

K analýze žákovských písemných projevů

SVATOPLUK PASTYŘÍK
(Hradec Králové)

Mnozí učitelé považují analýzu žákovských písemných projevů, které žáci pod jejich vedením a za jejich přispění komponují, za ztrátu času a nepřipouštějí, že rozborem žákovských projevů může učitel odhalit nedostatky i ve své vlastní práci, že tedy *de facto* může analýzou žákovských projevů přispět ke zkvalitnění svého pedagogického působení vlastními silami. Analýza písemných i mluvených žákovských projevů je především kritickým pohledem do vlastních očí. A žádnému učiteli by neměly stačit jen dobré úmysly a sebeujišťování o vlastní pedagogické bezchybnosti. Rozborem žákovských projevů odpovídá učitel sám sobě na znepokojující otázky, které by ho měly skutečně trápit, totiž „Dělám svou práci opravdu tak dobře, abych přispíval k rozvoji vyjadřovacích a komunikačních dovedností žáků? Co bych mohl ještě ve svém působení zlepšit?“ Analyzování žákovských projevů se nám doopravdy nejeví jako zbytečná činnost, ukrádající učiteli čas, právě naopak, podle našeho mínění je to v učitelském povolání velice potřebná činnost, která má největší význam právě pro učitele. Sebekritický pohled umožní každému učiteli zkvalitnění jeho činnosti při slohové výchově žáků. Totiž nedostatky v souvislých žákovských projevech vůbec nemusejí být jen individuálními chybami jednotlivých žáků, ale jejich příčinu můžeme nalézt v učitelově působení, v jeho mechanistickém pojetí slohové výchovy pouze na bázi slohových útvarů, v zadání práce, ve výběru tématu, ve stylizaci nadpisu, ve formulaci bodů osnovy, v nedostatečné pozornosti nácvičku některé ze tří fází přípravy souvislého projevu apod.

K čemu vlastně směřovali učitelé ve čtvrté třídě základní školy, jestliže v lekci, věnované nácvičku popisu pracovní činnosti, se v žákovských sešitech objevily nadpisy: Pečeme řízky – Řízky – Maminka a řízky – Pečme řízky. V tomtéž ročníku se v jiné lekci s podobným námětem vyskytují v sešitech žáků z různých škol učitelé dané nadpisy:

Mazání tabule – Mytí tabule – Vypravování tabule – Jak jsem jednou mazala tabuli. A do třetice: v jedné lekci se ve třetím ročníku základní školy nacvičuje vypravování podle série obrázků. Posuďte nadpisy, které jsme rovněž získali z žakovských sešitů na různých školách. a přemýšlejte s námi o učitelských záměrech při slohové výchově: Sledování stop – Stopy – Stopování zvěře – Stopování zvířat – Zachycena stopa ve sněhu – Zklamání – Jak kluci stopovali apod. (K tomu viz dále také např. autentické žakovské projevy. (Pastyřík 1993)

Upozornujeme-li na nedostatky v žakovských projevech, a tím vlastně i na problémy v učitelské práci, nikterak nemíníme zlehčovat náročnou a obtížnou práci učitelů, spíše chceme poukázat na souvislosti mezi školní slohovou výchovou a žakovskými souvislými písemnými i ústními projevy.

Pro ilustraci jsme zvolili jednu ukázkou ze souboru textů žáků čtvrté třídy (ukáзка je autentická a obsahuje všechny žakovské nedostatky vč. pravopisných chyb) Školní výlet (vypravování)

Měli jsme sraz u školy. Jeli jsme do Adršbašských skal. První zastávka byla ve Vrchlabí na náměstí a šli jsme se podívat do parku kde jsou zavřeny zvířata ptáci, kanec, puma, liška, orel, vlk, hyjena, rys, sovy káně a poštolky. Potom jsme se šli podívat do Vrchlabské stáje na koně a od stáje jsme jeli do Adršbašských skál. Tam jsme šli k bráně a tam jsme dostali pána, který nás doprovázel cestou kudy jsme měli jít. Když jsme šli vyděli jsme Krakonošuv džbán piva, dvojčata, v elký hřib, piano, varhany, basa, Krakonošovo křešlo, Krakonošova židle, sloní stádo, stříbrné jezírko, zplav, nůše s houbami a jeli jsme na lodi.

