

- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2010.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 1925, s. 18.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Poetika jako základ literární výchovy na střední škole. *Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 1943, s. 205–215.
- RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textu na gymnáziu*. Plzeň, 2012, disertační práce. Pedagogická fakulta ZČU v Plzni. Vedoucí disertační práce Miloš Zelenka.
- SCHAUER, H., G. *Literatura a literární dějepis. Střední škola. Časopis pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku*, 40, 1890, s. 385–387.
- SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21, 2011, s. 207–225.
- ŠLAJER, J. K problematice pojetí literární výchovy (Obecné pojetí předmětu na ZDŠ). *Český jazyk a literatura*, 19, 1968–1969, s. 350–363.
- TICHÝ, V. Poznámky k výběru literárněhistorického učiva o české literatuře druhé poloviny 19. století. *Český jazyk a literatura*, 9, 1958–59, s. 12–17.
- VALA, J. *Poezie, studenti a učitelé. Recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- VESELÝ, A.; FISCHER, J.; JABŮRKOVÁ, M.; POSPÍŠIL, M.; PROKOP, D.; SÁBLÍK, R.; STUHLÍKOVÁ, I.; ŠTECH, S. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*, 2019. [online] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/51582/>>.

Jak kultivovat češtinu každodenních rozhovorů¹

Jana Hoffmannová, Ústav pro jazyk český AV ČR
Martin Havlík, Ústav pro jazyk český AV ČR

hoffmannova@ujc.cas.cz
havlik@ujc.cas.cz

Klíčová slova: běžné každodenní rozhovory, dialogická kompetence, střídání mluvčích, repliky, výpovědi, **projektivita**

Keywords: everyday conversation, competence for a dialogue, taking turns, replicas, sentences

How to Cultivate the Czech of Everyday Conversation

As late as in the last few decades linguistics gradually turns its attention to the analysis of spoken language. It explores the rules of building everyday spontaneous dialogues. We are concerned that school teaching should focus on developing the skills necessary for building a dialogue, i.e. the school children and students should learn to take their turn, introduce a new topic, grasp timing and possibilities of interrupting a partner or listening to him carefully, or also learn to show interest or invite a partner to continue. Naturally, this competence must

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu č. 19-21423S, podporovaného Grantovou agenturou ČR.

be based on the knowledge of sequential structure of dialogues. Therefore developing dialogue skills should include not only practical exercises of building one but also analysis of authentic dialogues (not fictional ones).

Jak je známo, jazykovědci velmi dlouho podrobovali analýzám především psané texty; z nich shromažďovali materiál pro mluvnice, slovníky, stylistiky a další příručky. Nic jiného než psané texty nebylo k dispozici (až na projevy realizované sice ústně, ale předem připravené, napsané, obvykle pouze přečtené – např. v rozhlase apod.). Technika umožňující pořizovat záznamy běžných mluvených projevů v nejrůznějších situacích na sebe nechala dlouho čekat – vlastně až do přelomu 50. a 60. let 20. století, kdy došlo ke šťastnému časovému souběhu těchto technických možností a tzv. komunikačně-pragmatického obratu. Od převládajícího zájmu o jazykový systém (zkoumaný na základě psaných textů) bylo možno přejít i ke zkoumání autentické každodenní komunikace. I tak se ale – v podstatě až do současnosti – udržuje hojně zastoupené přesvědčení, že nepřipravené mluvené komunikáty představují území chaosu, samých anomálií, nepravidelností, odchylek (tj. na pozadí projevů psaných), které je obtížné vědecky zkoumat, a vlastně to ani nestojí za to. Zároveň s tím dlouho převládal pohled na jazyk jako na inventář abstraktních forem a pravidel – nikoli jako na prostředek, a zároveň i součást – našeho každodenního jednání. Výrok *Acta non verba* („činy, ne slova“) je projevem tohoto předchozího náhledu na jazyk. V každodenních rozhovorech ovšem používáme jazyka k činům – k žádání, nabízení, omlouvání, domlouvání, vyjednávání, zjišťování aj.

