

Učební styl Karla Hausenblase

Keywords: functional style; reporting function; directive function; teaching style; complex style; the sphere of school communication

Klíčová slova: Funkční styl; funkce zpravovací; funkce působící; učební styl; komplexní styl; sféra školní komunikace

Abstract

The article is a reminder of the significant contribution of Karel Hausenblas to Czech stylistics, namely the theoretical definition of teaching style in the system of functional styles. Hausenblas' definition of functional style is of fundamental importance not only on the basis of the linguistic function of reporting, or aesthetic, as the stylistic theory has done until now, but on a combination of dominant functions in teaching communications, in addition to the reporting function as well as the directive, influencing function. Therefore, he considers teaching style as a complex style based on a combination of language functions in communications. He precisely differentiates the stylistic characteristics of teaching texts and, for example, popularizing texts, in which is the directive function also significantly applied. He emphasizes that the objective of popularizing texts is to motivate the recipient of the text to take an interest in the subject, while educational texts teach the recipient. Similarly, he compares a different share of the directive function in teaching texts and in different types of texts. The paper also focuses on the application of Hausenblas' concept of teaching style in pedagogical and linguistic works (especially by M. Jelínek) and in the current theory of communication spheres and the definition of the sphere of school communication, and it focuses on the verbal component of teaching communications.

Článek je připomínkou významného příspěvku Karla Hausenblase české stylistice, a to teoretického vymezení učebního stylu v soustavě funkčních stylů. Zásadní význam má Hausenblasovo vymezení funkčního stylu nikoli pouze na základě jazykové funkce zpravovací, resp. estetické, jak činila stylistická teorie dosud, ale na kombinaci dominantních funkcí v učebních komunikátech, a to vedle funkce zpravovací i funkce působící, ovlivňovací. Uvažuje proto o učebním stylu jako o tzv. komplexním stylu založeném na kombinaci jazykových funkcí v komunikátech. Přesně odlišuje stylové charakteristiky textů učebních a např. textů popularizačních, v nichž se funkce působící též výrazně uplatňuje. Zdůrazňuje ovšem, že cílem textů populari-

začních je příjemce textu motivovat k zájmu o předmět řeči, zatímco texty učební chtějí jejich příjemce něčemu naučit. Podobně specifikuje odlišný podíl funkce působící ve srovnání s texty učebními i v dalších textech. Příspěvek sleduje dále uplatnění Hausenblasova pojetí učebního stylu v pracích pedagogických i lingvistických (zvl. u M. Jelínka) až po současnou teorii komunikačních sfér a vymezení sféry školní komunikace a soustřeďuje se na verbální složku učebních komunikátů.

1

Název příspěvku záměrně skrývá dva obsahy, a to jednak jak sám profesor Hausenblas učil a jednak jak vymezil v české stylistice učební styl v soustavě stylů funkčních. Necítím se být kompetentní k tomu, abych posuzovala pedagogické kvality pana profesora, ale měla jsem to štěstí, že jsem mohla být přítomna na jeho přednáškách a seminářích na pražské Filozofické fakultě. Jako jistě řada dalších tehdejších studentů vzpomínám s obdivem a úctou na ony přednášky a semináře. Pan profesor byl nejen vynikajícím odborníkem, ale byl i strhujícím řečníkem, dovedl přesvědčit i nadchnout, svým neuvěřitelným inspirativním projevem získal řadu studentů pro studium lingvistiky, ačkoli moje generace i generace další byly stále nabádány orientovat se především na obory technické a přírodovědné. Na konci roku 2023 jsme si připomněli, že se právě před 100 lety Karel Hausenblas narodil, připomeňme si alespoň částečně i jeho úctyhodné dílo.