Jedním z obvyklých způsobů zjišťování úrovně žakovského vyjadřování je studium jejich projevů. Nejčastěji bývá zaměřeno buď na slovní zásobu, nebo na syntaktickou problematiku či na zvládnutí jednotlivých slohových postupů a útvarů. Tyto analýzy nejsou samozřejmě srovnatelné, a ani v tomto příspěvku se nebudeme snažit komparativně postihnout všechny roviny a pohledy.

Ilustrační žakovský text je autentický, zachovává i autorčiny pravopisné nedostatky, je věcný a exoterický. Zůstal na úrovni fabule (školní výlet), která nemůže být pro svou náročnost desetiletou žakyní samostatně syžetově zpracována. Učitelova pomoc při zpracovávání tématu i při přípravě psaného projevu je nezbytná. Projev, který vznikl bez využití přípravných a průpravných invenčních, kompozičních a stylizačních cvičení, je ukázkou nepřipraveného dětského projevu, ačkoli učitelčina intence směřovala k něčemu jinému. Při školní slohové výchově byla uplatněna pouze motivace podle principu spojení školy se životní praxí (děti byly skutečně na výletě), zcela chyběla ve škole ústní příprava (ve formě

nepřipraveného i připraveného mluveného projevu), ale také příprava písemného komunikátu v jednotlivých fázích (invence, kompozice, stylizace).

Učitelčíným záměrem byla žákovská produkce vypravování při užití vyprávěcího postupu. Svědčí o tom jednak určení slohového projevu v závorce za nadpisem, jednak učitelčiny instrukce, které žákům dala na začátku hodiny:

1. Opište si z tabule nadpis *Školní výlet*.

2. Teď si vzpomeňte na všechny důležité věci: kde jsme měli sraz, kam jsme jeli, kde jsme všude byli a co všechno jsme viděli.

3. No a teď to napište jako vypravování.

Třetí instrukce vypovídá zcela jasně o záměru vyučující, druhá instrukce směřuje do invenční oblasti. Vyučující se dožaduje přesné, úplné a vyčerpávající informace. Takový požadavek ale klademe obvykle jen na útvary informativního postupu, např. zprávu, oznámení, protože přesné údaje jsou v komunikátech důležité jen tehdy, jsou-li funkčně zapojeny do děje. Vypravování se nikdy neorientuje na přesné údaje a čísla, nikdy je nepreferuje, a to ani při zdůrazňování požadavku situční zakotvenosti. Využíváme-li při vyprávěcím postupu takových prvků, pak tedy pouze pro ilustraci. Jinak taková data, fakta a přesné údaje ve vypravování upravujeme, transponujeme do nefaktografické podoby (Mistrík 1985: 348). Nebyla-li ovšem tato záležitost pod vedením vyučující řádně procvičena, musí žák nutně podle jejího druhého pokynu dátupřednost souhrnu faktů reprodukováných, lépe vypočítávaných, na základě paměti. Učitelčina druhá instrukce orientovala totiž žáky k pouhé enumeraci vizuálních objektů a lokálních určení v závislosti na temporálních okolnostech průběhu děje. Enumerativnost v textu je pak jedním z důležitých a základních znaků informačního a popisného postupu a jako taková je pravým opakem explikativnosti požadované při vyprávěcím postupu. Enumerativnost se v textu, podle Mistríka, s explikativností vzájemně vylučují. Explikativní jsou v našem příkladu pouze dvě první výpovědi – jednoduché věty (jediné jednoduché věty, nepočítáme-li nadpis). Následující souvětne výpovědi pak obsahují vždy výčet tematických prvků: zvířata ve vrchlabském zoo koutku, skalní útvary v Teplicko-adršpašských skalách. Výčet explikací v podstatě vyřazuje, zato posunuje text k informačnímu, ev. k popisnému postupu. Máme tedy před sebou skutečně požadované vypravování? Nesměrovala už od počátku učitelčina instrukce žáky někam jinam?

