Komunikační výchova v mateřštině — předpoklady, cíle a výsledky

Jana Svobodová[1]

Globálním objektem našeho dlouholetého výchozího sledování, na jehož základě jsme se snažili formulovat určité lingvistické a lingvodidaktické postuláty také ke školní výuce mateřštiny, se stala **školská komunikace** v nejširším smyslu, neboť jsme brali v potaz nejen jevy jazykové a řečové povahy, ale i okolnosti vzniku školských komunikátů a jejich doprovodné jevy. **Školská komunikace** zahrnuje v širokém pojetí veškerou komunikaci realizovanou v prostředí školy. **Komunikace** obecně slouží k předávání (sdělování) informací. Školskou komunikaci chápeme jako jistý prototyp (model) společenské, tedy sociální komunikace v přirozeném jazyce vůbec. Pod pojmem **komunikát** chápeme jak výsledky, produkty řečového chování bezprostředních účastníků komunikační situace (**komunikantů**), tak texty povahy psané. Komunikanty označujeme jako **produktora a recipienta**. Uvedenou **školskou komunikaci** lze členit na dvě velké navzájem propojené a vnitřně hierarchizované skupiny podle toho, jakým způsobem dochází k předávání, vnímání a dešifrování jazykového kódu mezi účastníky komunikace, tedy na:

a) komunikaci akustickou, kterou recipient vnímá sluchem,

b) komunikaci optickou, kterou recipient vnímá zrakem.

Ad a) Akustická školská komunikace se jeví jako členitější a pestřejší. Intuitivně sem zařadíme informace, které lze slyšet, ze širšího komunikačního pohledu sem však zdaleka nepatří jen mluvené jazykové komunikáty realizované pomocí jazykového kódu, nýbrž i četná akustická sdělení nejazykové povahy: zvuky, signály, znělky, melodie. V prostředí školy to jsou např. známé školní signály typu zvonku ohlašujícího začátek a konec hodin nebo různých zavedených znělek ve školním rozhlase. K těmto obecně rozšířeným nejazykovým signálům se řadí individuálně uplatňované akustické jevy nejazykové povahy, k nimž dochází v konkrétních vyučovacích hodinách: různá tlesknutí a zatleskání učitele, aby zahájil, nebo ukončil práci, jako výraz pochvaly, jindy naopak ve významu upozornění až napomenutí či varování; hlučné poklepání rukou nebo nějakým předmětem do stolu, do lavice, na tabuli se záměrem uklidnit, utišit žáky, popřípadě soustředit jejich pozornost na sledovaný a formou poklepu aj. Může to být významné odkašlání učitele během sledování repliky žáka nebo při výkonu nějaké jeho žákovské činnosti, když chce učitel dát najevo nespokojenost nebo nesouhlas, dál jsou to osamostatnělá vyjádření doprovodného rázu ze zvláštní skupiny nejazykových (extralingválních) prostředků, jako je např. uplatnění složek timbru a mluvidly vydávaných zvuků a pazvuků, které nejsou vázány na slova a mají oběma komunikujícím stranám srozumitelný význam: zvuky a pazvuky vyjadřující přitakání, souhlas, anebo nesouhlas, pochvalné, anebo nespokojené zamručení, celou škálu rozmanitých povzdechnutí doprovázených pazvuky, která naznačují údiv, úžas, úlek, pochyby, spokojenost apod.

Za akustické jevy parajazykové, „naroubované" základní jazykové prostředky v mluvených komunikátech a doprovázející jejich jazykovou složku, se považují zvýrazňující, zvláštní, příznaková intonace (jako složka suprasegmentální), pak tempo a rytmus řeči, síla a zabarvení hlasu, z nichž může žák vysledovat další signály, které k němu učitel vysílá, a to na škále od kladného hodnocení přes známky jeho netrpělivosti až po zřejmou nespokojenost, výhradu, napomenutí, výtku. Třebaže v našem lingvistickém pojetí současně podtrhujeme a zvýrazňujeme roli nejazykových a parajazykových složek školské akustické komunikace, má hlavní podíl na akustické komunikaci vždycky komunikace jazyková. Akustické školní komunikáty jazykové povahy mohou mají charakter monologický, anebo dialogický, a to podle toho, zda je komunikace realizována pouze jediným produktorem, anebo zda se různí produktoři střídají. Vymezení

[1](janasvo@iol.cz) katedra ČJ s didaktikou PdF OU, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava 1

dialogu, který je pro výukovou komunikaci dneška příznačný, se tedy opírá především o charakteristický rys výměny replik mezi komunikanty, jejichž role produktora a recipienta se střídají. Je otázka, zda v komunikaci a ve školské komunikaci jmenovitě vůbec existuje monolog, tedy zda lze najít odlišné situace než ty, které — třeba po delším čase — vedou ke střídání rolí komunikantů.