2

Celoživotním tématem Karla Hausenblase byla stylistika. V odborných pracích jsou stále citovány různé jeho texty, všechny se zásadním způsobem zapsaly do vývoje a vědecké interpretace stylistiky jako vědního oboru, těžko vybereme práci nejdůležitější, nejvýznamnější. Zastavme se u jeho příspěvku v časopise Naše řeč Učební styl v soustavě stylů funkčních (Hausenblas 1972).

O stylu uvažuje Hausenblas jako o integračním a diferenciacním principu výstavby jazykového projevu. Cesta k vymezení či charakteristice učebního stylu však nebyla krátká nebo přímočará. Chápe-li

Hausenblas učení jako komunikační proces, zjednodušeně řečeno jako komunikaci mezi dvěma subjekty, a to tím, který učí (vyučuje), a tím, který se učí, odpovídá to v podstatě dnešnímu pohledu na učební komunikaci. Musíme si však uvědomit, že takto o učení Hausenblas uvažoval již více než před 60 lety, tedy v době, kdy zdaleka nebyly identifikovány ani popsány verbální mechanismy takové komunikace. Neznamená to sice, že by se tehdy o učení vůbec nezajímala jazykověda a různé související obory, Hausenblas však poukázal právě na kompetenci stylistiky a jejího zájmu o verbální složku učení, zájmu o styl verbální složky učebního procesu.

Tradici české klasifikace funkčních stylů založil Bohuslav Havránek svým rozlišením funkcí spisovného jazyka a na nich založených funkčních jazycích (Havránek 1932). Havránek rozlišil jednak funkce v dnešním chápání věcné, sdělovací, a to (1) funkci komunikativní (obcovací), (2) funkci prakticky odbornou a (3) funkci teoreticky odbornou, a jednak (4) funkci estetickou. V jeho interpretaci pak těmito funkcím odpovídaly funkční jazyky (1) hovorový, (2) funkční jazyk pracovní (věcný), (3) funkční jazyk vědecký a (4) funkční jazyk básnický. Stylistika 50. let 20. století pak navázala právě na Havránkovo rozlišení funkčních jazyků, ačkoli sám Havránek mluvil o funkčních stylech limitovaných cílem projevu, když zdůraznil zprávu, populární poučení a odborný výklad. Funkční jazyky se tak staly vymežujícím znakem pro skupiny projevů spojených stejným stylem, a to stylem hovorovým, stylem prakticky odborným, stylem vědeckým nebo stylem básnickým. Toto jasné a přehledné vymezení se ujalo hlavně ve školách, které rozdíl mezi funkčním stylem a funkčním jazykem příliš neřešily, a stylistika jako perspektivní lingvistická disciplína se těšila velkému zájmu, což se odrazilo i v řadě prací dalších lingvistů¹. Byl hlouběji propracován styl vědecký, komunikáty zaměřené na neoborníky byly přiřazeny k nově vymezenému

¹ Zde připomeňme zvl. práce A. Jedličky (Jedlička, Formánková, Rejmánková 1970), kde je rozpracováno i další členění funkčních stylů i bližší charakteristiky funkčních jazyků.

stylu popularizačnímu a podobně nově byl vymezen styl publicistický. Zájem byl soustředěn i na styl hovorový, prostě sdělný a v souvislosti s tím i na otázky jazyka tohoto stylu – češtiny hovorové, češtiny obecné a spisovné, nově se objevil i termín běžně mluvený jazyk. Mnohé otázky spojené s těmito tématy, zvláště přesné vymezení hovorové češtiny nebo běžně mluveného jazyka, nejsou bohužel dořešeny dodnes. V rámci tohoto vývoje Hausenblas poukazuje na to, že problematika stylu komunikátů tvořících základ verbální složky učebních procesů nebyla však speciálně řešena, tyto komunikáty byly zahrnovány do oblasti odborného stylu praktického, pracovního, ačkoli představovaly relativně různorodou skupinu komunikátů lišících se především funkčními rozdíly v edukačních materiálech. Je jistě rozdíl mezi tzv. výchozími texty v jazykových učebnicích, výkladovými texty různých jazykových jevů, poučkami a cvičeními, otázkami a úkoly apod. pro různé stupně škol a různě staré žáky. Např. jen na formulaci zadání konkrétního cvičení pro různě mentálně vyspělé jedince můžeme registrovat výrazné jazykové rozdíly, byť by šlo o stejné téma, stejný edukační obsah.