Odrzem této situace v jazykovědě byla přirozeně také školní výuka češtiny (ale i jiných jazyků). Česká společnost vkládala po desítky let nemalé prostředky do výuky češtiny zaměřené převážně na pravopis (třeba psaní velkých písmen), syntaktické (nebo i všestranné) jazykové rozbory, stylistické diference psaných textů. A rovněž – v období rozvoje elektronické komunikace – do tvorby textových editorů a korektorů, nápomocných především užívání kodifikovaných jazykových prostředků. To vše má nepochybně velký význam pro kultivaci vyjadřovacích schopností české populace, stejně jako didaktiky dlouho a právem prosazovaná mluvní cvičení. Kultivace mluvených projevů se ale dosud omezuje převážně na pěstování schopnosti monologicky promluvit několik minut před publikem. Schopnost spontánního vyjadřování o nejrůznějších tématech v běžné dialogické komunikaci zůstává spíše neškolená, nepěstovaná, do kultivace dialogické kompetence se nevkládá výraznější úsilí. Simulace dialogů probíhá hlavně při výuce cizích jazyků, ale i zde se vychází z psané podoby jazyka, z představy, že mluvíme v úplných a jednoznačně ukončených větách.

Mezi psanými texty a jejich lingvistickými popisy je přitom vzájemná symbióza spočívající právě v kultivaci: lingvisté analyzují zejména texty, které produkují kultivovaní autoři s určitým vzděláním a které nezřídka prošly redakční úpravou odborníků, a jejich analýzy jsou zpětně využívány pro další kultivaci vyjadřování autorů, korektorů a redaktorů. Toto v případě popisu a utváření rozhovorů zcela jistě ve stejné míře neplatí.

Zásluhou disciplín jako sociolingvistika, konverzační analýza, etnografie komunikace aj. už dnes ale máme k dispozici popisy užívání jazyka (jazyků), které jsou založeny na poznávání řádu v mluvené komunikaci a zaměřeny na odhalování pravidelností, opakujících se struktur, systematického užívání jazykových, prozodických, případně i nejazykových prostředků. Tyto popisy však školní výuku zatím neovlivňují; to by se podle našeho názoru mělo změnit. Jedná se totiž nezřídka o prostředky, o nichž ani sami mluvčí nemusejí mít jasné povědomí. Pokud by bylo ve školách i jinde umění spoluutvářet rozhovory kultivováno, mohla by být systematickost užívaných prostředků výraznější a zřejmější. Možná by to napomohlo (u žáků nižších tříd) i větší komunikační samostatnosti; zatím se nezřídka setkáváme s tím, že u lékaře, na návštěvě a v dalších situacích jsou děti oslovovány, ale ostýchají se zapojit se do rozhovoru a rodiče většinou mluví za ně. (Srov. Hoffmannová, 2018.) Konkrétní typy dialogu zde musíme nechat stranou, ale neškodilo by ani rozvíjet u dětí *small talk*, „lehkou konverzaci“, která jim je cizí a připadá jim zbytečná.