V textu užila žáky 109 grafických slov, z toho je 42 substantiv (38,5%), 10 adjektiv (9,2%), 29 sloves (26,6%). Přísudky jsou nejčastěji tvořeny spojením minulého přičestí plnovýznamových sloves s přítomnými tvary pomocného slovesa. V textu se opakují hlavně slovesa pohybu: *šli jsme* (3x), *jeli jsme* (3x). Vedle

opakovaného lokálního adverbia tam se objevují v textu také lokální relativia *kde*, *kudy*, atributivní *který* – vždycky v pozici konektoru. Z předložek je nejfrekventovanější ve shodě s námětem *do* (4x), *na* (2x) ve vazbě s lokálem, jedenkrát s akuzativem), kromě nich se vyskytují v textu ještě předložky *u*, *ve*, *od*, *k*, *s*. Z členský spojek je jedenkrát užito slučovací a (*káně a poštolky*), chudý je rovněž repertoár větných spojek: jedenkrát použila žákyně podřadící spojku *když*, čtyřikrát se objevuje *a*, spojující vždy hlavní věty v parataktickém souvětí – užití spojek je tedy rovněž chudé a monotonní. Porovnáme-li zastoupení jmenné a slovesné skupiny v žakovském textu v konfrontaci s údaji FSC, věcný charakter textu, který by spíše odpovídal publicistickému či administrativnímu stylu, bude ještě výraznější.

	žakovský text	FSC – věcný styl	FSC – umělecký styl
jmenná skupina	57,79%	57,53%	43,58%
slovesná skupina	41,2%	40,91%	54,44%
neutrální skupina	0,9%	1,56%	1,98%

Slovnědruhové skupiny se jeví jako důležité kritérium stylové charakteristiky, protože v zásadě odlišují útvary uměleckého stylu od útvarů stylu věcného, neuměleckého (Těšitelová 1987).

Při pohledu na syntaktickou stránku textu si zcela jistě povšimneme jednak jediného užití jednoduchých vět v úvodu písemného projevu, tedy na exponovaném místě, jednak monotonního užití modelu parataktického souvětí se slučovacím poměrem hlavních vět. Čtyři souvětí se sice od sebe liší počtem i pozicemi vedlejších vět, ale syntaktická modelová báze zůstává ve všech případech tatáž.

Naše analýza kompoziční fáze textu bude v tomto případě zaměřena na nadpis (daný učitelkou), na tektoniku a architektoniku textu (mikrokompozici i makrokompozici). Vybereme-li při školní přípravě souvislého žakovského projevu nadpis *Školní výlet*, nemůžeme se divit, že nominální charakter titulu povede pisatele spíše k informaci (zprávě) nebo k popisu, protože absence slovesa (nebo jeho zástupce) neumožní autorovi zaměřit se na děj a jeho reprodukci. Pod takovým nadpisem, jaký je uveden výše, těžko můžeme očekávat reprodukci příběhu, příhody, zážitku, protože jsme a priori nominálností potlačili děj, explikativnost a akčnost.

Z makrokompozičního hlediska nás zajímá, zda je text kohézní či inkohézní, explikativní nebo enumerativní, sukcesivní či komutabilní, zda má gnmickou nebo

aktualizovanou platnost, v neposlední řadě pak také zda se v textu více projevuje objektivnost či subjektivnost. Těchto deset příznaků v pěti binárních opozicích nám pomůže rozhodnout, jakým slohovým postupem text vznikl a jaký rezultat slohového postupu vlastně písemný projev představuje.