Zásadní Hausenblasova kritická připomínka k dosavadní klasifikaci funkčních stylů se týká východiska této klasifikace: respektování jediné funkce promluv ve společenské komunikaci, a to funkce zpravovací (nunciativní). Funkce zpravovací je všudypřítomná, je obsažena různou měrou ve všech komunikátech a záleží jen na „intelektuálních nárocích na zvládnutí předmětu řeči“, jak sám Hausenblas říká, zda bude komunikát tzv. prostě sdělovací, neoborný či odborný nebo dokonce vědecký. Podle Hausenblase je třeba přihlížet i k jiným funkcím promluv, a to vedle funkce (1) zpravovací (nunciativní) i k (2) funkci působící, ovlivňovací (konativní), dále k funkci estetické a k funkci kontaktné. Dále pak připomíná své rozlišení stylů simplexních, v nichž dominuje jedna z uvedených funkcí, a stylů komplexních, ve kterých se uvedené základní funkce vyskytují v různém zastoupení společně (Hausenblas 1971). O učebním stylu pak dále uvažuje jako o stylu komplexním.

Učební styl je Hausenblasem tedy vymezen jako styl komplexní, v němž se různě kombinují uvedené promluvové funkce. Uplatnění funkce estetické a funkce kontaktové v něm nebývá zásadní, zatímco zcela zásadní je uplatnění především dvou promluvoových funkcí hlavních, a to funkce zpravovací a funkce ovlivňovací. Vzhledem k tomu, že se Hausenblas zaměřil především na vymezení pozice učebního stylu v soustavě stylů funkčních, nesleduje dále podrobně jazykový charakter jednotlivých promluv učebního stylu, ale hledá vztah k ostatním funkčním stylům. Proto hledá a taky nachází paralely mezi stylem učebním a stylem popularizačním – komunikáty obou stylů jsou komunikáty odborné, obdobně sledují zřetel k adresátovi respektováním jeho mentální úrovně a stupně informovanosti o předmětu řeči, zásadně se však liší uplatněním funkce ovlivňovací, působící. Zatímco popularizační texty chtějí svého čtenáře motivovat, vzbudit jeho zájem o předmět řeči, učební texty chtějí svého čtenáře nejen zaujmout, ale také naučit. Řídí jeho pronikání do zprostředkovaného tématu, různými cvičeními, otázkami a úkoly usměrňují i kontrolují jeho osvojování. Na příkladu porovnání funkcí komunikátu popularizačního a komunikátu učebního (ale nejen na nich) Hausenblas současně ukazuje, jakých nuancí mohou nabývat komunikační funkce promluv. Je nutno konstatovat, že se Hausenblasovi beze zbytku podařilo pozici učebního stylu mezi styly funkčními vymežit. I když se sám v komentovaném časopiseckém příspěvku nevěnuje lingvistické charakteristice verbální složky učebních komunikátů, ukazuje, na co je třeba se v analýze těchto komunikátů soustředit – např. na ukázkový výchozí text (v jazykových učebnicích), na výklad jevů, které jsou v jednotlivých lekcích probírány, dále na mluvnické a jiné poučky, na jejich stavbu, např. syntaktickou, na cvičení různého druhu, jistě i na formulaci zadání těchto cvičení, na kontrolní otázky, na souhrny probrané látky atd. Zajímavé jsou jeho postřehy o možnosti specifikovat funkci/složku zpravovací podle toho, jak se rozlišují tzv. slohové postupy: vedle funkce (prostě) oznamovací, popisné a vyprávěcí by bylo možno vymežit i funkci vysvětlovací (uplatněnou dále v různých výkladech a úvahách). Jistě nejsou od věci

ještě i dnes jeho doporučení zaměřit se více i na jiné stylotvorné faktory, např. z oblasti sociální komunikace. Např. rozlišování různých druhů komunikačních situací, popř. různých kontaktů mezi komunikanty apod. může přinést řadu zajímavých podnětů a v důsledku toho i nové charakteristiky verbálních komunikátů v učební komunikaci.