Které zákonitosti a která pravidla týkající se výstavby a realizace mluvených projevů by tedy měla do školní jazykové výuky vstoupit? Zde můžeme předložit jen výběrový návrh. Je možno tu navazovat na výsledky velkých osobností pragmatické lingvistiky (teorie J. L. Austina, J. R. Searla, H. P. Grice, G. N. Leech ad. v češtině přístupně shrnuje např. P. Chejnová, 2010) a využít práce vykonané konverzačními analytiky, na něž navazuje i řada českých autorů. Už téměř třicet let u nás postupně vycházejí publikace O. Müllerové, J. Hoffmannové, J. Zemana a jejich spolupracovníků – od knížky *Mluvená čeština v autentických textech* (1992) až po nedávno vydanou *Syntax mluvené češtiny* (2019, zde dále SMČ). A zdůraznit je třeba i některé práce zaměřené přímo na školní výuku češtiny, které vyšly už v 90. letech 20. století, ale zřejmě bez většího ohlasu: např. článek Olgy Müllerové v ČJL (1990–1991); článek téže autorky z r. 1996, který vlastně uváděl dvoudílnou učebnici s názvem *Dialog v hodinách češtiny* (Müllerová – Hoffmannová – Schneiderová, 1996; Hoffmannová – Müllerová, 1998); publikaci M. Čechové (1998), kde zvláště oceňujeme oddíl *Dialogický projev a vyučování* (s. 59–63), ale i další pasáže. Z období o něco pozdějšího lze uvést některé práce E. Höflerové nebo J. Svobodové, v nedávné době pak zkoumala vedení dialogu ve škole E. Chvalovská ve *Stylistice mluvené a psané češtiny* (Hoffmannová a kol., 2016). A až v současné době je rozvoji kompetence vztažené ke sféře běžné každodenní komunikace věnována velká pozornost v didaktické publikaci S. Štěpánika a kol. s názvem *Školní výpravy do krajiny češtiny* (2020).

V následujícím výběru některých konkrétních témat se tedy inspirováme právě uvedenými publikacemi; ze SMČ se opíráme především o kapitoly M. Havlíka; a užitečný je pro nás i oddíl *Kultura dialogu: několik praktických doporučení* ze starší knížky O. Müllerové a J. Hoffmannové *Kapitoly o dialogu* (1994). Účastníci každodenních rozhovorů by se měli orientovat v jejich výstavbě: v tom, jak mluvčí pronášejí své repliky, jak vznikají místa příhodná k vystřídání mluvčích (vyznačená obvykle sémanticky, prozodicky i/nebo syntakticky, ukončením určité struktury). Důležitá je tu projektivita, tedy schopnost jazykovými i nejazykovými prostředky předjímat, co bude následovat v právě rozvíjené replice či po ní; mluvčí např.

projektuje místo, kde může být vystřídán. Nadcházející konec repliky vyznačí intonací; může také sám označit partnera, který má reagovat na jeho repliku („vyvolat“ ho, třeba i jen pohledem, gestem). Důležitou roli při projektování místa příhodného k vystřídání také hraje syntaktická struktura výpovědi, neboť z ní mluvčí poznávají, zda daná výpověď je úplná, či nikoli. Žáci učící se větnému rozboru často nevědí, k čemu jim bude sloužit, že umějí určit podmět, přísudek, předmět či příslovečné určení. Z hlediska projektování konce výpovědi je ovšem rozdíl mezi předmětem a příslovečným určením zásadní, např. výpověď *Babičce jsem dal...* je v daném okamžiku neúplná. Z druhé strany, žáci by se mohli naučit, že příslovečné určení (na rozdíl od předmětu) je větný člen, který ve většině případů není nutně vyžadován gramatickou strukturou; a pokud ho umístí na konec výpovědi, riskují, že jejich komunikační partner či partnerka budou chtít převzít repliku již v okamžiku, kdy budou – na rozdíl od mluvčího – rozvíjenou výpověď považovat za ukončenou, zejména užije-li mluvčí nevhodnou intonaci, která jeho promluvu výrazně segmentuje, např. *Alena byla u babičky. Včera. Odpoledne. U ní na zahradě.* Problematická by ve výše uvedeném příkladu mohla být nejen klesavá intonace, ale také intonace stoupavá signalizující pokračování repliky, pokud by repliku bylo možno interpretovat i jako otázku: *Alena byla u babičky? Včera odpoledne?* Výrazně stoupavá intonace na konci výpovědi signalizující, že aktuální mluvčí hodlá pokračovat v řeči a rozvíjet repliku další výpovědí, se v současné češtině prosazuje zřejmě pod vlivem angličtiny a anglickým výrazem se také označuje jako ‚uptalk‘; pro interpretaci repliky adresátem může být zavádějící.