Ad b) Optická školská komunikace obsahuje jako centrální oblast jazykovou složka, jsou to jazykově realizované komunikáty představované veškerým psaným textem, ať už jde o texty učebnicové nebo jakékoli psaní žáků i učitele. Dá se členit podobně jako jazyková složka akustická. Někteří badatelé rozlišují skupinu textů psaných (rukopisů) od skupiny textů tištěných, které — je-li jim věnována potřebná péče — vynikají obzvlášť velkou zřetelností a přehledností, avšak rozdíl se dnes patrně stírá, neboť do vývoje masově zasáhly počítače a tiskárny. Význam existence psaných textů nepominul však ani v moderní době, vždyť i základní komunikace s počítačem bývá psaná. Dá se dovodit, že písmo si i ve vztahu k technickým vymoženostem opět uhájilo místo, dá se souhlasit s názorem, že psaný text přispívá k podpoře univerzality. Pro školskou komunikaci platí, že tištěné a psané texty různého typu usnadňují zapamatování a napomáhají upevnění informace zvláště tím, že mohou být opakovaně nazírány. Roli však hrají i další nejazykové optické prvky — souhrnně je lze pojmenovat jako nejazykovou optickou školskou komunikaci. V rámci psaných komunikátů jsou to: grafická úprava textu, typ použitého písma, grafický doprovod a ilustrace, výskyt značek a stálých log, barevné rozvržení textů a využívání různých barev písma. I k optickým složkám jsou řazeny složky parajazykové. Volíme tento termín úmyslně, abychom vytvořili paralelu k parajazykovým akustickým prvkům, které se navrstvují — v akustické podobě — na mluvené komunikáty. Parajazykové optické složky se chovají stejně: také se navrstvují jako doprovodný komponent — ovšem tentokrát optického rázu na mluvené komunikáty. Z vývojového hlediska jsou tyto prostředky starší než prostředky verbální. Také jejich vliv na utváření nejstarší vrstvy slovní zásoby je známý: mnohá slova odrážejí podobu gest, pohybů, výrazu tváře našich předků, např. mezi slova mající souvislost se starým indoevropským kořenem **mā* s významem „kynout rukou" patří nejen *mávat*, ale např. ve slovech jako *mámit* nebo *omamný*, ale i *maně* (= bezděky) nebo *marný*. Všechny tyto významy (lákání vábení, někoho; neuvědomělosti nebo rezignace) skutečně bývají v komunikaci doprovázeny, naznačovány gestikulací spočívající v pohybech rukou nebo paží. K optické parajazykové komunikaci řadíme složky, které se tradičně označují spíše jako neverbální (také mimoverbální, nonverbální, mimoslovní), to znamená mimiku, gestikulaci, postoje a pohyby těla komunikujících nebo jiné signály typu výměny pohledů mezi účastníky komunikace, odvracení pohledu, těkání zrakem apod. Ve školské komunikaci hrají obojí doprovodné prostředky, ať optické nejazykové (grafické), anebo optické parajazykové, významnou roli. Zdroje pro náš pohled na školskou komunikaci, které vyústily ve výzkum v rámci VZO, byly postupně shromažďovány zhruba po předchozích 15 let při práci na výzkumných úkolech a sondách především na Ostravsku[2] a v širším okolí. Proto můžeme pokládat vzorek za natolik reprezentativní, že lze i závěry z něho vyvozené mít za dostatečně průkazné. Jsme přesvědčeni o tom, že má-li národ společné povědomí o tom, jak se komunikuje ve škole, jaké podoby tedy má **školská komunikace**, vychází tato společná představa především (pokud ne výhradně) právě z jazykové situace prostředí základní školy. Na komunikaci školského typu v prostředí základní školy se soustřeďu-