Všechny tyto aspekty vymežovaného učebního stylu rozpracovala ovšem pedagogika. Postupně si všímá všech částí učebního komunikátu, jak na ně Hausenblas upozornil, a rozpracovala je do samostatně posuzovatelných a hodnotitelných součástí učebních textů, popř. i učebnic. Pokud jde o učebnice, právě v souvislosti s jejich výzkumem již na konci 20. století byla učebnímu stylu a učení z textu věnována značná pozornost (srov. zvl. Průcha 1987, 1998). Pedagogická teorie rozpracovala typologii výkladového textu, textů doplňujících a vysvětlujících a specifikovala i nevýkladové složky v podobě aparátu řídicího proces osvojování (učebního obsahu), kde v aparátu procesuálním rozlišila otázky a úkoly k zpevnění vědomostí, otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí, návody k pokusům aj., vedle toho obsah a funkci obrazového materiálu nahrazujícího věcný obsah výkladových komponentů nebo rozvíjejícího tento obsah, popř. jeho obsah doplňujícího, vše ovšem na základě věcného obsahu uvedených složek. Zájemem o motivační stránky učení a o další pedagogické poznatky se ovšem postupně dostaneme do situace, kdy nebude zcela jasné, co patří stylistice a co pedagogice, resp. didaktice vyučovaného oboru. Pro další směřování stylistických bádání v oblasti učebního stylu (a nejen učebního stylu) je třeba připomenout si konkrétní Hausenblasův požadavek ze závěru komentovaného časopiseckého příspěvku:

Připomínám tyto širší souvislosti zejména proto, že jsem přesvědčen, že pro prohloubení výkladů stylistických je potřebné, aby jazyková stránka stylů byla zkoumána jako složka problematiky stylů v celé jejich šíři — to znamená, aby byl překonán nepoměr, který zatím existuje mezi podrobně již zpracovaným repertoárem a výstavby promluv v jednotlivých sférách dorozumivacího styku.

3

Učební styl, jak ho Karel Hausenblas vymezil, byl obecně přijat, i když v souborných stylistikách jako samostatný nefiguruje, a postupně se na něj odkazovali lingvisté i pedagogové. Jako jeden z prvních, kdo se v Hausenblasově duchu učebním stylem soustavně zabýval již v 70. letech 20. stol., byl PhDr. Miloslav Červenka. Jeho práce *Pokus o rozbor stylu učebnic* zůstala bohužel jen v rukopise. O práci se zmiňuje sám Hausenblas (1971) i později Alena Debická (2002). Významný příspěvek přinesl pak v 90. letech 20. stol. Milan Jelínek (1996). Podrobil učební styl zásadnímu teoretickému studiu s cílem zargumentovat známá pro i proti při rozhodování o případné samostatnosti, resp. samostatné vymezenosti učebního stylu jako stylu funkčního. Přestože zdůrazňuje Hausenblasovo hlavní kritérium pro vymezení funkčního stylu, a to kombinaci především jazykových funkcí zpravovací a působící v něm, dochází k závěru, že je třeba učební styl považovat za jeden ze základních druhů funkčního stylu odborného. Jelínkův článek podává zevrubnou lingvistickou charakteristiku nejen verbální složky učebních komunikátů, komentuje ale i specifikum využívání grafických prostředků v textech učebního stylu a svou šíří pojetí komunikátů s komunikační funkcí učebního a učebního stylu vůbec předznamenává chápání komunikačních sfér v současné české stylistice.