Dotanky k již ukončené výpovědi (tj. ukončené přinejmenším syntakticky a významově) jsou v každodenní konverzaci poměrně běžné. Mluvčí něco dodávají či upřesňují, co již řekli. Někdy to může být dáno komunikační situací, když např. posluchač dostatečně nerozumí a dává to najevo; jindy k tomu ovšem může dojít vinou nedostatečného projektování (naplánování) právě rozvíjené výpovědi a posluchač může být dezorientován, není si jist, zda má od mluvčího ještě něco očekávat. Schopnost vědomě pracovat se syntaktickými vztahy v rozvíjené výpovědi by podle nás bylo možné rozvíjet, kultivovat ji, učit ji.

Rovněž u partnera totiž dochází k projektování vývoje repliky mluvčího (jejímu monitorování) a k přípravě vlastního vstupu do rozhovoru. Pokud oba účastníci vyprojektují místo příhodné k vystřídání shodně, jejich repliky na sebe plynule navazují, dochází nanejvýše k minimálním překryvům, kdy po velmi krátkou dobu mluví oba partneři zároveň. Partner, který právě naslouchal replice mluvčího, ale může mít někdy pádné důvody k tomu, aby mluvčího přerušil, „skočil mu do řeči“ (pokládá za nezbytné ho opravit, nebo mu chce zabránit, aby nevyslovil něco nebezpečného či nevhodného apod.); v tomto případě dochází někdy i k delšímu překryvu dvou replik různých účastníků, který by ale měli dokázat vyřešit bez vzájemného překřikování. Přerušeni rozhodně nemusí být vždy nezdvorní; je sice vhodné doprovázet ho aspoň minimální omluvou, na druhé straně mluvčí by neměl být přehnaně popuzen, že nemohl dokončit „svou myšlenku“ (dokončení nemusí být vždy v jeho zájmu). Někdy si mluvčí hodlá podržet slovo delší dobu (např. vyprávět nějakou příhodu); pak může

projektovat rozsáhlejší promluvu a dávat najevo, že chce stále ještě v řeči pokračovat. V tom případě se jeho partner stává na delší dobu „posluchačem“, ale zdaleka ne jen pasivním; je na místě naslouchat pozorně, projevovat zájem a porozumění, povzbuzovat vypravěče k pokračování – třeba neverbálně (pokyvováním hlavy, úsměvy aj.), nebo tzv. kontinuátory (*hmm, jo, no no, aha...*), které sice zaznívají v průběhu realizace vyprávění momentálního mluvčího, ale překryv řeči dvou mluvčích tu neznamená přerušování, ani ambice „posluchače“ na převzetí slova.

Střídání mluvčích je ovlivněno i tím, zda se oba/všichni shodují v zájmu mluvit o určitém tématu, pokračovat v hovoru o něm, nebo zda někdo z nich chce téma změnit. Při prosazování nového tématu je žádoucí zajistit si souhlas partnera/partnerů; nemělo by se stávat, aby každý mluvil o něčem jiném. Vhodné není ani neustálé přeskakování od jednoho tématu k druhému. Konfliktní vývoj rozhovoru se můžeme pokusit vyřešit změnou tématu a zajištěním tematického souladu. Princip kooperace asi nemůže být dodržen vždy a za každou cenu, konfliktní rozhovory a názorové střety nelze úplně vyloučit; jejich průběh by ale měl být věcný a řízený zdvořilostními pravidly. V některých ustálených replikových sekvencích (návrh, nabídka, pozvání) je preferována souhlasná reakce; pokud nemůžeme souhlasit, přijmout návrh nebo pozvání, je namíste vyjádření nesouhlasu nějak „změkčit“, zdůvodnit, zdvořile se omluvit apod.