Ovšem aplikace výše uvedených Mistríkových požadavků je v tomto případě poněkud problematická. Autor *Štylistiky* analyzoval především texty umělecké, odborné, administrativní a dialogické, které byly vytvářeny s určitými komunikačními záměry dospělými lidmi. My máme před sebou jiný text, dětský školní projev, jehož cíl je poněkud jiný než u textů zkoumaných Mistríkem. Propoziční snaha, která se v žákovských textech projevuje koherentností a aktuálností, vede některé autory k jejich uznávání za právoplatná vypravování, nazývající je prostými vypravováními (Hubáček 1989) nebo tzv. volnými vypravováními. Právě proto, že uznáváme specifičnost žákovských projevů, nemůžeme s takovým pojmoslovným řešením souhlasit. Ukázali jsme to nakonec už při svém vystoupení v Opole v r. 1993 (Pastyřík 1994: 95-100).

Analyzovaný žákovský text je koherentní, což je dáno tématem, časovou následností, enumerací a rovněž referenčními výrazy. Těmi jsou jednak opakující se synonymní vyjádření (*do A. skal – do A. skál; do V. stáje – od stáje*), jednak identifikátory, které anaforicky vyjadřují vztah striktní identity (*do parku – kde; k bráně – tam; pána – který; cestou – kudy*). Ale rozmístění referenčních výrazů zajišťuje koherenci pouze mezi částmi výpovědí. V lineárním schématickém znázornění to vypadá následovně:

A. B. C. D a E kde Ea. F a G . H a CH který CHa kudy CHaa. Když Ia I a J.

Text se sice vyznačuje poměrně vysokým stupněm glutinace – 3,8 -, ale glutinační intervaly mezi výpověďmi jsou proměnlivě pohyblivé. A z gramatických prostředků zvyšujících kohéznost textu se uplatňují pouze několikanásobné členy. Klademe si proto otázku, zda text lze skutečně za kohézní uznat, zda to je text vzniklý jako kohézní na základě užití vyprávěcího postupu?

Sukcesivnost písemného projevu není dána autorkou textu, tedy subjektivně, nýbrž jen objektivně, totiž pouhým zaznamenáním temporálního sledu událostí. Díky zachování časové posloupnosti jednotlivých složek školního výletu je zachován i logický pořádek sledu událostí. Dějovost je sledována pouze v lineární podobě a jednotlivé komponenty textu nejsou komutabilní. Repertoár časových okolnostních určení a spojek není příliš rozsáhlý (*první zastávkou; potom; když*), ba ani sémantické rysy užitých sloves nezdůrazňují časové údaje a okolnosti.

Objevuje-li se v textu více prvků místní zakotvenosti, tušíme zde především výrazný vliv učitelčinych instrukcí, nikoli autorčiny primární záměr.

Podle přítomnosti příznaků čtvrté binární opozice lze označit text jako aktualizovaný. Slovesa jsou v préteritu, neutrálním prostředku vyprávěcího postupu, a jsou většinou nedokonavá.

V textu se neobjevují žádné emocionální prostředky, např. deminutiva a meliorativa, ani jiné znaky autorčiny osobní zainteresovanosti, text je věcný, objektivní.

Přes jistou problematičnost aplikace Mistríkových kritérií, na kterou jsme upozornili výše, ukázalo přiložení rastru znaků vyprávěcího postupu, že se žákyně o vypravování ani nepokusila. A její písemný projev svým kognitivním charakterem a propoziční dominancí odpovídá spíše útvaru informačního postupu, nejspíše zprávě.

Text, o jehož analýzu se pokoušíme, je výsledkem mezilidské komunikace, součástí konkrétní sociální skutečnosti. Komunikace probíhala v tomto případě mezi dvěma účastnicemi (komunikanty) v rámci třídy A čtvrtého ročníku prvního stupně základní školy v jedné východočeské obci v červnu 1991. Sociální role komunikantů byly sociální lokalizací dané a zřejmé: učitelka a žákyně. Z hlediska komunikačních rolí bylo možné očekávat, že žákyně by mohla být aktivní účastnicí komunikace, autorkou, produktorem monologické komunikační události. Učitelka, možná příjemkyně textu, se, podle své komunikační role, aktivně účastnila komunikace pouze na začátku hodiny při zadávání instrukcí. Svými replikami ve školním dialogu úroveň budoucího textu (komunikátu) evokovala, stimulovala a presumovala.