[2]Také v souvislosti s výukou slohu a integritou slohového a jazykového vyučování byl zadán v roce 2001 malý dotazník učitelům na Ostravsku. Ze 31 dotazníků z okresu Frýdek-Místek např. jednoznačně vyplynulo volání učitelů po tom, aby slohové prvky byly na 1. stupni ZŠ přítomny ve všech hodinách mateřského jazyka a také aby v učebnicích byly slohové lekce těsněji integrovány do mluvnického a pravopisného učiva. Při známkování jako ve škole získal první názor (slohové prvky ve všech hodinách češtiny) průměrnou známku 1,68 a druhý (potřebná těsnější propojenost učiva v učebnicích) dokonce 1,32. Pro srovnání uveďme, že dosavadní osnovy (vzdělávací programy) byly s přihlédnutím ke slohové části hodnoceny průměrnou známkou 2,26; ještě hůře dopadly slohové lekce v používaných učebnicích (2,61).

jeme i proto, že tato oblast je lingvisty poměrně málo zmapována, nehledě k jistému přezírání školské a výukové problematiky odbornými lingvistickými kruhy. Mnohdy se zapomíná, že prvním stupněm škol musí v dětském věku projít celý národ, než dojde k první volbě navazujícího typu školy, a že právě tady se kladou všem společné základy lingvistického myšlení a vzdělání. Dítě ihned při nástupu do školy poměrně spolehlivě operuje základními prostředky jazykového kódu mateřštiny prakticky, je mu však potřeba krok po kroku připravit cestu k hlubšímu porozumění abstraktním jazykovým kategoriím, kultivovat nejen jeho vyjadřování v komunikaci (to je žákova performance), ale umožnit mu **přístup k jazyku ve smyslu kódu**, který je třeba poznat, abychom ho mohli lépe a účelněji ovládat (to je žákova kompetence). Cílem tedy není formální a mechanické nacvičování teoretických pouček o jazyce ani pomíjivé školní hodnocení, jak to někdy ve škole stále přetrvává — a s čímž se nechceme smířit. Cílem ke **přechodu** od výchozí žákovské komunikace A k výsledné obohacené a „poučené" komunikaci B.

Komunikace je současnými lingvisty nahlížena především jako řečová činnost, neboť sociální jednání člověka se v převážné míře uskutečňuje právě řečí. V jistém smyslu a při nezbytné míře zjednodušení by bylo možno zaměnit pojem komunikace za klasické pojetí jazyka ve smyslu řeči (parole), zatímco chápání jazyka ve smyslu systému (langue) může být nahrazeno termínem (jazykový) **kód**. Teoreticky platí zásada, že k úspěšnému průběhu komunikace dvou nebo více komunikantů je zapotřebí, aby v jejich povědomí byl uložen stejný jazykový kód. V praxi se pochopitelně setkáváme s různými odchylkami ve kvantitě i kvalitě ovládání kódu mezi mluvčími téhož jazyka; na tomto principu by měla být založena i školní výuka mluvnice mateřštiny jako kultivace jazykového kódu u žáka učitelem, který ovládá kód na vyšší kvalitativní i kvantitativní úrovni. Jazykový **kód** se projevuje navenek prostřednictvím proměnlivé a bohatě diferencované řeči (parole, komunikace, konkrétně dílčích komunikátů). Jazykový kód je sledován a poznáván právě díky řeči, díky komunikaci, v níž se realizuje. Zaměření na výzkum komunikace, k němuž se upíná současná lingvistika, by tedy mělo vést v konečném důsledku k přesnějšímu vymezení, modelování jazykového kódu.

Jako jsme v úvodu samostatně vyčlenili složky akustické a složky optické, ačkoli existují také jejich nepopiratelné interference, je žádoucí posuzovat samostatně jazykové prostředky mluvené (akustické) komunikace jako svébytný soubor, který není a nemůže být totožný se souborem jazykových prostředků komunikace psané (optické). Škola v minulosti velmi často jednostranně preferovala psanost a prosazovala psanostní charakter textu. Souviselo to se zaměřením školy na spisovnost, které někde v praxi dosud přetrvává. Mnozí pečliví učitelé mateřštiny jdou ještě dál: ze souboru žákům doporučovaných a po žácích vyžadovaných spisovných prostředků upřednostňují "pro jistotu" raději prostředky knižní. Na výhrady odpovídají, že takto se vyjadřovali největší mistři pera, klasikové literatury, kterou uctívají. Už tím nerespektují hranice mezi normami **psanosti** na jedné straně a běžnou, každodenní **mluvností** (v jejích podobách na ose spontánnost — oficiálnost) na straně opačné.