Běžným jevem v našich každodenních rozhovorech, který souvisí s mechanismem střídání mluvčích, je i mechanismus oprav. V SMC a už dříve v publikaci J. Zemana (2013) bylo podrobně popsáno, jak se strukturně liší případy, kdy je oprava a) iniciována a provedena týměž mluvčím (sebeoprava), b) iniciována mluvčím a provedena partnerem, c) iniciována partnerem a provedena mluvčím, d) iniciována i provedena partnerem. Sebeoprava může mít minimální rozsah a být realizována v jednoreplikové výpovědi: *ve středu . v úterý měl vlak taky zpoždění; tak sme jim jedno lehátko nechali . teda no dali*. Jiný typ opravy může být realizován i několikareplikovou vloženou sekvencí:

A: škola začíná prvního září

B: to asi ne

A: prvního není pondělí?

B: ne prvního je sobota

A: tak teda až třetího²

Preferovány jsou sebeopravy, a pokud si uvědomíme překnutím nebo nepřesné vyjádření, měli bychom se hned o sebeopravu snažit. Mezi opravitelnou částí a opravou samou se často nachází signál opravy (*teda, vlastně, nebo*), který není „povinný“, ale pro rozpoznání opravy užitečný. Pokud se k signalizaci (iniciaci) opravy použije slova, které má obvykle jinou komunikační funkci, je k vzájemnému porozumění nutné umět rozlišit signál opravy od jeho běžného významu, např. ve výpovědi *Při-*

² Ukázky mluvených dialogů v tomto článku vykazují odchylky od spisovné češtiny a nejsou přizpůsobeny standardnímu pravopisu.

jdu v úterý nebo ve středu je třeba odlišit, zda slovo *nebo* signalizuje opravu, či zda je ho užito v obvyklé funkci spojky.

Nenápadnou, ale neodmyslitelnou součástí našich každodenních rozhovorů je i užívání spousty drobných výrazů nazývaných v SMČ *diskursní markery* (ale jindy také např. *diskursní operátory*, *pragmatické částice* aj.). U těchto výrazů se často mluví o výplívkách, vycpávkách, které při nadbytečném používání mohou signalizovat neobratnost a nekultivovanost mluvčího. Je však důležité uvědomit si, že nejsou vždy zcela nepotřebné (a to platí i o tzv. hezitačních zvucích typu *hmm*, *mhm*). Naopak, plní v rozhovoru mnoho funkcí, z nichž některé tu už byly zmíněny. Je to především a) funkce interakční (začínají nebo ukončují rozhovor, pomáhají účastníkům získat, předat nebo udržet si slovo, signalizují opravu nebo změnu tématu), b) funkce konektivní (zajišťují vztah mezi replikami, jejich návaznost, místo v sekvenci, plynulost rozhovoru), c) funkce modální, postojová (vyjadřují postoj účastníků k tomu, co bylo řečeno, i k tomu, co bude následovat; pomáhají mluvčímu i posluchači při vzájemné spolupráci, překonávání nejistoty, kontrole porozumění apod.). Ze začátku příslušné kapitoly (IX, s. 244) v SMČ přejímáme ukázkou autentického rozhovoru; kdybychom z něj vypustili tučně vytištěné „markery“, dostaneme stejné informace, ale ztratí se přirozenost a plasticita celého dialogu.

A: **počkej** ty co pereš **jo**? to ti neuschne . [**ty jo**]

B: [no uschne]

A: ne . vždyť je tam vlhko venku

B: **tak** to dám do sušky

A: **hmm tak jo no a kudy pojeděš?**

Podobně přirozenou složkou běžných rozhovorů jsou i zdánlivě nadbytečná a „přemnožená“ pseudoukazovací zájmena a zájmenná příslovce (*to byl ten s tím pytle, jak tam běhal po tom lese; viděli ste včera ve zprávách ty záběry z těch Domažlic?*) I ty je třeba interpretovat funkčně a citlivě – není vhodné snažit se je z autentických dialogů úplně vymýt, ale neměla by být užívána mechanicky a nadbytečně.

Ve školní výuce asi vždy převládalo soustředění na „větu“ jako základní jednotku textu, na její regulérní výstavbu (v souladu s „větnými vzorci“) – ačkoli dnes snad už učitelé nežádají, aby žáci „odpovídali celou větou“. Badatelé v oblasti mluvených projevů ale dávno došli k závěru, že nepřipravený mluvený projev se neskládá z vět, nýbrž z výpovědí, mnohdy naprosto „nevzorcových“; že elipsy, vsuvky, **anakoluty** či apoziopce tu nejsou žádnými anomáliemi, nýbrž zcela regulérním obsazením výpovědí, které lze systematicky popisovat.³ Svá specifika (ale pravidelná, nijak „chatická“) tu má i slovosled; jeden z autorů SMČ J. Zeman tu popsal typy struktur, v nichž se po zdůraznění předposledního slova výpovědi na konci objevuje částice,

³ Vztahu věty a výpovědi věnovali samozřejmě velkou pozornost i autoři řady českých mluvnic; přesto v nich jsou jevy běžné pro syntax mluvené češtiny zařazovány mezi „konstrukční zvláštnosti“, „výpovědní modifikace“ či „odchyly od pravidelné mluvnické stavby“. Srov. např. HRBÁČEK, J. v publikaci ČECHOVÉ, M. a kol., 2011, s. 296–300.

modifikační příslovce nebo zájmenný výraz odkazující k sekvenčnímu či situačnímu kontextu: *je v tom namočená Jana . i; von neudělal test z matiky . prej; ať mně nechodí na voči . rači; tak ať se zastaví zejtra . tady.*⁴

Soudíme tedy, že žáci nemusí vždy odpovídat „celou“, systémově vystavenou větou. Taková odpověď může dokonce i komplikovat hladký průběh interakce, neboť v rozhovorech může být signálizací nepreferované, a tedy oddalované reakce:

A: byl si dnes vůbec ve škole?

B: ve škole sem dnes

A: jak to že si nebyl ve škole? ...

B: byl.

Na uvedeném příkladu je naznačeno, že zdlouhavé odpovídání celou větou může vést i k předčasnému (a chybnému) pochopení odpovědi. Preferovanou reakci by v tomto případě představoval souhlas a ten by mohl být formulován velmi stručně (A: *byl si dneska vůbec ve škole? B: byl*). Tzv. nepreferované reakce (méně přijatelné z hlediska sociálních vztahů, nikoli vzhledem ke konkrétní preferenci jednotlivců) naopak bývají oddalovány, prodlužovány.

Kromě toho by mluvčí měli být schopni i souvislejšího vyprávění, které ovšem nebude – ani nemůže být – čistým monologem; mluvčí by vždy měl brát ohled na posluchače, udržovat s nimi kontakt, svou promluvu přiměřeně dialogizovat. Součástí vyprávění různých životních příhod, vtipů, ale i děje přečtené knihy, zhlédnutého filmu apod. je obvykle i reprodukce rozhovorů. Ať už se jich vypravěč sám účastnil nebo ne, reprodukce bývá někdy značně nepřehledná: na rozdíl od dialogů v umělecké próze, kde bývají repliky jednotlivých postav opatřovány uvozovacími větami („*Tak to tedy ne,“ prohlásila důrazně Zdena*), bývají ve spontánním mluveném vypravování stereotypní uvozovací segmenty (*já říkám... a Zdena říkala...*) redukovány (*a von... a...*) nebo úplně vynechávány (*a já říkám von byl u vás? no . já říkám kdy? včera . já říkám co vám dovez? a než vona stačila já říkám patnáct stovek vid? a vona jo*). Posluchači pak někdy nezbyvá než mluvěcího přerušit a iniciovat vznik vložené vysvětlovací sekvence, zaměřené na identifikaci subjektů, jejichž řeč je reprodukována (*a to říkal kdo? to ti říkala vona?* apod.). Někdy tu nepomáhá ani typický signál reprodukce *prej* – může být totiž umístěn až na konci reprodukce (*von já nevím prej; prodává mu tam nějaká blondýna prej*) a nesignalizuje vždy pouze reprodukci, ale leckdy i nejistotu, něco, co mluvčí ví pouze z doslechu.⁵

Asi nejobtížnějším námětem pro analýzu mluvených projevů, který zatím do značné míry přesahuje možnosti lingvistů, a proto mu zůstáváme mnoho dlužni, je zkoumání parajazykových a mimojazykových prostředků, které hrají v rozhovorech mimořádně důležitou roli. Audionahrávky nám dlouho umožňovaly všimnout si intonace, důrazu, změny tempa řeči, výšky a síly hlasu, umístování a délky pauz apod.;

⁴ Slovosledem, ale i dalšími syntaktickými jevy se zabývali i autoři publikace ČECHOVÉ, M. et al. (1996) v kapitole Zapsané projevy mluvené (s. 205–219).

⁵ Za těchto okolností se v mluveném vyprávění často rychle střídá nebo mísí řeč přímá a nepřímá a k řeči polopřímé tu lze zaznamenat jen určité náběhy. O těchto postupech srov. podrobně DOLEŽEL, L. (1993 aj.), ADAM, R. (2003 aj.) a HOFFMANNOVÁ, J. (v SMČ i v řadě dalších prací).

ale ke zkoumání mimiky, gest, pohybů, řeči pohledů, ukazování na předměty (např. při tzv. doprovodných rozhovorech, při nichž účastníci společně vykonávají nějakou činnost) jsou nutně zapotřebí videonahrávky, jejichž pořizování je náročné. Melodie a tempo řeči, mimika, gestikulace také patří mezi prostředky, jejichž užívání se nejvíce vymyká sebekontrolé a je těžko ovlivnitelné. Přesto je jistě možné i ve škole působit na žáky, kteří např. mluví příliš rychle a nesrozumitelně, vést je ke korektní výslovnosti a zřetelné artikulaci, korigovat přehnanou gestikulaci; ale opět citlivě, abychom příliš neomezovali přirozený, interaktivní mluvený projev.

S pojmem *dialogická kompetence* (a jí podřazená *konverzační kompetence*) pracují slovenské autorky O. Orgoňová a A. Bohunická v publikaci *Interakčná štylistika* (2018; srov. i P. Chejnová, c. d., o *komunikativní kompetenci*). Tato kompetence zahrnuje podle nich schopnost začít a ukončit rozhovor, organizačně ho zvládat, střídát se s partnerem v rolích mluvčího a posluchače, zajišťovat (pomocí jazykových i mimojazykových prostředků) návaznost replik a plynulost dialogu; umět spolupracovat a najít s partnerem „společnou řeč“; respektovat partnera, „aspekt druhého“, jeho jinakost. Ke *kultuře dialogu* patří podle nich i eliminace útočných projevů a nevhodnost eskalace konfliktu v dialogu. Zřejmě tedy stojí za trochu úsilí snažit se dialogickou kompetenci – především ve škole – uvědoměle kultivovat. Soudíme, že taková kultivace je potřebná, že nelze spoléhat pouze na instinkty a intuici uživatelů a že je při ní možno využít poznatky o utváření rozhovorů, které současná lingvistika nabízí. Jedním jsme si však jisti, taková případná kultivace musí být podložena poznáním reálných rozhovorů. Kultivaci mluvených rozhovorů nelze provádět na podkladě poznatků získaných analýzou kultivovaných a redigovaných psaných textů; nelze ji ovšem provádět ani na podkladě rozhlasových, divadelních a podobných dialogů.