Obsahové, stylistické i pravopisné nedostatky vypovídají především o průměrné úrovni autorky textu. Za povšimnutí stojí dvakrát chybně napsané (pravděpodobně podle ortoepicky nekodifikované výslovnosti) místní adjektivum *Adržbařský* (správně „Adršpašský“), nesprávná pojmenování skalních útvarů v Adršpašském skalním městě, např. *Krakonošův džbán piva* (správně „Džbán piva“), *dvojčata* (pravděpodobně „Milenci“), *velký hřib* (asi „Kozák“), *piano* („Krakonošovo piano“), *Krakonošovo krešlo* (snad „Krakonošovo sedátko“), *Krakonošova židle* („Babiččina lenoška“?), *stříbrné jezírko* (správně „Stříbrný pramen“). Ani podle turistického průvodce chráněnou krajinnou oblastí Teplicko-adršpašské skály se nám nepodařilo identifikovat *varhany*; *sloní stádo*; *zplav*; *nůši z houbami* – i když nepopíráme, že ve výkladu *pána, který nás doprovázel cestou kudy jsme měli jít* mohla taková pojmenování, která si autorka zapamatovala a uvedla, zaznít a průvodce vůbec mohl svůj projev na rozdíl od oficiálního bedekru přizpůsobit životním zkušenostem a vnímání desetiletých dětí. Přesto si nad výše uvedenými

nesrovnalostmi položíme otázku o školní přípravě žákovského písemného komunikátu, o učitelčích znalostech metodického postupu přípravy souvislého jazykového projevu, o jejich zkušenostech s promyšlenou a záměrnou školní slohovou výchovou i o dalších podobných záležitostech s tím souvisejících.

Autorka textu i jeho příjemkyně (?) mají sice odlišné vědomosti a znalosti, ale jejich společenská situace je determinována souborem konkrétních sociálních norem uznávaných oběma komunikantkami. Obě zároveň sdílejí i společný zkušenostní komplex (obě totiž byly na společném školním výletě) a obě také dodržují konvencionalizované zásady – komunikační normy (komunikační kompetence a komunikační kod). Struktura komunikační kompetence jim pak umožňuje dosáhnout vzájemného porozumění při komunikační události.

Sociálně psychologická struktura komunikační události je určujícím faktorem pro další složku komunikační události, totiž pro pragmatickou strukturu. A k jejím složkám potom počítáme komunikační cíl, komunikační záměry a funkce, komunikační strategii a komunikační efekt.

Základním komunikačním cílem každého komunikátu je především poskytnutí informace příjemci. U žákovských projevů tomu bývá poněkud jinak. Jako by do komunikační události v podobě písemného projevu vstupoval ještě nový komunikant, příjemce II., neznámý adresát apod. A jakoby teprve tohoto potencionálního účastníka komunikační události informovala autorka o výletě, jehož se školním kolektivem zúčastnila (základní komunikační záměr byl vyjádřen už nadpisem). Kromě dosažení primárního komunikačního cíle, tj. informace o školním výletě, přináší autorčin komunikát jako vedlejší, sekundární produkty informace o zvířatech ve vrchlabském zoo koutku a o skalních útvarech v CHKO Adršpašské skalní město. Komunikační efekt dvou výčtových pasáží k posílení informovanosti potenciálního příjemce je záležitostí individuálního přínosu autorky textu. Při zadávání tématu slohové práce nebyl snad ani výčet původně zamýšlen, to jen učitelka přispěla k jeho zrodu nevhodnou, snad nepromyšlenou a spontánní instrukcí. Původním hlavním učitelčím záměrem byla konstrukce vypravování, o čemž svědčí jednak slohové vymezení útvaru v nadpisu, jednak třetí učitelčina instrukce. Bohužel ani jedna ze tří úvodních instrukcí nevedla žákyni k narativnosti, neboť jimi nebylo připravováno, ba ani zamýšleno sledování gradace děje a komponování dvou částí útvaru vyprávěcího postupu. Elementární komunikační funkce byla neobratnými instrukcemi deklasována na pouhé sdělení o lokalizaci školní akce, výčtu činností a spatřených objektů. Máme tedy před sebou jako obsahově pragmatickou jednotku je soukromou informací, zprávu.