Škola by se spíše než na spisovnosti a její kodifikaci měla ve výuce mateřštiny věnovat rysům živého jazyka, tedy normě a vývojovým posunům směrem do budoucna, u nichž lze kodifikaci (jako u progresivních) očekávat. V praxi se to zřejmě málokdy děje, není ojedinělé, že protiklad **spisovnost — nespisovnost** vnímají žáci škol stejně jako nepoučení uživatelé jazyka nikoli jako **kodifikovanost** — (dosavadní) **nekodifikovanost**, tedy **závaznost — nezávaznost**, ale např. jako slušnost versus neslušnost, někdy i estetičnost neestetičnost, zdvořilost nezdvořilost. Zřejmě by bylo užitečné, aby se místo termínu **spisovnost** ve smyslu **jazykové správnosti** i ve školách víc rozšířilo sledování rysů **vhodnosti** či **adekvátnosti** výrazových prostředků vzhledem k situaci a adresátovi projevu. Jinak řečeno: škola by se měla věnovat tomu, co proniká z úzu do normy, aniž jsou (zatím) uvedené prvky pojaty do kodifikace. Norma sice rovněž obsahuje prvek závaznosti, ale tato závaznost spočívá v jejím pociťování jako závazné v daném společenství uživatelů, kteří ji nechtějí porušovat. Domyšleno do důsledků: nebylo by správné, aby se učitelská norma se vyznačovala ve srovnání normou ostatních poučených uživatelů spisovného jazyka inklinací k zastarávajícím jevům. Neměla by v této tuhé, nepružné podobě přecházet v normu žákovskou. Při vědomí kontinuity vývoje by nemuselo učitele znervózňovat, vyskytne-li se v jejich vlastní (mluvené) řeči nebo v řeči jejich žáků podobný progresivní prvek, neboť může být skutečně jen otázkou času, kdy takový, i když zatím nespisovný (mluvenostní) prvek plně zakotví v normě.

Pro živý mluvený kontakt dvou či více osob, v nichž se produktoři střídají, používáme termín **dialog**. Slovo má původ v řeckém *dialogos*, což znamená „skrze řeč, prostřednictvím řeči". Jde o prostředek sociálního kontaktu, který umožňuje, aby to, co bylo prostřednictvím řeči sděleno (produkováno), bylo také adresátem (recipientem) prostřednictvím řeči přijato, dešifrováno a pochopeno. Teorii dialogu rozvíjí a zpřesňuje ze současných českých lingvistů zvláště O. Müllerová. Školní dialog podle ní patří mezi řízené rozhovory, které nejsou typicky spontánní ani zcela nepřipravené, zato je v nich stěžejním rysem přítomnost stabilního a jednoznačného vztahu mezi partnery: partneři jsou ve výrazně protikladných sociálních rolích, jedna z nich je role řídící. To se týká i školy a role učitele. O. Müllerová staví dialog učitel–žák do sousedství institucionálních dialogů typu lékař–pacient nebo soudce–vyšetřovaný. Domníváme se, že toto řazení není přesné: Zatímco v dialozích charakteru výslechu nebo zjišťování diagnózy mají převahu otázkové konstrukce (a odpovědi na ně), ve školním dialogu jsou nejčastěji zastoupeny výzvy v nejširším smyslu. Obě skupiny se neshodují ani v míře stereotypnosti používaných otázek, které jsou v této podobě nutné při rutinním, mnohdy silně zmechanizovaném zjišťování nezbytných faktů.

Dialog (ev. diskurz) jako termín je v současné lingvistice, ale i mnoha dalších vědách termínem mimořádně frekventovaným, ba až nadužívaným. Upozornila na to také badatelka J. Hoffmannová (2000, s. 53), když zdůrazňuje: „Dialog si přece představujeme nejen jako vzájemnou výměnu replik mezi dvěma (nebo více) osobami, ale navíc jako výměnu, která někam směřuje, při níž vzniká nějaká nová kvalita, partneři se něčeho společně dobírají. (...) S tímto vymezením se však dostávají do rozporu "dialogy" silně konfliktní, asymetrické, agresivní, kde např. jeden z partnerů nepustí druhého ke slovu, mluví za něj, chová se arogantně; stejně tak "dialogy", kdy si partneři nerozumí ani nechtějí rozumět, míjejí se, každý si vede svou; a rovněž "dialogy" zcela formální, chladně zdvořilostní, významově vyprázdněné."