4

Komunikační sféry, jak je vymezuje poslední syntetické stylistické dílo prof. Jany Hoffmannové a kolektivu (Hoffmannová, Homoláč, Chvalovská, Jílková, Kaderka, Mareš, Mrázková 2016), vycházejí sice z tradice české funkční stylistické školy, nepracují již ale s jednotlivými funkčními styly, neboť pro soubory komunikátů, jež se v těchto jednotlivých komunikačních sférách uplatňují, není rozhodující jen jejich funkce, ale spojují v sobě i další konstitutivní vlivy, stylistické faktory, vyplývající z komunikačních situací pro dané komunikační sféry příznačných. To zcela odpovídá Hausenblasovu pojetí kom-

plexních stylů, přičemž komplexnost v komunikační sféře není dána pouze kombinací jazykových funkcí v komunikátech, ale i komplexním uplatněním stylistických a komunikačních faktorů vyplývajících z dané komunikační situace. Zmíněná komplexnost došla až k rozšíření pohledu na učební sociální situaci a příslušná komunikační sféra je označována za sféru školní komunikace. Každopádně je vhodné konstatovat, že Hausenblasův nerozměrný článek v *Naší řeči* předznamenal na dlouho stylistická studia v oblasti teorie učení a jazykového uvažování o něm a zásadním způsobem ovlivnil vývoj stylistiky, neboť přinesl koncepční pohled na určitou sféru komunikace a na její polyfunkčnost. Vedle potřeby lingvistické charakteristiky verbální složky učebních komunikátů zdůraznil i potřebu jejich celkového popisu vycházejícího nejen z jazykových funkcí, ale především z jejich komunikační funkce v učební komunikační situaci.

Lingvistická charakteristika verbální složky učebních komunikátů může vycházet z charakteristiky odborných textů, neboť i příznakovou lexikální vrstvu učebních textů představují termíny jako v komunikátech jiných druhů odborného stylu. Faktem ovšem je, že základní slovní zásoba užitá v učebních komunikátech bývá neutrální, spisovná, přičemž množství termínů v ní se odvíjí od odborné náročnosti, kterou na učební text klademe. Tato náročnost je v první řadě limitována mentální a odbornou úrovní adresáta, tedy studenta, žáka. Tematická šíře terminologie bude jistě závislá na tématu, na něž bude učební komunikát zaměřen. Výskyt definičních formulí v textu bude pak závislý na dalších faktorech, a to opět především na předpokládaném adresátovi daného textu, na jeho obeznámenosti s předmětem řeči, na tom, zda termín byl užit poprvé, nebo je adresátovi již znám. Dalším faktorem ovlivňujícím užití definičních formulí může být i druh učebního textu a místo v něm, kde je formule užitá. Vedle textů výkladových, objasňujících vykládané jevy, to může být i v textech sumarizačních, shrnujících, ve výčtech položek učiva ku zvládnutí učícím se subjektem, v nichž je požadovanou učební položkou nejen termín, ale právě i jeho definice. Učební text jako druh odborného textu se dále vyznačuje výskytem syntaktických kondenzátů zvyšujících