V tomto článku jsme nechtěli nijak popřít ani upozadit důležitý cíl školní výuky – výchovu ke komunikaci spisovným jazykem. Podle našeho názoru je ale rovněž vhodné rozvíjet schopnosti přirozené, neformální komunikace. Ukázky z rozhovorů v tomto článku nemají sloužit jako vzor pro komunikační výchovu; ale zároveň se domníváme, že by si žáci a studenti měli uvědomit, jak běžně mluvená čeština vypadá. Školní výuka by měla umožnit poznání odlišností češtiny psané a mluvené – tj. difference, která zdaleka není totožná s rozdílem mezi češtinou spisovnou a nespisovnou (v současném období překotného rozvoje elektronické komunikace se přece žáci setkávají i s mnoha nespisovnými psanými texty).

Jak tedy kultivovat češtinu každodenních rozhovorů? Stručně řečeno, jejich poznáváním (analyzováním) a praktickým procvičováním. Doporučení pro výuku vyplývající z předchozích odstavců nyní shrneme do několika bodů:

- mějme neustále na paměti, že rozhovory probíhají v čase a ve vzájemné interakci jejich účastníků;
- analýzu jednotlivých výpovědí v dialogických replikách zaměřujeme k okamžiku, kdy výpověď je ukončena, a může tedy dojít k bezproblémovému vystřídání mluvčích;

- všimějme si lineárního uspořádání slov ve výpovědích, vztahů mezi větnými členy vzhledem k jejich pořadí (který větný člen vyžaduje/nevyžaduje určitý další);
- rovněž při určování slovních druhů si všimějme jejich schopnosti projektovat (ukazovat), jakým směrem se rozvíjená výpověď může ubírat: přídavné jméno obvykle vyžaduje následující jméno podstatné (nikoli naopak); výrazná je i úloha spojek nebo předložek, které předznamenávají, co bude následovat, apod.;
- analyzujeme nejen syntaktické vztahy mezi slovy v izolovaných výpovědích, ale i (syntaktické) vztahy mezi výpověďmi v replikách, v sekvenčním uspořádání rozhovorů; jejich sekvence (to, jak následují za sebou) je obvykle uspořádaná a ne nahodilá;
- analyzujeme nejen plnovýznamová slova a vztahy mezi nimi, ale i diskursní markery, prozódii a další neverbální prostředky, a to zejména s ohledem na (ne)ukončenost jednotlivých výpovědí a jejich navazování na výpovědi předchozí.

Literatura

ADAM, R. Formy podání řeči. *Slovo a slovesnost*, 64, 2003, s. 119–128.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: Nakladatelství ISV, 1998.

ČECHOVÁ, M.; DANEŠ, F.; DOKULIL, M.; HAUSENBLAS, K.; HRBÁČEK, J.; STYBLÍK, V. *Komplexní jazykové rozbory*. 2. upr. vyd. Praha: SPN, 1996.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Nakladatelství SPN, 2011.

DOLEŽEL, L. *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Český spisovatel, 1993.

HOFFMANNOVÁ, J. Heterogenost jako stylová charakteristika mluvených dialogů. (Mluvení s dětmi, o dětech, za děti.) *Slavia*, 87, 2018, s. 109–125.

HOFFMANNOVÁ, J. a kol. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia 2016.

HOFFMANNOVÁ, J.; HOMOLÁČ, J.; MRÁZKOVÁ, K. (eds.). *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia, 2019.

HOFFMANNOVÁ, J.; MÜLLEROVÁ, O. *Dialog v hodinách češtiny 2*. Praha: Pansofia, 1998.

CHEJNOVÁ, P. *Didaktické transformace pragmatolingvistických témat*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2010.

MÜLLEROVÁ, O. Dialog a rozhovor v teorii a praxi 1, 2. *Český jazyk a literatura*, 41, 1990–1991, s. 15–23, 124–131.

MÜLLEROVÁ, O. Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár. In MACHOVÁ, S. (red.). *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, s. 98–102.

MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H&H, 1992.

MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994.

MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Dialog v hodinách češtiny 1*. Praha: Pansofia, 1996.

ORGOŇOVÁ, O.; BOHUNICKÁ, A. *Interakční stylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018.

ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2020.

ZEMAN, J. Konverzační opravy v každodenní komunikaci. In ZEMAN, J. *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 85–127.