

## Interakční stylistika a její didaktické implikace

Stanislav Štěpáník

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
stanislav.stepanik@upol.cz

**Klíčová slova:** stylistika, didaktika, ontodidaktická transformace, psychodidaktická transformace, didaktická rekonstrukce, psaní

**Key words:** stylistics, didactics, didactic transformation, didactic reconstruction, writing

### Úvod

Rozvoj komunikačních dovedností je významnou a přirozenou součástí všeho školního vzdělávání a tvoří základ pro budoucí uplatnění žáků v osobním i pracovním životě. Tuto skutečnost reflektují nejen mnohá zahraniční kurikula, ale rovněž aktuálně probíhající tzv. velká revize *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, a to tím, že mezi základní gramotnosti osvojované v základním vzdělávání zařazuje čtenářskou a pisatelskou gramotnost (srov. Hlavní směry..., 2022, s. 35). Rozvinutá komunikační kompetence mluvčích jazyka hraje významnou roli také při udržení, resp. kultivaci jazykové, resp. šířeji komunikační kultury (srov. Dolník, 2020), kterou – vzhledem k propojení jazyka, myšlení a jednání a vzhledem k významu jazyka při utváření reality – můžeme dát do souvislosti s celkovou kulturností společnosti.

V procesu udržitelného rozvoje společnosti má podoba užívání jazyka zásadní význam; jazyk je součástí nejen života společnosti, ale vůbec širokých ekosystémů, na nichž závisí život člověka (Gajda, 2017, s. 22). Nekulturnost v užívání jazyka (např. manipulaci, mlžení, jazykově-komunikační agresivitu, propagandu, lež či řeč nenávnosti) lze z tohoto pohledu považovat za projevy neekologické, ba přímo toxické a jako takové ohrožující život člověka, společnosti, ekosystému (ibid.). Z této podstaty rozvoj komunikačně-jazykových dovedností ve škole představuje problém kulturně, společensky i ekonomicky, a tudíž edukačně vysoce relevantní.

K tomu, aby byl uživatel jazyka skutečně kompetentní, je třeba, aby ovládl celou řadu specializovaných znalostí a dovedností. Kompetence v určitém jazyce představuje soubor mentálních předpokladů sestávající z komplexu různých kompetencí (srov. Szymańska, 2016, s. 181), a to jak na úrovni produkce, tak na úrovni recepce. Za komunikačně kompetentního lze považovat toho, kdo disponuje kultivovaným, resp. kreativním jazykovým vědomím (k vymezení jazykového vědomí viz Horecký, 1991; Kesselová, 2019). Kultivovaný projev představuje důkaz o dovednosti diferencovaného fungování v jazyce, kreativní projev pak dokazuje dovednost produktivního (tvůrčího) zacházení s možnostmi jazyka. Kompetence v českém jazyce tedy zřetelně není a nemůže být obsahově prázdná (srov. Janík – Slavík, 2007, s. 60n.).

Základní otázku pro utváření učebního a vyučovacího prostředí českého jazyka v tomto smyslu představuje **výběr obsahu výuky (a jeho následné didaktické uchopení) tak, aby při adekvátním způsobu didaktického zpracování skutečně vedl k rozvoji komunikační kompetence.**

Primární zájem této studie představuje právě zkoumání ontodidaktické a psychodidaktické transformace v oblasti rozvoje komunikační kompetence, a to na příkladu rozvoje dovednosti psaní.<sup>1</sup>

Dovednost funkčního psaní (lze též hovořit o pisatelské gramotnosti) vybírám úmyslně: lze ji totiž považovat za jednu z nejkompexnějších aktivit, kterou žáci ve výuce vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí (Myhill et al., 2011, 2012; Klimovič, 2016); „dovednost psát předpokládá řadu dovedností speciálních, mj. i rozvinutou kompetenci jazykovou“ (Šebesta, 2005, s. 100). Kellogg (1999) kognitivní náročnost procesu psaní přirovnává k aktivitám vyžadujícím nejvyšší hladinu koncentrace (např. profesionální hru v šachy).

Z komplexní povahy dovednosti produkovat text funkční v daném komunikačním kontextu a naplňující autorův komunikační záměr lze vyvodit, že výsledky zmíněných výzkumů a tvrzení na nich založená lze vztáhnout i na rozvoj ostatních komunikačních dovedností (tj. mluvení, naslouchání a čtení), a tedy rovněž na rozvoj komunikační kompetence jako celku, byť její vymezení je pochopitelně širší.

Řešení kvality vyučovacího a učebního prostředí pro rozvoj pisatelské gramotnosti, jenž je tradičně a dominantně součástí komunikačně-slohové výchovy, tak pro oborovou didaktiku mateřského jazyka představuje závažný problém.

## **1 Ontodidaktická transformace v oblasti rozvoje dovednosti psaní**

Ústřední otázku všech oborových didaktik představuje řešení vztahu vědního oboru, výuky a žáka; významnou roli hrají cíle vzdělávání a výběr obsahů k jejich dosahování. Pro jejich stanovení jsou relevantní čtyři roviny: (a) oboru (v teorii kurikula oborových obsahů), (b) kurikula (kurikulárních obsahů), (c) výuky (výukových obsahů) a (d) žáka (obsahů zvnitřněných žákem, tedy jeho znalosti, dovednosti a jeho další dispozice; Janík – Maňák – Knecht, 2009, s. 37). Předmětem této studie je nalezení řešení těchto vztahů v případě rozvoje psaní ve výuce mateřského jazyka.

### **1.1**

Dějiny oborové didaktiky českého jazyka stojí na jejím těsném sepjetí s mateřskou disciplínou, tj. s bohemistickou lingvistikou (srov. Šmejkalová, 2010), přičemž tradičním zdrojem obsahu výuky češtiny je strukturalistická lingvistika, resp. popis systému spisovného jazyka zaměřený na jeho systémové či typologické vlastnosti – jeho gramatiku, slovní zásobu, zvukovou a pravopisnou stránku.

Totéž platí i o obsahu komunikačně-slohové výchovy, v jejímž utváření hraje vedoucí úlohu strukturalistická stylistika. To konkrétně znamená, že obsah komunikačně-slohové výchovy na 2. stupni ZŠ je doposud dominantně systemizován na podkladě slohových útvarů, na 3. stupni na podkladě funkčních stylů, byť i zde může převládat pojetí dle slohových útvarů, a to především na základě tzv. washback-effectu podoby maturitních písemných prací (srov. Štěpáník, 2018).

Toto pojetí je z hlediska systemizace obsahu školní výuky bezesporu výhodné, protože je nekomplikované, přehledné, poměrně lehce uchopitelné. Strukturalistická stylistika pracuje s deduktivně konstruovanými invariantami platnými „jako východiskové mustry pro třídění a profilování stylů, žánrů či textů“ (Orgoňová, 2020, s. 58). Pro školní účely jsou výhodou takto chápané stylistické teorie stabilita a akontextovost modelů (Orgoňová, 2020, s. 58), „čistota“

<sup>1</sup> Psaní je zde chápáno jako dovednost žáka „tvorit formálně korektní jazykové projevy v psaném médiu“ (Šebesta, 2005, s. 100) a jako „dovednost a chuť žáka užívat psaného slova funkčně, způsobem odpovídajícím jeho komunikačním potřebám a ve shodě s podmínkami komunikační situace“ (Šebesta, 2005, s. 100).

a nekomplikovanost předmětu, jenž se stává předmětem zkoumání, resp. výuky. Učiteli jsou k dispozici schémata stylových a úžeji jazykových vlastností ideálních textů, která zprostředkovává žákům. Takový obsah se poměrně snadno vyučuje i hodnotí, protože představuje jasně danou množinu.

## 1.2

Toto pojetí ale naráží také na některé dosti závažné limity.

### 1.2.1

V praxi školy komunikačně-slohová výchova stále často představuje *sloh* a jako taková inklinuje k pojetí *nauky* o slohu. Od žáků se očekává osvojení teoretických modelů textů, jejich typických rysů: např. úvaha má obsahovat nadpis, úvod, stať a závěr, otázku a odpověď na ni, argumenty pro a proti, výrazy *myslím si*, *domnívám se*, *podle mě...*, neutrální jazyk; charakteristika má obsahovat „barvitý jazyk“, přirovnání a metafory, nemají se v ní opakovat spojka *a* a tvary sloves *být* a *mít* a „žádoucí je použít jazyk spisovný a gramaticky správný“<sup>2</sup> apod. Od žákovských textů se očekává aplikace těchto modelů a podle míry jejich naplnění jsou texty rovněž hodnoceny. Avšak tato pravidla nelze absolutizovat na všechny texty daného druhu, protože vždy záleží na **funkci textu v daném komunikačním kontextu**. Nauka o slohu toto však reflektuje jen velmi omezeně, příp. vůbec a redukuje výuku na zapamatování výčtů teoretických charakteristik a jejich následnou často mechanickou aplikaci: srov. umělý, pro drtivou většinu autentických textů nefunkční, ale přitom školním požadavkům zcela vyhovující úvod k úvaze žákyně 1. ročníku SŠ: *Je reklama škodlivá? To je téma, nad kterým se budu v této slohové práci zamýšlet*.

Před zaměřením slohově-komunikační výchovy na *naučení slohu* varovala M. Čechová už v r. 1985 (a později též 1998); naopak za cíl výuky už tehdy autorka považovala „rozvíjení slohových schopností“: má tedy jít o *slohovou výchovu*, nikoliv o *slohové vzdělání* (Čechová, 1985, s. 17; později výchovu *komunikační a slohovou* – Čechová, 1998). Nauka o slohu představuje formalizovaný teoretický výcvik o textech spíše než v textech a z tohoto důvodu je její funkčnost pro rozvoj praktických textotvorných dovedností žáků značně omezená.

### 1.2.2

Strukturalistické pojetí rovněž zjednostrahuje textotvorný proces na vztah *autor* (žák) – *text* (a jeho teoretický model). Tvorba textu je nahlížena jako monologická aktivita: jako „monology jediného tvůrce, který svým textem jako by ‚odrážel‘ objektivní realitu s využitím stabilních schémat či modelových způsobů tvorby textů, tedy pomocí jasně vymezené hrstky jazykových stylů“ (Orgoňová, 2013, s. 295).

Takový postup může mít své opodstatnění v počátečních fázích rozvoje psaní, tedy na nižším stupni školy, neboť zde dochází ke kultivaci dovednosti text adekvátně zpracovat nejen obsahově, ale rovněž formálně. Zároveň ale už zde (a tento limit se s vyššími ročníky dále stupňuje) skýtá nebezpečí, že neúplnost komunikačního procesu modelovaného ve škole – tedy nedostatečný důraz na funkci textu, na komunikační záměry a konkrétní způsoby jejich realizace v textu a především komunikační účinky textu ve vztahu k adresátovi, tedy celková komunikační fiktivnost – mají za následek umělost žákovských textů, normativnost a matricovost rozvoje dovednosti psaní (Wiśniewska – Karwatowska, 1998; srov. též Nocoň, 2018, 2020). V tvorbě žáka se pak očekává především naplnění osvojených teoretických modelů, podle matrice je pak výsledný text rovněž hodnocen (např. *Použil/a v úvaze řečnickou otázku? Použil/a spisovnou češtinu? Použil/a ve vypravování přímou řeč?*, a to bez ohledu na jejich funkci/funkčnost v konkrétním textu). Posouzení reálné role/funkce textu v interakci se

<sup>2</sup> Dostupné na internetu: <<https://www.pravopisne.cz/2019/01/slohovy-utvar-uvaha/>> [Cit. 2022-26-06.] a <<https://www.pravopisne.cz/2019/01/slohovy-utvar-charakteristika/>> [Cit. 2022-26-06.]

význam nepřisuzuje – a vzhledem k časté neukotvenosti textu v jakékoliv komunikační situaci (např. *Napište úvahu na téma...*; *Napište charakteristiku postavy...* apod.) to ani není možné. Tato „poměrně vysoká úroveň abstrakce s sebou nese riziko zjednodušení existující jazykově-sociální reality, ba až odtrhnutí se od ní“ (Slančová, 2003, s. 217).