abstraktnost textu. Zde se ovšem opět může uplatnit zřetel k adresátovi, který množství a druh těchto kondenzátů ovlivní. Již několikrát zmíněný zřetel k adresátovi podmiňuje i množství a podobu užitých kontaktních prostředků v učebních textech. Jde o indikativní, především plurálové konstrukce typu „zatím *jsme se věnovali* jednomu problému...“, kterými je adresát, tedy učící se subjekt, zahrnut do pospolitosti s producentem textu, možná autorem učebnice, jindy se kontaktní prostředek přímo obrací na adresáta a možná mu připomíná, že adresát už něco umí, zná, např. „Již *dovedete určit* gramatické kategorie u substantiv...“, což bývá realizováno opět indikativem, ale plurál může být mnohdy nahrazen singulárem, např. „*Umíš pojmenovat* řadu podobných jevů...“ Funkce těchto prostředků není jen konstatační, ale motivuje v podstatě žákovu vybavování si již dřívější informace, navíc konstrukce typu „*Jistě si vzpomenete/vzpomeň*, jak skončil poslední pokus...“ je v podstatě nepřímý příkaz *vzpomeňte si/vzpomeň si*. Přímý apel realizovaný imperativem pak najdeme především v úkolech, cvičeních: „*Podtrhněte/podtrhni* všechna slovesa...“, „*Urcete/urči* vždy počet možností...“ Imperativních kontaktních prostředků najdeme v některých učebních komunikátech zvláště pro mladší žáky až nepříjemně mnoho, takže komunikace mezi účastníky učební situace je direktivní. Posoudíme-li komunikační funkce výpovědi učebního stylu, zjistíme, že analogicky s uvedenými kontaktními prostředky jsou v učebních textech velmi časté výpovědi s funkcí výzvy a otázky (a odpovědi). Jak výzva, tak i otázka stimulují žáka/studenta k činnosti, přičemž oba tyto druhy výpovědi dokládají asymetrii učební komunikace – výzvy směřují od producenta komunikátu k jeho příjemci, otázky mohou být „obousměrné“, ale zásadně se liší. Otázkami se ptáme, mluvčí chce získat nejlépe od adresáta nějakou informaci. Ale když se studenti a žáci otázkou obrací na svého učitele, chtějí většinou opravdu zjistit to, na co se ptají, zatímco ptá-li se učitel žáka nebo studenta, nechce zpravidla zjistit onu konkrétní informaci, ale to, zda tuto informaci student nebo žák zná. Výzvami a otázkami v učebních textech se lingvisté již zabývali, např. zvláště Jana Svobodová (1993, a další práce k danému tématu

též autorky), na zevrubný popis verbální složky učebních komunikátů, jak o ní Karel Hausenblas uvažoval, podobně i na podrobnou analýzu vztahu jazykových funkcí a komunikační funkce však komunikáty učebního stylu ještě čekají. Aktuální slovníkový odkaz je v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (Karlík, Nekula, Pleskalová (eds.) 2018).

Literatura

- Debicá Alena, 2002, Z historie „ústecké lingvistiky“. *USTA ad Albim Bohemica*, 1, č. 3, s. 1–10.
- Hausenblas Karel, 1971, *Výstavba jazykových projevů a styl*, Praha.
- Hausenblas Karel, 1972, Učební styl v soustavě stylů funkčních. *Naše řeč* 55, č. 2–3, s. 150–158.
- Havráněk Bohuslav, 1932, Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In *Spisovná čeština a jazyková kultura*, Praha.
- Hoffmannová Jana, Homoláč Jiří, Chvalovská Eliška, Jílková Lucie, Kaderka Petr, Mareš Petr, Mrázková Kamila, 2016, *Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha: Academia.
- Jedlička Alois, Formánková Věra, Rejmánková Miloslava, 1970, *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.
- Jelínek Milan, 1996, Charakteristika stylu učebních textů. In *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13.–15. 9. 1996 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze, s. 54–65.
- Karlík Petr, Nekula Marek, Pleskalová Jana (eds.), 2018, *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Online: https://www.czechency.org/ucetni_styl; https://www.czechency.org/slovník/ODBORNÝ_STYL/ucetni_styl.
- Průcha Jan, 1987, *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Průcha Jan, 1998, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Svobodová Jana, 1993, Specifika školské komunikace (se zaměřením na výzvu). In: P. Odaloš, V. Patráš (eds.) *Všeobecné a specifické otázky jazykové komunikace. 2. díl*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta.