma dialogu se v těchto úsecích tedy nemění (nebo se vyvíjí jen velmi pomalu), tzn. že tematická dynamika dialogu učitel – žák klesá. „Hnízdové“ uspořádání tématu je v našich materiálech nejčastěji zastoupeno ve vyučovacích dialozích pořizovaných ve 2. třídě základní školy.

2 K těmto termínům viz blíže O. Müllerová 1979(83) a dále J. Kofenský, J. Hoffmannová, A. Jaklová, O. Müllerová 1987, 2. vydání 1991.

Z rozboru zaznamenaného jazykového materiálu (který by bylo možno samozřejmě ještě dál třídit podle jemnějších hledisek komunikačních, sociologických a psychologických) vyplývá, že žáci neovládají kultivovaný mluvený projev, a nejen to, neovládají ani praktické užití spisovného jazyka.

Co je příčinou tohoto stavu? Domníváme se, že u žáků je to nedostatečná znalost všech prostředků spisovného jazyka anebo málo rozvinutá dovednost aplikovat teoretické poznatky v rovině praktické, tzn. ve vlastním nepřipraveném mluveném projevu. Žáci jsou si však každopádně vědomi potřeby vyjadřovat se při vyučování spisovně; vyplývá to ze srovnání jejich projevů jako součásti pedagogické komunikace a jejich projevů v prostředí neoficiálním (srov. Jaklová 1984). Přesto však o spisovné vyjadřování v PK žáci vědomě neusilují. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že spisovný jazyk je dnes všeobecně podceňován, působí zde záporný vliv reklamy i nízká úroveň četných nepřipravených projevů v rozhlase a televizi. Svou roli hraje jistě i fakt, že učitel při zkoušení hodnotí ve všech vyučovacích předmětech, tedy i v českém jazyce, pouze obsah žákova sdělení, a nikoli také jeho jazykovou formu. Je pravdou, že i učitelé sami používají nespisovné jazykové prostředky, a důvodů, proč tomu tak je, existuje jistě více. Protože však předmětem našeho zkoumání byl výukový dialog při zkoušení, domníváme se, že právě při zkoušení, které je pro žáka nejméně příjemnou částí vyučovací hodiny, chce učitel porušením spisovnosti snížit formálnost situace a signalizovat žákovi i svá osobní stanoviska a pocity. Není jisté, zda žáci tento druh řečového chování svého učitele správně chápou, jisté však je, že i tehdy zůstává učitel pro své žáky tzv. mluvním vzorem (srov. Hůrková 1992/93: 9-12).

Jak tedy zlepšit úroveň kultury řeči, úroveň mluveného vyjadřování? Hausenblas (1991: 120) hovoří o nízké prestiži jazyka v dnešní době a uvažuje, jak dodat jazyku a řeči mezi lidmi větší váhy. Upozorňuje na to, že tlak odborníků ani školy nestačí, že je zapotřebí především motivace, která by respektovala dorozumivací praxi v přítomnosti a byla orientována i do budoucna. Tato motivace by podle našich názorů měla vycházet ze změněné sociálněekonomické situace v našem státě; měla by totiž poukazovat na podmíněnost úspěšnosti jedince v povolání a ve společnosti i úroveň jeho vyjadřování. Jde o to, aby bylo veřejně oceňováno vyjadřování kultivované, vyjadřování vzdělané. Tím by vzrostla nejenom prestiž jazyka a řeči, ale snad i prestiž vzdělání vůbec.

Ve vlastním praktickém nácviku vyjadřovacích dovedností žáků však bude vždy stát na prvním místě škola. Je skutečností, že již dnes se na základních školách (hlavně na 2. stupni ZŠ) i na školách středních věnuje veřejným mluveným projevům značná pozornost. Nácviku komunikační praxe žáků slouží cvičení

stylizační, textová i mluvní. V hodinách slohu je však zapotřebí naučit žáka: a/ technice mluveného projevu, b/ veřejnému monologickému mluvenému projevu a také c/ umění vést rozhovor. Přitom se žák musí naučit zvládnout formální, tedy hlavně jazykovou stránku svého mluveného projevu, dále jeho stránku tematickou a to vše ještě navíc vzhledem ke komunikačním situacím, jež mohou být společensky i odborně velmi rozličné. Je samozřejmé, že zvládnutí takového úkolu v hodinách slohu je nesnadné. Brání tomu především nedostatek času, ale i nedostatek praktických výukových materiálů. Celá situace je pak o to komplikovanější, že utváření řečových schopností jedince v různých komunikačních situacích vede až k nácvičku určitého typu řečového chování. A naučit řečovému chování, to je úkol, který překračuje hranice stylistiky, aplikované stylistiky a dokonce i lingvistiky samotné. Na jeho řešení by se totiž vedle jazykovědy měla podílet i psychologie, etika a sociologie; v tomto smyslu jde tedy o úkol interdisciplinární.

Literatura

- Brabcová R., 1881/82, *K mluvenému vyjadřování v odborných předmětech*, „Český jazyk a literatura“ 32, s. 79-82.
- Čechová M., 1978, *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*, Praha.
- Čechová M., 1982/83, *Řečnická cvičení*, „Český jazyk a literatura“ 33, s. 249-253.
- Čechová M., 1982/83, *Dialogické projevy a vyučování*, „Český jazyk a literatura“ 33, s. 54-59.
- Čechová M., 1985, *Schopnost komunikace jako jedna ze základních podmínek úspěšného učitelství*, SŠ, s. 299-302.
- Gavora P., 1983, *Správa o plnění subčiasťkovej úlohy ŠPZV „Základné problémy pedagogickej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese“ k priebežnej oponentúre*, Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Hausenblas K., 1991, *O kulturu řeči*, „Naše řeč“ 74, s. 113-123.
- Hoffmannová J., 1992/93, *Veřejné mluvené projevy – specifická jejich produkce a recepce*, „Český jazyk a literatura“ 43, s. 148-156.
- Höflerová E., 1994/95, *Postoje žáků ZŠ k útvarům národního jazyka*, „Český jazyk a literatura“ 45, s. 162-165.
- Hrbáček J., 1990/91, *Úloha a postavení spisovného jazyka v pedagogické komunikaci*, „Český jazyk a literatura 2“ 41, s. 96-100.
- Hůrková J., 1992/93, *Mluvní výchova a úloha tzv. mluvního vzoru*, „Český jazyk a literatura“ 43, s. 9-13.
- Jaklová A., 1984, *Mluva mládeže v jižních Čechách*, České Budějovice.
- Jaklová A., 1986, *Interdisciplinární výzkum řečové činnosti mládeže*, České Budějovice.

- Jedlička A., 1978, *Spisovný jazyk v současné komunikaci*, Praha.
- Kolektiv, 1987, *Mluvnice češtiny 3*, Praha.
- Kořenský J., Hoffmannová J., Jaklová A., Müllerová O., 1987, *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*, České Budějovice.
- Kořenský J., 1993, *Komunikace a čeština*, Praha.
- Müllerová O., 1966, *K syntaxi nepřipravených souvislých mluvených projevů*, „Slovo a slovesnost“ 27, s. 118-126.
- Müllerová O., 1979(83), *Komunikativní složky výstavby dialogického textu*, Praha.
- Müllerová O., 1980/81, *K mluvenému vyjadřování žáků v odborných předmětech*, „Český jazyk a literatura“ 31, s. 58-67.
- Müllerová O., 1981, *K výstavbě dialogického textu*, „Slovo a slovesnost“ 42, s. 282-290.
- Müllerová O., 1990/91, *Dialog a rozhovor v teorii a praxi II*, „Český jazyk a literatura“ 41, s. 124-131.
- Průcha J., 1986, *Pedagogická komunikace ve vyučování (se zřetelem na vyučování mateřského jazyka)*, Praha.
- Svobodová J., 1994/95, *Výzvy a otázky ve výukovém dialogu učitele se žáky*, „Český jazyk a literatura“ 45, s. 150-156.
- Zeman J., 1990, *Kladení otázek jako specifická aktivita učitele*, in: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové 57*, Praha, s. 69-81.

Zu einigen Charakterzügen der pädagogischen Kommunikation in den tschechischen Schulen

Die pädagogische Kommunikation (PK) ist eine Art sozialer Kommunikation, die zwischen Lehrer und Schüler, oder zwischen dem Lehrer und einer Gruppe von Schülern realisiert wird.

Ein charakteristischer Zug der PK ist die Tatsache, daß zwischen den Kommunizierenden gegenseitige soziale und kommunikative Beziehungen bestehen. Der andere charakteristische Zug der PK ist die Form ihrer Realisierung: es handelt sich vorwiegend um gesprochene Kommunikation.

Tschechische Linguisten und Pädagogen diskutieren seit einigen Jahren in den Fachzeitschriften darüber, welches Niveau, welche Gestalt und welchen Charakter die PK in den tschechischen Schulen hat. Im allgemeinen wird dabei festgestellt, daß das Niveau der PK, aber auch das der anderen öffentlich gesprochenen Äußerungen niedrig ist; das betrifft sowohl die Auswahl der sprachlichen Mittel, als auch die formale Seite der Äußerung. Die PK wird auch oft vom Gesichtspunkt des sprachlichen Kodes aus, den die Lehrer und Schüler benutzen, eingeschätzt. Dabei zeigt es sich, daß in der Schule, obwohl es sich hier um eine offizielle Umgebung handelt, neben der Hochsprache auch die Umgangssprache benutzt wird.