Komunikačně-slohová výchova, resp. rozvoj psaní tak postrádají prostor pro rozvoj osobnosti a kreativity žáka prostřednictvím psaní (Čechová, 1998) či pro využití tvorby psaním jako prostředku poznávání (Slavík – Chrz – Štech et al., 2013). Nepřístupují k psaní jako k funkční komunikační aktivitě (srov. Šebesta, 2005; Klimovič, 2020; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 21–22) a neaplikují procesuální přístup k němu (srov. Slančová, 2019, s. 611–615; Nocoň, 2020; Ruščák, 2008). Účel i potenciál rozvoje psaní jsou pak do značné míry redukovány.

### 1.2.3

Jazykově-komunikační realita se dynamicky proměňuje, v komunikační praxi pozorujeme obrat k mluvenosti a expanzi mluvenosti do všech komunikačních sfér (Čmejrková, 1997; Čmejrková – Hoffmannová, 2011; Hoffmannová et al., 2016). „Rozmývá a rozvolňuje (se) vztah soukromosti a veřejnosti, psanosti a mluvenosti, spisovnosti a nespisovnosti“ (Schneiderová, 2020, s. 87), nejen u nás pozorujeme rozvolňování norem, benevolenci v (jazykovém) chování (Nocoň, 2018, s. 25n.), demokratizaci jazyka (Čmejrková, 2008, s. 72–73), proměny v postavení spisovné češtiny (Svobodová et al., 2011, s. 11), či dokonce vulgarizaci standardních hodnot (Palková, 2008/2009, s. 19). Dnešní užívání jazyka se vyznačuje nejen variabilitou prolínání kódů, ale rovněž značnou sémiotickou heterogeností (Saicová Římalová, 2020).

Právě s tím souvisejí nové druhy kompetentnosti i nekompetentnosti (nejen) dětí a mládeže v oblasti komunikační kompetence: v digitálním světě se mladí lidé pohybují volněji a přirozeněji než generace starší, jsou rychlejší a zvyklí na vyšší tempo, nelineárnost a zkratovitost, oceňují individualismus (ten se může mj. projevat jako jazyková originalita), nepocítují omezení češtinou a českým prostředím, volně se pohybují i v prostředích jinojazyčných (Niesporek-Szamburska, 2010, s. 172–173). Na druhé straně ale stojí nekompetentnost: nekompetentnost v oblasti jazykového kódu (omezenost jazykového kódu dětí a mládeže), v oblasti jazykové normy a normy zápisu (zvláště výrazná v rozpadu pravopisné kompetence žáků), v oblasti stylu (mluvenost, pokles stylové normy, pronikání nespisovného jazyka do všech typů projevů, neschopnost přepínat kód), v oblasti textu (problémy s větnou stavbou, s koherencí textu atd.) nebo v oblasti řečové etikety a řečového chování obecně (vulgárnost, nedostatek respektu ke komunikačnímu partnerovi, neuctivost, agresivita apod.; Nocoň, 2018, s. 132).

Už v *Didaktice češtiny* Čechová a Styblík (1989) učitele upozorňovali, že žádný slohový útvar ani funkční styl se v reálné komunikaci nevyskytují ve svých teoretických vymezeních v „čisté podobě“. Od té doby se v souvislosti s výše zmíněnými proměnami podob komunikace hranice mezi slohovými útvary či funkčními styly ještě více rozmělnily, některé novější komunikační žánry jsou do těchto kategorií v podstatě nezařaditelné (podrobná analýza se zohledněním školských potřeb in Holanová – Štěpáník, 2020). Některá zahraniční kurikula reflektují, že ani tradičně vymezené komunikační dovednosti na podoby dnešní komunikace nestačí a zvláště aspekt multimodálnosti zohledňují zařazením dalších dovedností – např. australské kurikulum zavádí dovednosti nazvané *viewing* (nahlížení – překlad S. Š.) a *creating* (tvoření – překlad S. Š.).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Část *key ideas*. Dostupné na internetu: <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/english/key-ideas/#>> [Cit. 2022-30-06.]

#### 1.2.4 Shrnutí

Z uvedeného je zřejmé, že tradiční systemizace slohově-komunikační výchovy dle slohových útvarů či funkčních stylů na 2. a 3. stupni škol pouze omezeně reflektuje aktuální vývoj v oboru a že celkové obsahové a metodické pojetí slohově-komunikační edukace není zcela vyhovující.

Oborová didaktika českého jazyka je tak konfrontována s následujícími dvěma otázkami:

**(1) Který teoretický rámec by měl být zdrojem pro utváření komunikačně-slohové a jazykové edukace?**

**(2) Jakým způsobem by měl být vědní obor transformován pro potřeby komunikačně-slohové a jazykové edukace?<sup>4</sup>**

Specifikum výuky mateřštiny při hledání odpovědí na tyto otázky tkví v tom, že se v souvislosti s technicko-kulturními změnami neustále a zásadně proměňuje způsob užívání jazyka, tzn. sama materie výuky. Vzhledem k novým kontextům, v nichž se výuka českého jazyka ocitá, je pak zapotřebí v podstatě neustálé rekonstrukce učebního obsahu, přičemž pojem *rekonstrukce* je užit úmyslně a v plném významu – srov. model didaktické rekonstrukce (Jelemenská – Sander – Kattmann, 2003; Komorek – Kattmann, 2008; Knecht, 2007), neboť pro zodpovězení zmíněných otázek je zřetelně potřebný nejen pohled ontodidaktický, ale rovněž pohled psychodidaktický, konkrétně perspektiva determinant komunikačně-slohového a jazykového vyspívání jedince a jeho reflexe fungování jazyka (srov. Štěpáník – Slavík, 2017).