Téma analyzovaného komunikátu souvisí spíše než se záměry autorky se záměry učitelky, při školní slohové výchově se snad do jisté míry počítá i s očekáváním potencionálního příjemce. Proto se v některých slohových lekcích, např. při nácvičku psaní dopisu, objevuje požadavek konkrétní adresnosti (podle místních podmínek a situace píšou žáci dopis kamarádovi do nemocnice, prarodičům, známým a příbuzným, někdy píšou dětským inzerentům, kteří poskytli svou adresu pro možnost dopisování rubrikám některých dětských časopisů apod.). Jako obsahově strategické východisko působilo téma na uspořádanost souboru obsahů o předmětných objektech a jejich lokalizaci. Základní téma určené nadpisem je poprvé lokalizováno ve druhé samostatné větě a doslovně je potom, ovšem se slovoslednou inverzí plnovýznamového a pomocného slovesa, zopakováno ve druhé hlavní větě čtvrté výpovědi. Lokalizaci hlavního tématu postihuje především pátá výpověď (dvakrát se objevuje v čele vět v této souvěsné výpovědi místní adverbium *tam*, v první větě je navíc výraz *k bráně*, který větu místně zakotvuje, v druhé vedlejší atributivní větě je iniciálovým výrazem místní adverbium *kudy*). Místní zakotvení je dále ještě prohloubeno výčtem objektů v šesté výpovědi. Kromě hlavního tématu (školní výlet) se v textu objevují i témata vedlejší (*první zastávka...; do Vrchlabské stáje...; Když jsme šli...*), která zabírají nadpoloviční většinu textu. Ze sledování tematických struktur v komunikátech je známo, že bohatá a málo uspořádaná bývá tematická struktura ve spontánních, málo připravených projevech. Analyzovaný text se takovým komunikátem nápadně podobá.

Nedostatky, s nimiž se při školní slohové výchově setkáváme v souvislých žákovských projevech a které se objevují i v našem textu jsou dvojího druhu:

- a) nedostatky realizační, které jsou individuálními nedostatky žáka a odrážejí stav jeho vědomostí, dovedností a vyjadřovacích návyků,
- b) nedostatky koncepční, které jsou především příznaky nedostatků učitelovy práce.

Při školní práci se častěji učitelé zaměřují ve své činnosti na vyhledávání žákovských nedostatků a jejich opravování, tedy na funkci diagnostickou, korekturní a kontrolní. Na jejich základě se následně pokoušejí o rektifikaci žákovských vědomostí formou individuálních a kolektivních oprav. Pro zvyšování vzdělanostní úrovně žáků má tato činnost bezesporu velký význam. Není ovšem jedinou činností, která by mohla přispět k růstu žákovského vyjadřovacího a komunikačního niveau.

Mnohem náročnější je odstraňování nedostatků druhého typu. Do této činnosti se nám obvykle nechce, protože bychom se museli kriticky podívat na své vlastní působení. A tak se raději vymlouváme, že máme příliš mnoho jiné, důležitější práce,

že na analýzu žákovských souvislých projevů nemáme čas apod. Sebekritický pohled na vlastní práci je přitom mnohem důležitější, neboť především na pedagogovi, který by měl být pro své žáky hlavně průvodcem, rádcem, záležití, kterou cestu svým svěřencům ukáže, na kterou je postaví, kterou cestou se oni do života vydají. A to je pro nás velká odpovědnost. Znalost mluvnické systematiky a pravopisných konvencí toho kterého jazyka patří zcela jistě k důležité výbavě každého člověka. Ale pouhé nalepování jakýchkoli vinětek bývá krajně nefunkční a slouží ve škole především jako donucovací a zastrášovací prostředek. Není divu, že pak žák na sobě nelibě pocituje represivní tlak školy a místo pro život se učí jenom a pouze pro školu.