K tomuto poznamenáme, že by pak zřejmě bylo užitečné rozšířit chápání dialogu o pojmy **forma** dialogu a **funkce** dialogu. Některé výměny replik mezi komunikanty totiž sice mají formální podobu dialogu, ale funkce dialogu — výše charakterizovaná slovy J. Hoffmannové — jim schází. Pro školní výukové prostředí je nezbytné, aby se z procesu výuky vytlačoval a odstraňoval jak agresivní způsob vedení dialogu učitelem, tak zmechanizovaný formální dialog, kterému schází skutečná **funkce dialogu**, protože ta je naopak pro školskou výuku — nejen v hodinách mateřštiny — žádoucí a potřebná. Eventuální konverzační, fatické vstupy mohou mít své dílčí místo snad jen v motivačních pasážích hodin, kdy učitel navazuje se svými žáky kontakt.

Ve školské komunikaci tedy pokládáme za základní způsob/formu předávání sdělení různého typu (konstatací, výzvově–otázkových podnětů aj.) dialogický kontakt učitele a žáka ve výuce, tzv. školní (výukový) dialog. Oba komunikanti jsou při něm aktivní, i když ne ve stejné míře. Pasivita nemá ve správně vedeném školním dialogu místo — i recipienta ve fázi přijímání a vnímání jazykového sdělení (včetně jeho signálů a jevů doprovodných, které mají parajazykovou nebo nejazykovou podobu) je nutno pokládat za aktivního účastníka: je totiž vzděláván, poučován, veden, vychováván, je posilována jeho kompetence, v neposlední řadě se mu také dostává cenného příkladu jazykového dialogického vyjadřování.

Z komunikačního pohledu se ukazuje, že hlavním rysem školního dialogu je výskyt širokého komplexu různých výzvově–otázkových podnětů, kterými operuje produktor–učitel při řízení dialogu se žáky a k jejichž ztvárnění hojně využívá také doprovodných parajazykových složek. Na učiteli dále záleží vhodná volba tématu komunikace, motivační síla této volby směrem

k žákům, která by měla podnítit jejich chuť vyjadřovat se, hovořit k danému tématu, způsob řízení a usměrňování dialogu, aby vedl k vytčenému cíli. Vytyčení takového cíle (učitelem) a snaha postupně, po krocích se dobrat potřebného výsledku jsou rovněž typickými rysy školního dialogu a také dialogu vůbec. Nepominutelné navíc je, že učitel navíc vtiskuje ráz i jazykové podobě školní dialogické komunikace, je tedy „řídícím komunikantem" rovněž co do výběru jazykových prostředků, které žáci maně či vědomě — v duchu kooperativního principu dialogu — napodobují nebo přebírají.

Pro jazykovou charakteristiku školního dialogu platí, že některé z použitých jazykových prostředků mohou být na samé hranici spisovnosti nebo i za ní, přesto nemusí v konkrétní dialogické replice působit nevhodně, zatímco jiné, sice spisovné, ale stylově nevhodné, neběžné, okrajové, mohou školní dialog činit nepřirozeným a strojeným. Stává se však, že vinou obav z narušení „správnosti a spisovnosti" se mnozí úzkostliví učitelé mluvenostních rysů obávají a snaží se je potlačit i v řeči žáků. Někdy se učitelé uchylují bezmála až k jisté — specifické — hyperkorektnosti, nejčastěji při volbě slov a slovních tvarů. Nejde zde ani tak o pravou hyperkorektnost, která tkví v náhradě hyperkorektně vytvořeného, avšak nenáležitého tvaru za tvar běžný, ale něčím neobvyklý, podezřelý (např. *„oběmi dvěmi"* místo *oběma dvěma*), nýbrž o **hyperkorektnost ve školském pojetí**, spočívající v tom, že spisovný tvar slohově honosnější je povyšován na jediný možný (spisovný), kdežto jen „obyčejný", běžný spisovný tvar nebo výraz je odmítán jako nespisovný (např. *píši* X *píšu*). Zvlášť v syntaktické výstavně mluveného dialogického textu lze dobře identifikovat jisté mluvenostní modifikace nebo specifické struktury. Náš materiál umožnil vyčlenit pět nejčastějších školských modifikovaných typů. Sledujeme je zejména v řeči učitele. Patří sem: kontaktová slova a signály; slovosledná volnost a preference subjektivního slovosledu; sklon k aditivnosti (dodatečné zpřesňování); výskyt elips a záměrně neukončených výpovědí; opakování a dvojí vyjádření. Pokud bychom měli stanovit hlavní typy mluvenostních modifikací v replikách žáků, byly to: eliptičnost celků a výskyt osamostatnělých formálně vedlejších izolovaných vět uvozených podřadicími spojkami, obojí pod vlivem dialogičnosti situace a střídání replik obou komunikantů, protože žáci mají častěji sklon ke stručnosti, úsečnosti a výukový dialog řízený učitelem jim k tomu dává dostatek příležitostí; vnitřně neuspořádané, chaotické konstrukce, jsou-li žákovské repliky rozsáhlejší; paralelismus v syntaktické výstavbě, daný mechanickým převzetím slov z učitelovy otázky; stejně jako v řeči učitele bývá i v řeči žáků občas patrná výrazná situační deixe (ukazovací a odkazovací slova). Ve výukovém dialogu se vyskytují i tyto tři nejvýraznější specifické (školské) mluvenostní struktury, opět zvláště v řeči učitele jako řídícího komunikanta:

1. konstrukce se záměnami slovesných kategorií, především modu, ale i čísla a osoby;
2. konstrukcemi s uplatněním volného dativu (prospěchového, popř. kontaktového);
3. konstrukce s obsazením syntaktické pozice podmětu osobním zájmenem.

Při volbě jakýchkoli jazykových prostředků je pro učitele coby řídícího komunikanta ve školním (výukovém) dialogu směrodatné, aby zajistil pochopení informace žáky. Jenom na základě izomorfie učitelových vyjadřovacích prostředků s prostředky žáků lze zajistit při výuce žákovu kooperaci — řečovou i konatelskou. Shoduje-li se např. pojímání formálně oznamovací věty s indikativním tvarem slovesa jako výzvy jak ve vědomí učitele, tak ve vědomí žáka, lze takové výzvy při výuce používat (typ *otevřeme si sešity a píšeme*).

Nad rámec tohoto pochopení informace směřuje (nebo by měla směřovat) snaha komunikanta-učitele využívat takové (srozumitelné) výrazové prostředky a jejich uskupení, aby zajistil, podnítil také ochotu, zájem žáka aktivně vstupovat do společné činnosti včetně (společné) dialogické komunikace. Z tohoto důvodu jsme se zde snažili vybrat, postihnout právě takové jazykové zvláštnosti školního (výukového) dialogu (zvl. modifikované a specifické struktury), u kterých:

1. lze předpokládat ve školním prostředí a při výuce srozumitelnost, obvyklost, konvencionalizovanost pro oba komunikanty;

2. lze posuzovat úroveň přijatelnosti, akceptovatelnosti pro žáka/žáky v kladném i záporném smyslu, tedy jejich fungování jako „hybatelů" (iniciátorů), anebo „narušovatelů" (retardátorů až blokátorů) školské komunikace představované školním dialogem.

Není cílem tohoto příspěvku vyhodnocovat ani všechny účinky jazykových prvků a zvláštností, ani parajazykových zvýrazňujících rysů (z optických složek jsme si všímali přednostně gestikulace, mimiky a proxemiky), důležité je z hlediska vedení školního dialogu jedno: **přirozenost** gestikulace i dalších optických neverbálních složek výukového dialogu by měla jít ruku v ruce s přirozeností jazykové složky a přirozeným uplatňováním akustických parajazykových rysů; taková kombinace je tím nejlepším **iniciátorem** komunikace. Jako **iniciátory komunikace při výuce mateřštiny** tedy nelze chápat jen doporučované, osvědčené konkrétní (dílčí) jazykové formy nebo struktury, které by učitel mateřštiny měl v dialogu se žákem upřednostňovat, ale jako obsáhlé soubory vzájemně prokombinovaných nestejnorodých prvků (včetně prvků parajazykových a nejazykových), které usnadňují směřování k cíli společné činnosti. Do souboru iniciátorů komunikace lze řadit prvky a prostředky různého typu. V konkrétním materiálu, který jsme měli k dispozici při našich analýzách, jsme zachytili řadu konkrétních složek iniciátorů školské komunikace ve výukovém dialogu probíhajícím v hodinách mateřštiny; rozebíráme je ve spise *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny.* Uveďme jen první z nich: přirozený učitelský přístup k mateřštině a nevtíravě manifestované přesvědčení učitele, že má učit i svým vlastním komunikačním příkladem; čím je žák mladší, tím významnější je pestrost jazykových podnětů včetně prvků jazykové hravosti. V protikladu k těmto iniciátorům stojí různě silné retardátory až úplné blokátory výukové komunikace. Komunikant–učitel by o nich měl vědět proto, aby v situaci, kdy k nim právě zaviněním učitele dojde, nevyčítal žákům jako jejich nedostatek, že v dialogu nepokračují. Podle našich pozorovnání k blokátorům patří:

1. nepochopení komunikačního záměru učitele (výzvy, otázky, podnětu);
2. nepochopení smyslu informace učitele plynoucí z momentálního nebo celkového nesouladu kódů mezi komunikanty (např. neznalost terminologie žákem); tj. nedostatek izomorfie učitelských a žákovských vyjadřovacích prostředků;
3. přecenění nízké vyjadřovací kompetence žáka ze strany učitele, stanovení nesplnitelných komunikačních úkolů;
4. snižování úrovně sebevědomí žáka, který se své vlastní nízké kompetence pouze obává, tj. vyvolávání pocitu nízké kompetence žáka při nevhodně nastavené, přemrštěné míře přísnosti a kritičnosti učitele a trvale vysokých požadavcích učitele na formální „dokonalost" až „dokonalou spisovnost" mluvených komunikátů.

Na základě údajů shromážděných metodou výzkumných sond a pořízených přímo ve školním prostředí se snažili formulovat kritéria platná pro výuku mateřštiny i pro tvorbu komunikačně pojatých učebnic, která by byla v souladu nejen s požadavky praxe, ale zejména s aktualizovanými lingvistickými poznatky. Pokusili jsme se je promítnout do kompletní řady konkrétních učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy, která námi formulované a obhajované zásady naplňuje v praxi. V současné etapě **přeměny** výuky mateřštiny směrem **ke komunikačnímu přístupu** je třeba zaměřit se zvláště na některé významné priority:

- vedle dosud upřednostňovaného zvýrazňování psaného jazyka dosáhnout ve škole komplexního, širšího pohledu na dialog a celkového pohledu na mluvený jazyk v komunikaci;
- vedle dosud přeceňovaného a samoúčelně podávaného pohledu na jazyk jako systém zařadit a zvýraznit prioritu komunikace, jejíž zkvalitnění těsně souvisí s uvědomělým zpřesňováním znalosti kódu;

- vedle nácviku mluvených i psaných monologických slohových útvarů, které by mělo být proporčně upraveno ve prospěch komunikátů mluvených, co nejčastěji zařazovat dialogickou formu komunikace a zaměřovat se na zpřesňování, zkvalitňování performance žáků v dialogické situaci jako nejčastější životní komunikační situaci.

Tato hlediska je nezbytné pojímat při školní výuce tak, aby žák nebyl už od počátku odpuzován od jazyka, odrazován od mateřštiny jako kódu všestranně využívaného ke komunikaci, ale aby k němu byl přitahován, aby byl u žáka vyvolán zájem, zvědavost, chuť se zdokonalit, ale také chuť vyjádřit se na jazykové téma, aby tedy jazykové téma v širším smyslu a téma mateřštiny konkrétně opravdu už zůstalo — ihned od 2. ročníku základní školy — jedním z trvalých celoživotních témat každého komunikanta, to znamená jedním z živých témat jeho celoživotního dialogu.

Literatura

[1] Hoffmannová, J. (2000): K univerzálnosti a specifičnosti pojmu dialog. In: Hladká, Z. Karlík, P. (Eds.): Čeština univerzália a specifika 2, Brno: MU, s. 5359.

[2] Müllerová, O. (1991) : Dialog a konflikt. Slovo a slovesnost, 52, s. 247255.

[3] Müllerová, O. (1994): Mluvený text a jeho syntaktická výstavba. Praha: Academia.

[4] Müllerová, O. (1996): Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In.: Učební text jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. 15. září 1995 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 98102.

[5] Müllerová, O. Hoffmannová, J. (1994): Kapitoly o dialogu. Praha: Pansofia a Ústav pro jazyk český AV ČR.

[6] Svobodová, J. (2000): Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Spisy Ostravské univerzity 133/2000. Ostravská univerzita Ostrava Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-175-4.