## 2 Psychodidaktická transformace v oblasti rozvoje dovednosti psaní

V návaznosti na řečené je třeba mít neustále na zřeteli, že uvažování o určité vzdělávací oblasti a o uchopení její výuky se nemůže odvíjet pouze od mateřské vědní disciplíny, což vyplývá mj. z toho, že oborová didaktika není aplikovanou verzí daného vědního oboru (např. oborová didaktika českého jazyka není aplikovanou lingvistikou), nýbrž samostatným pomezím interdisciplinárním oborem. K naplnění teze, že škola není institucí, která pouze zprostředkovává určité zjednodušené formy vědeckého poznání, je zapotřebí za rovnocenný zdroj považovat také perspektivu žáka; to je předmětem transformace psychodidaktické.

První zkušenosti s psaním děti zpravidla nabývají v neškolním prostředí interakcí se členy rodiny či vrstevníky. Psaní tak pro ně od počátku přirozeně znamená „dialogickou činnost, která představuje společné dílo v sociální interakci [dialogic endeavor involving collaboration within social interaction]“ (Christianakis, 2011, s. 26). Takové texty mají přirozeně konkrétní komunikační funkci – objevují se jako prostředek utváření významů v interakci s komunikačním partnerem v určité komunikační situaci. Tím, že dítě v domácím prostředí při tvoření textu přirozeně reaguje na různé druhy vyjádření, nejen verbální, ale také vizuální nebo

<sup>4</sup> Ontodidaktické otázky tohoto typu byly zvláště aktuální v době kurikulární reformy po zavedení Rámcových vzdělávacích programů do českého školského systému a znovu nabývají na aktuálnosti s chystanou tzv. velkou revizí RVP, navázanou na implementaci *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+*. Výběr a legitimizace obsahu vzdělávání tak představuje i ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura vysoce aktuální otázku, přičemž výběr obsahu vzdělávání se do značné míry odvíjí od cílů vzdělávání při zohlednění dalších kritérií či principů – kritéria užitečnosti, kulturní důležitosti, významu pro budoucnost aj. (Janík – Maňák – Knecht, 2009, s. 40). Jedním ze dvou strategických cílů tzv. velké revize RVP má být také zaměření vzdělávání „více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“ (strategická linie 1 *Strategie 2030+*), s čímž úzce souvisí požadavek proměny obsahu a způsobu vzdělávání (strategická linie 1 ve *Strategie 2030+*). Cílem tohoto příspěvku není polemizovat o tom, zdali je zacílení na kompetence vhodné, či nikoliv. Ve vztahu k vyučovacím předmětům český jazyk, jehož podstatu tento příspěvek rozpracovává, intenzivnější kompetenční zacílení lze chápat tak, že výuka mateřštiny je skutečně orientována na rozvoj komunikačně kompetentního jedince, což je její primární cíl. Vzhledem ke zcela konkrétní obsahové naplněnosti této skutečnosti (viz výše) je zmíněná orientace nezpochybnitelná.

zvukové, dochází k tomu, že je od počátků textotvorný proces dítěte sycen „šířící i hloubkou sémiotických kvalit, čímž je podporován vývoj síly a svobody vyjádření“ [a wide range and depth of semiotic significance and supports their development of voice and freedom of expression] (Jones, 2015, s. 65).

Ve školní výuce se psaní postupně formalizuje, pisatelské úlohy se stávají složitější, jejich hodnocení se zpříšňuje a nároky na kvalitu textů se zvyšují. Měřítkem hodnocení textů se stává především dodržování předepsaných textových tvarů a jazykové normy, tedy představa *správnosti*, která v práci učitelů současných i budoucích stále výrazně dominuje. Správnost je v českém prostředí tradičně spjata se spisovností, ve škole často univerzálně napříč funkcemi i útvary, a dodržováním kodifikace, ve škole zvláště pravidel pravopisu, včetně interpunkce (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 171; Styblík, 1966, s. 52), a dále v oblasti formálního tvarosloví (srov. Nebeská, 2017; Svobodová et al., 2011).<sup>5</sup>

Tento parametr „jasně dominuje“ i ve „veřejně registrovatelných hodnotících reakcích na komunikační projevy“ (Dolník, 2020, s. 13), a to přesto, že v lingvistice je představa jazykové *správnosti* překonaná a lingvistika prezentuje řadu sociálně, kognitivně, komunikačně a pragmaticky orientovaných výzkumů (Dolník, 2020, s. 13). Za základní vlastnost komunikační kultury je mnohdy stále považováno důsledné dodržování kodifikované normy (Dolník, 2020, s. 13), což se zásadně projevuje také ve výuce českého jazyka (k napětí mezi hodnocením obsahu a formy v písemných pracích žáků viz Štěpáník, 2021). Právě pojetí výuky češtiny, resp. rozvoje komunikační kompetence žáků je tak popsáno stavu příčinou i následkem.

Efekty jsou zjevné: psaní ve škole se postupně stává méně spontánní, přirozené, tvořivé, ztrácí se jeho interaktivní podstata, do popředí se dostává forma namísto obsahu. Takový přístup má za následek nejen pokles zájmu o psaní ze strany žáků a naopak představu psaní jako rutinní činnosti, ale také obavy, strach z neúspěchu a u některých dokonce odpor (Boscolo, 2009). Psaní se pak může stát aktivitou šablonovitou, hlavní kritérium tvorby i hodnocení textů představuje naplnění předepsaného vzorce (srov. Wiśniewska – Karwatowska, 1998; Jones, 2015), čímž se značně oslabuje jeho praktický význam a klesá motivace žáků.

Vnímání psaní jako náročné, či dokonce nezvládnutelné aktivity je o to silnější u těch žáků, kteří se pro psaní necítí dostatečně nadaní. To mohou být žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s odlišným mateřským jazykem, ale stejně tak žáci intaktní. Motivace k psaní, ale i mluvení, resp. jakémukoliv způsobu sebevyjádření, je přitom z hlediska rozvoje osobnosti, ale také naplnění cílů výuky mateřštiny stěžejní (srov. Čáp, 1993, s. 84–85; Čechová, 1985, 1998; Skalková, 1999), stejně jako potřeba úspěchu, jejíž dlouhodobé nenaplnění vede k frustraci, úzkosti, strachu, nezájmu atd. (srov. Hrabal – Man – Pavelková, 1984).

Všestrannost textotvorného procesu má významný potenciál nejen vzhledem k naplňování komunikačních cílů, ale tím, že vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí (např.

<sup>5</sup> Svobodová (2003, s. 97) hovoří o *školské jazykové normě*, tj. „učiteli prosazovaném pro školu a výuku upraveném jazykovém úzu, oproštěném od dobových i mluvenostních rysů“, někdy přecházející až k jakési umělé podobě češtiny, k *hyperkorektnosti ve školském pojetí* (Svobodová, 2003, s. 56); ze zkoumaných žákovských prací srov. např. *Ostatní zase telefonují, pípají jim mobily a oni ve snaze je vyndat ze svých kapes můžou některým z nás přidělat zranění, nebo nás rozčítit, a to celkem zbytečně.* (K. P., 8. roč.) – učitelka opravila stylově nižší, avšak plně spisovný tvar *můžou* na stylově vyšší tvar *mohou*; *Taky si myslím, že učitelé někdy ztratí nervy a bez vážnějšího důvodu rozdávají poznámky, což některé žáky i jejich rodiče naštvě a jsou z toho doma i ve škole zbytečné problémy.* (J. M., 8. roč.) – učitelka opravila stylově nižší, avšak plně spisovný tvar *taky* na stylově vyšší *také* (identický problém jako ve výzkumu Svobodové, 2003); *Potom nás učitelé rozdělili do pokojů a šlo se na oběd do jídelny. Oběd nebyl sice nic moc, ale všechno jsem snědl, neboť jsem měl velký hlad.* (J. M., 9. roč.) – příklad demonstuje nerozlišování stylu v písemném projevu žáka, který užívá knižní spojku *neboť*, aniž by posoudil, jestli je pro daný text vhodná (o autorskou stylizaci se zde nejednalo).

Flower – Hayes, 1981; Myhill et al., 2011, 2012; Klimovič, 2016), vede také k rozvoji myšlení žáka, tedy naplňování cílů kognitivních. Žákovský text tak představuje artefakt značně komplexní, který v sobě zahrnuje nejen míru zvládnutí komunikační kompetence (či snad velmi úzce školního jazykového učiva), ale celou osobnost žáka – jeho motivaci, vlastnosti, názory, postoje, city, zájmy, kognitivní úsilí atd.

Pro hodnocení textu je proto stěžejní vidět jej jako mnohvrstevnatý výsledek komunikační aktivity. Hodnocení písemného projevu žáka je činnost velmi náročná, protože učitel posuzuje hned několik vrstev textu: oblast tematickoobsahovou (obsah práce vzhledem k tématu; rozpracování tématu, myšlenky, argumentace, projevené názory a postoje atd. – sémantický text), oblast slohovou (způsob zpracování tematickoobsahové stránky projevu, kompozice, soudržnost, vhodnost užitých jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci a ke komunikačnímu záměru atd. – pragmatický text), oblast jazykovou v užším slova smyslu (lexikální, gramatická a pravopisná kvalita slohové práce – mluvnický text; srov. Čechová, 1998, s. 174–176); jednotlivé složky lze znázornit následovně (dle Žydek-Bednarczuk, 2002, s. 357, upraveno):



Schéma 1 Složky písemného projevu žáka

## 2.1 Shrnutí

Psaní je způsob poznávání, neboť proces tvorby textu je ve svém průběhu doprovázen také učením (Slavík – Chrz – Štech et al., 2013, s. 12). „Žák musí obsah uchopit sobě vlastním způsobem, aby jej mohl zvládnout, a musí se o něm dorozumět, aby mu mohl porozumět. Tím jej zasazuje do aktuálního kontextu a připisuje mu vlastní rozvrh vnitřních strukturních vztahů nebo vnějších souvislostí. V tomto smyslu jej vždy znovu tvoří, aby jej mohl poznávat“ (Slavík – Chrz – Štech et al., 2013, s. 16). Psaní tak slouží rovněž jako prostředek sebevyjádření, v textu se projevuje osobnost žáka. Autenticita v rozvoji psaní, reflektující reálné komunikační procesy, komunikační potřeby žáků a jejich aktuální kognitivní predispozice, a to jak při formování a realizaci učebních úloh pro psaní, tak i při hodnocení písemných prací žáků je klíčová pro efektivní rozvoj komunikační kompetence.

Pro formování učebního a vyučovacího prostředí z uvedeného vyplývají dvě základní otázky:

- (1) **Jaký typ stylistických znalostí žák potřebuje, aby byl kompetentním uživatelem jazyka?**
- (2) **Jak v procesu rozvoje komunikační kompetence (dovednosti psaní) co nejlépe zahrnout perspektivu žáka, tj. reálné komunikační procesy, zákonitosti ontogeneze i žákovy komunikační potřeby?**

### Diskuse a závěr

Současná koncepce výuky češtiny je založena na transformaci poznatků strukturalistické lingvistiky, resp. strukturalistické stylistiky, takže jak ve složce jazykové, tak ve složce slohově-komunikační. Absentující zohlednění komunikačně-pragmatického obratu, a tedy jiných lingvistických paradigmat a absolutizace strukturálně lingvistického pojetí má za následek některé formalismy praxe výuky, které jsou v didaktice češtiny dlouhodobě reflektovány. Ukazuje se, že vzdělávací cíle a obsahy výuky strukturalistické lingvistiky podřízené, nebo dokonce jí autorizované a ratifikované (Green, 2018, s. 243) nemohou dostačovat k naplňování vzdělávacích potřeb v českém jazyce. Problém nepředstavuje pouze substantivní struktura oboru (obsahová náplň), ale také jeho syntaktická struktura (jeho metodologie; srov. Štěpáník, 2020a).