Analyzování žákovských prací by mělo sloužit učitelům především k objektivnímu hodnocení vlastního pedagogického působení. Absence nácviku některé fáze přípravy souvislého projevu bývá při analýze nekompromisně odhalena, což jsme se pokoušeli rovněž výše naznačit.

Jiným problémem v této oblasti jsou pak z hlediska komunikační výchovy role a funkce adresáta a autora, původce a příjemce. Není pochyb o tom, že i v tomto specifickém druhu školní komunikace je původcem, autorem, produktorem žák. Kdo je však příjemcem? Učitel?? Komu doopravdy žák vlastně adresuje svůj souvislý projev? Učíme se pro školu, nebo pro život? Bylo by velmi dobré, kdybychom při přípravě souvislých jazykových projevů ve škole dokázali projev vždy konkrétně adresovat. Někdy se nám to daří, ukládáme-li např. žákům, aby napsali dopis babičce, kamarádovi, aby pronesli projev před třídou, při školní akademii apod., jindy mají žáci na základě našich instrukcí dojem, že píší slohovou práci jenom pro učitele. Ale je učitel skutečně příjemcem žákova projevu? V některých případech, např. u úvah, tolik oblíbených na středních školách, snad. Je-li totiž prvořadým učitelovým cílem poznání žákovských názorů a postojů. Jenže takto stanovený cíl prozrazuje spíše učitelovy rozpaky při výchovném procesu a upozorňuje ještě na jeho jiné problémy. Mnozí učitelé si jsou možná alespoň zčásti vědomi neadresnosti žákovských projevů, a tak užívají, byť nesprávně, v ústní komunikaci s žáky tzv. kantorského dativu apod. Neméně často se ve škole setkáváme i s učitelskými otázkami „a proč?“, jimiž se vyučující snaží přimět žáka, aby doplnil informaci jakoby učiteli určenou, aby z učitele učinil skutečného příjemce. Přiznejme si ovšem, že na uvedenou otázku se i nám často obtížně odpovídá, takže se ani nedivíme, že se žáci často uchylují k frázi, nedokončeným větám či ke konstatování „já nevím“. Problém těchto otázek je ještě v tom, že směřují především do oblasti tematické, obsahové, nikoli do sféry jazykové, formální. Zamyslíme-li se skutečně a vážně nad tím, jak pomoci žákovi zvyšovat

jeho komunikační úroveň, vyplyne jako jedn z prvních požadavek adresnosti projevu. Ve většině případů pak nebude ovšem adresátem žákovských slohových projevů učitel. Je to ovšem nutné? Domníváme se, že nikoli. Učitel pak nechť postoupí na vyšší příčku a stane se pro žáka důležitým průvodcem, rádcem, trenérem, vychovatelem. Chce-li však být dobrým pedagogem, musí se nejdřív umět podívat sám kriticky na sebe.

Literatura

Hubačk J., 1989, *Didaktika slohu*, Praha.

Hubačk J., Mistrík J., 1985, *Štylistika*, Bratislava.

Pastyřík S., 1993, *Materiály pro semináře z didaktiky slohové výchovy*, I-II, Hradec Králové: Gaudeamus.

Pastyřík S., 1994, *O napětí, rozporech a problémech kolem vypravování*. – *Stylistyczne konfrontacje*, Opole, s. 95-100.

Těšitelová M., 1987, *O češtině v číslech*, Praha.

Učík J. a kol., 1981, *Teplícko-adršpašské skály*, Teplice nad Metují: MěstNV.

Students' Written Work

The author stresses the importance of teacher's analysis of students' written work for the evaluation of their language skills and for shaping further teaching guidance.