Od přelomu 60. a 70. let se bádání ve vědách o jazyce zaměřují na analýzu komunikačních procesů, důraz je kladen na zkoumání parolové dimenze jazyka. Proměňují se přístupy ke zkoumání jazykových a komunikačních jevů, spektrum otázek, jimiž se lingvistika zabývá, se rozšiřuje, bádání se stává stále více interdisciplinární.

Tento posun je zřejmý rovněž ve stylistice. Tradiční strukturalistická stylistika není schopna obsáhnout současnou jazykově-sociální realitu (těžko lze ve stávající klasifikaci funkčních stylů zařadit reklamu, vybrané komunikáty elektronické komunikace – např. tweety, vlogy, statusy na soc. sítích atd.), protože systémově-funkční uvažování o stylu je svazující (např. Slančová, 2003; Orgoňová, 2013; srov. už Hoffmannová, 1997). Vznikají nová stylistická paradigmata, která mnohem více reflektují nejen variabilitu současné komunikace, ale rovněž potřebu vnímání textu z procesuálního hlediska, tedy jako prvku určeného k interakci mezi autorem a příjemcem, k naplňování určitých komunikačních potřeb ze strany autora, k utváření určitých významů na straně příjemce.

Odborníci konstatují krizi strukturalistické stylistiky a reflektují potřebu „nové stylistiky“ Slančová (2003, s. 208), „která by změněnou sociální, jazykovou a metodologickou situaci reflektovala pregnančněji“ (Slančová, 2003, s. 208).

Než sám výsledek, tedy text, se mnohem více akcentuje zaměřením na proces tvorby, tj. způsob utváření textu. Jak text vzniká v konkrétním kontextuálním ukotvení a jak konkrétně funguje, resp. jak jím jsou utvářeny konkrétní významy v daných komunikačních situacích pro vyjádření daných komunikačních záměrů. To je podstatné ve vstupech, procesech i výstupech výuky, která by měla být „více než doposud orientovaná na tvorbu komunikačně variabilních a v souladu s tím i náročnějších textových útvarů a na následnou analyticko-interpretaci schopnost žáka jako odraz i obraz toho, co ve vědomostním potenciálu vycházejícího z toho kterého tématu kognitivně-tvořivým procesem nabyt“ (Ruščák, 2008, s. 106).

Z uvedeného je zřetelné, že vyučovací a učební prostředí čelí výzvám, které předznamenávají jeho poměrně zásadní rekonstrukci. Základní východiska pro ni mohou poskytnout:

- a) **z hlediska ontodidaktického:** interakční (Orgoňová – Bohunická, 2018)/interaktivní (Slančová, 2003) stylistika<sup>6</sup>, chápaná jako věda o verbálně-neverbálním chování lidí v dialogické interakci při tvorbě komunikátu (Orgoňová – Bohunická, 2018, s. 26).

<sup>6</sup> Cílem tohoto textu není rozhodnout, které označení a které vymezení je adekvátní, cílem je teoretická východiska operacionalizovat pro didaktiku českého jazyka.



Reflektuje se tak pragmatizace stylistiky (např. Bohunická 2020; Hoffmannová, 1997; Kořenský, 2001; Slančová, 1996), dialogičnost a multimodálnost komunikace, reálnost komunikačního procesu. Daleko více by měl být ve výuce kladen důraz na recipientskou stránku komunikace (srov. Dolník, 2020, s. 10), protože jedině tak mohou žáci v roli produktorů komunikátů sledovat, „jaké následky mají způsoby komunikace a komunikační praktiky“ (Dolník, 2020, s. 12);

- b) z hlediska psychodidaktického:** respektování ontogenetických dispozic žáků a aktuálního stavu jejich kognitivních funkcí při rozvoji komunikačních dovedností, zvýraznění autenticity rozvoje komunikační kompetence a uchování celistvosti textotvorného procesu ve všech jeho fázích (srov. Čechová, 1998, s. 147–150), změnu přístupu jak k procesům výuky, tak k hodnocení jejích výstupů. To předznamenává proměnu obsahu i způsobu jeho didaktického ztvárnění ve výuce. Rámec pro to poskytují prekonceptuální báze žáka o fungování jazyka v interakci s druhými, komunikační potřeby žáků, reálné komunikační kontexty, v nichž žáci žijí a z nichž vyvěrají jejich komunikační zkušenosti.

Na první pohled je zřejmé, že obě hlediska, tj. hledisko vědního oboru a hledisko žáka, v tomto případě od sebe nejsou zdaleka tak vzdálené, jako tomu je v případě jiných předmětů, ale i strukturalistické lingvistiky, na jejímž podkladě je vyučovací a učební prostředí českého jazyka utvářeno tradičně. Zatímco v tradičně utvářeném prostředí hraje významnou roli jazyková norma a výuka sleduje především cíle systémově-lingvistické a normativní (poznávací), vyučovací a učební prostředí utvářené na podkladě interakční stylistiky, ale rovněž pragmatiky, sémantiky, sociolingvistiky, kognitivní lingvistiky a jiných lingvistických paradigmat, které současnému lingvistickému bádání dominují, výuka sleduje jako primární cíl cíl komunikační, čímž je v souladu jak s oborovou didaktikou, tak i s ustanoveními kurikula. Zvýraznění těchto lingvistických oborů při utváření výuky není požadavkem novým, objevil se již na přelomu 70. a 80. let 20. století – srov. práce J. Průchy (1978) a práce M. Čechové (1982, 1985 a pozdější).

Interakční stylistika chápe teorii a běžnou zkušenost jako rovnocenné metodologické přístupy, interakci jako existenční předpoklad jazyka a dialogičnost jako přirozenou řečovou charakteristiku (Orgoňová – Bohunická, 2018, s. 50–61; autorky vycházejí z teorie výrazného představitele slovenské stylistiky F. Mika). Tyto skutečnosti existují taky v přirozeném užívání jazyka běžným uživatelem a žijí rovněž v prekonceptuální jazykové bázi dítěte (Kesselová, 2001; Slančová, 2008).

Propojení obou perspektiv se proto jeví jako přirozené a pro rozvoj komunikační kompetence žáka prospěšné. Stěžejní prvek ve výuce by tak mělo představovat hodnocení souvislosti užitých jazykových prostředků s předmětem, komunikačním záměrem a komunikační situací projevu (obecně tedy kultury jazykového projevu). Veškerou výukou mateřského jazyka by mělo prolínat poznání stylistiky a jí příbuzných oborů, které jsou zaměřené na zkoumání komunikačních vlastností jazykových projevů.

Z tohoto pohledu je třeba zopakovat, že největší problém současné výuky češtiny představuje dezintegrace předmětu, tedy oddělení jazykové a komunikačně-slohové výchovy (Štěpáník, 2020a, b), protože komunikačně-slohový rozvoj žáka není dostatečně ukotven v uvědoměném poznání fungování jazykového systému a naopak poznávání fungování jazykového systému z velké části postrádá komunikační přesah a v izolované podobě představuje dominantně formální výcvik v redukované, tzv. „malé“, lingvistice (Štěpáník, 2016, 2019, 2020a, b). Současná didaktika nejen češtiny, ale i slovenštiny či polštiny (a jiných mateřských jazyků) proto prosazují integrační pojetí, tzn. co možná nejužší sepětí jazykové a komunikačně-slohové, a minimálně na úrovni 1. stupně ZŠ také literární výchovy (Liptáková et al., 2015; Szymańska, 2016; Štěpáník et al., 2019, 2020).

Respekt k poznání mateřské vědy, tj. lingvistické bohemistiky, patří k dobrým tradicím vývoje didaktiky češtiny. V případě interakční stylistiky představuje možnost přirozeného skloubení ontodidaktické i psychodidaktické perspektivy pro zvýšení kvality výuky.

### Literatura:

- BOHUNICKÁ, A. (2020): Pragmatizácia štylistiky. In: *Jazykovedný časopis*, 71/2, s. 281–291.
- BOSCOLO, P. (2009): Engaging and motivating children to write. In: R. Beard – D. Myhill – J. Riley – M. Nystrand (eds.): *The SAGE handbook of writing development*. London: SAGE, s. 300–312.
- ČÁP, J. (1993): *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- ČECHOVÁ, M. (1982): *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova.
- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČMEJRKOVÁ, S. (1997): Čeština v síti: Pisanost či mluvenost? (O stylu e-mailového dialogu). In: *Náš řeč*, 80/5, s. 225–247.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2008): Jazyk médií a jeho konverzacionalizace. In: *Jazykovědné aktuality*, 45/3–4, s. 87–100.
- ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. (2011): *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- DOLNÍK, J. (2020): Komunikačná kultúra. In: *Slovenská reč*, 85/1, s. 8–27.
- FLOWER, L. – HAYES, J. R. (1981): A Cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, 32/4, s. 365–387.
- GAJDA, S. (2017): Język – językoznawstwo – wychowanie językowe. In: A. Tabisz (ed.): *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 15–23.
- GREEN, B. (2018): *Engaging curriculum: bridging the curriculum theory and English education divide*. New York: Routledge.
- Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: verze k připomínkování*. Praha: MŠMT ČR.
- HOFFMANNOVÁ, J. (1997): *Stylistika a...: současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia.
- HOFFMANNOVÁ, J. et al. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- HOLANOVÁ, R. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka. In: S. Štěpáník – E. Awramiuk (eds.): *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, s. 140–181.
- HORECKÝ, J. (1991): Jazykové vedomie. In: *Jazykovedný časopis*, 42/2, s. 81–88.
- HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. – MAN, F. (1984): *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- CHRISTIANAKIS, M. (2011): Children's text development: drawing, pictures and writing. In: *Research in the Teaching of English*, 46/1, s. 22–54.
- JANÍK, T. – MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (2009): *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- JELEMENSKÁ, P. – SANDER, E. – KATTMANN, U. (2003): Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. In: *Pedagogika*, 53/2, s. 190–201.
- JONES, S. (2015): Authenticity and children's engagement with writing. In: *Language and Literacy*, 17/1, s. 63–82.
- KELLOGG, R. T. (1999): *The Psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- KESSELOVÁ, J. (2001): *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
- KESSELOVÁ, J. (2019): Mluvnice ve výuce slovenštiny u žáků staršího školního věku. In: ŠTĚPÁNÍK, S. et al.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, s. 101–119.
- KLIMOVIČ, M. (2016): *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

- KLIMOVIČ, M. (2020): Produkcia písaných textov v primárnom vzdelávaní na Slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov. In: S. Štěpáník – E. Awramiuk (eds.): *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 152–181.
- KNECHT, P. (2007): Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. In: *Orbis scholae*, 2/1, s. 67–81.
- KOMOREK, M. – KATTMANN, U. (2008): The Model of Educational Reconstruction. In: S. Mikelskis-Seifert – U. Ringelband – M. Brückmann (eds.): *Four decades of research in science education – from curriculum development to quality improvement*. Münster: Waxmann, s. 171–188.
- KOŘENSKÝ, J. (2001): Stylistika a pragmatika. In: B. Witosz (ed.): *Stylistyka a pragmatyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 32–37.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity.
- MYHILL, D. A. et al. (2011): *Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupils' writing and pupils' metalinguistic understanding: ESRC End of Award Report, RES-062-23-0775*. Swindon: ESRC. [Cit. 2022-26-06.] Dostupné na internetu: <<https://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-062-23-0775/outputs/read/c5bff83b-28d3-4945-8b8c-eb4b4c8406ae>>
- MYHILL, D. et al. (2012): Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. In: *Research Papers in Education*, 27/2, s. 1–28.
- NEBESKÁ, I. (2017): Jazyková správnost. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Cit. 2022-26-06.] Dostupné na internetu: <<https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOV%C3%81%20SPR%C3%81VNOST>>.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA, B. (2010): Media elektroniczne a język ucznia. In: U. Kopeć – Z. Sibiga (eds.): *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 123–136.
- NOCOŃ, J. (2018): *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- NOCOŃ, J. (2018): Wariantywność aktualizacji wzorca gatunkowego jako problem edukacyjny (na przykładzie zaproszenia). In: A. Guzy – D. Krzyżyk – M. Ochwat – M. Wójcik-Dudek (eds.): *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 351–366.
- NOCOŃ, J. (2020): Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej. In: *Didaktické studie*, 12/1, s. 38–50.
- ORGOŇOVÁ, O. (2013): Od štrukturalistickej štylistiky k súčasnej štylistike v 21. storočí. In: P. Žigo – G. Múcsková – K. Muziková – Z. Hargašová (eds.): *Philologica LXXII. Slovo a tvar v štruktúre a komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 293–300.
- ORGOŇOVÁ, O. (2020): Štylistika v kontexte 21. storočia a... In: L. Jílková – K. Mrázková – H. Özörencik (eds.): *Jak je důležité míti styl: pocta Janě Hoffmannové*. Praha: NLN, s. 57–67.
- ORGOŇOVÁ, O. – BOHUNICKÁ, A. (2018): *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003): *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- PALKOVÁ, Z. (2008/2009): Výslovnost současné češtiny a kultura řeči. In: *Český jazyk a literatura*, 59/1, s. 18–26.
- PRŮCHA, J. (1978): *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému*. Praha: Academia.
- RUŠČÁK, F. (2008): Súčasná štylistická teória a ich reflexie v školskej praxi. In: J. Kesselová (ed.): *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, s. 100–108.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2020): Styl, stylistika a multimodálnost komunikace: písemné komunikáty. In: L. Jílková – K. Mrázková – H. Özörencik (eds.): *Jak je důležité míti styl: pocta Janě Hoffmannové*. Praha: NLN, s. 68–80.

- SCHNEIDEROVÁ, S. (2020): Hovorovost v lingvistické teorii a současné komunikační praxi. In: L. Jílková – K. Mrázková – H. Özörencik (eds.): *Jak je důležité mítí styl: pocta Janě Hoffmannové*. Praha: NLN, s. 81–94.
- SKALKOVÁ, J. (1999): *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- SLANČOVÁ, D. (2003): Východiská interaktivnej stylistiky (Od eklektizmu k integrácii). In: *Slovenská reč*, 68/4, s. 207–223.
- SLANČOVÁ, D. (2008): Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života dieťaťa). In: D. Slančová (ed.): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 67–120.
- SLANČOVÁ, D. (2019): Socioštylistika ako súčasť interaktivnej stylistiky – návraty a perspektívy. In: *Jazykovedný časopis*, 70/3, s. 607–625.
- SLANČOVÁ, D. (1996): *Praktická štylistika (Štylistická príručka)*. Prešov: Slovacontact.
- SLAVÍK, J. – CHRZ, V. – ŠTECH, S. et al. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- STYBLÍK, V. (1966): *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy*. Praha: SPN.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- SVOBODOVÁ, J. et al. (2011): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- SZYMAŃSKA, M. (2016): *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2010): *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016): Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. In: *Komenský*, 140/4, s. 30–39.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018): Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. In: *Pedagogická orientace*, 28/3, s. 435–471.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. In: *Didaktické studie*, 11/1, s. 13–25.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020a): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020b): Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. In: *Pedagogika*, 70/1, s. 5–28.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2021): Obsah vs. forma: jak forma ovlivňuje učitelovo hodnocení žákovských textů? In: M. Čechová – M. Spěváčková (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 104–128.
- ŠTĚPÁNÍK, S. et al. (2019): *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – SLAVÍK, J. (2017): Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. In: *Pedagogická orientace*, 27/1, s. 58–80.
- ŠTĚPÁNÍK, S. et al. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- WIŚNIEWSKA, H. – KARWATOWSKA, M. (1998): O typowości tekstów uczniowskich. In: J. Bartmiński – B. Boniecka (eds.): *Tekst: analizy i interpretacje*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 255–266.
- ŽYDEK-BEDNARCZUK, U. (2002): Modele i wzorce tekstu uczniowskiego. In: *Studia pragmalingwistyczne*, 3, s. 355–365.

## Summary

### Interactional stylistics and its didactic implications

The development of communication skills is an important and natural component of all school education. The fundamental question for language teaching is the selection of teaching content and its

subsequent didactic transformation in order to serve best the development of pupils' communication competency.

The main interest of the study is the research of the transformation between the scientific discipline (stylistics), the curriculum and the pupil in the area of communication competency development on the example of writing. The author puts the main focus on the limits and possibilities of structural stylistics and new paradigms in stylistics (especially interactional stylistics), and puts these in relation with the ontogenesis of pupils' writing skills. He argues that there is a need for change in the fundament used for creating the teaching and learning environment if the development of pupils' communication competency is to be authentic, useful, viable – and that it is interactional stylistics that may serve as this fundament.