

Strukturované debaty v hodinách odborného anglického jazyka: realizace řečových aktů a modifikace výpovědní síly studenty informačních technologií

Eva Ellederová

Abstrakt: Studenti informačních technologií (IT) jsou specifickou diskurzní komunitou, jejíž mluvený projev v odborném anglickém jazyce (OAJ) převažuje na všech úrovních jejich vysokoškolského studia a budoucích pracovních aktivit v nadnárodním IT sektoru. Pragmatická kompetence studentů IT je při realizaci komunikačních funkcí nezbytná pro jejich efektivní komunikaci v akademickém a globálním pracovním prostředí, proto je důležité tento aspekt jejich jazyka systematicky a pečlivě zkoumat. Tato studie se zabývá řečovými akty a modifikací výpovědní síly studenty IT ve strukturovaných debatách o kontroverzních otázkách souvisejících s jejich studijním oborem. Strukturované debaty jsou založeny na spontánní komunikaci studentů a jejich okamžitých reakcích, proto se zdají být vhodným nástrojem pro získání vzorků studentského jazyka. Analýza řečových aktů, intenzifikátorů a modalizátorů byla provedena manuálně a prostřednictvím korpusové analýzy přepsaných debat ve Sketch Engine. Analýza odhalila, že studenti používali širokou škálu řečových aktů a různé intenzifikátory a modalizátory pro intenzifikaci a oslabení výpovědní síly. Způsoby, jakými studenti IT používali intenzifikátory a modalizátory, reflektují, jak předpokládají a sdílejí ve své diskurzní komunitě odborné znalosti a zkušenosti.

Klíčová slova: debaty ve výuce, studenti odborného anglického jazyka, pragmatická kompetence, řečové akty, výpovědní síla, intenzifikátory, modalizátory

Abstract: Information technology (IT) students are a specific discourse community whose oral communication in English for specific purposes (ESP) predominates at all levels of their university studies and future workplace activities in the multinational IT sector. Since IT students' pragmatic competence in performing communicative functions is essential for their effective communication in an academic setting and a global work environment, it is important to investigate this aspect of their language systematically and carefully. Accordingly, this paper deals with IT students' speech acts and modification of the illocutionary force while participating in structured in-class debates on controversial issues related to their field of study. Since structured debates are based on learners' spontaneous communication and immediate responses, they seem to be a suitable instrument for eliciting samples of learner language. Speech acts, boosters and hedges were analysed manually and through the corpus-based analysis of transcribed debates in Sketch Engine. The analysis revealed that students used a wide range of speech acts and different boosters and hedges for both increasing and reducing the illocutionary force. Besides, the ways IT students used boosters and hedges reflect how they assume and share their professional knowledge and experience in their discourse community.

Key words: in-class debates, ESP learners, pragmatic competence, speech acts, illocutionary force, boosters, hedges

1 Úvod

Strukturované debaty v hodinách OAJ umožňují studentům rozvíjet schopnost shromáždit, uspořádat a kriticky vyhodnotit informace z různých zdrojů, jasně sdělovat myšlenky, zkoumat a vyhodnocovat důkazy a efektivně prezentovat, zvažovat a vyvracet argumenty. Několik studií odhalilo vzdělávací přínos debatování, jakým je zlepšení komunikačních dovedností, kritického myšlení a dovedností při řešení problémů (Colbert & Biggers, 1985; Freeley & Steinberg, 2009; Zare & Othman, 2013; el Majidi, de Graaff, & Janssen, 2018; Ginganotto, 2019), podpora výuky konkrétního odborného předmětu (el Majidi et al., 2018), posílení mezipředmětových vztahů (Freeley & Steinberg, 2009) a příprava na budoucí povolání (Colbert & Biggers, 1985; Freeley & Steinberg, 2009). Vzhledem k tomu, že strukturované debaty ve výuce jsou založeny na spontánní komunikaci studentů a okamžitých reakcích, zdají se být vhodným nástrojem pro získání vzorků studentského jazyka. Ellis a Barkhuizen (2005, s. 26) zdůrazňují, že tzv. příležitostný styl (*casual style*) představuje to, co jsou studenti „schopni produkovat, když se vědomě nezaměřují na formu“, tzn. spíše jejich implicitní než explicitní znalosti angličtiny jako druhého jazyka.

V kontextu výuky OAJ jsou strukturované debaty v souladu s přístupem zaměřeným na studenta (*learner-centred approach*), protože podporují autentickou interakci mezi studenty jako aktivními činiteli, kteří sdílejí své vlastní znalosti, zkušenosti, dovednosti a nápady. Debatování také usnadňuje integraci a rozvoj čtyř řečových dovedností (Zare & Othman, 2013; el Majidi et al., 2018; Ginganotto, 2019; Syamdianita & Maharia, 2019). Komunikační požadavky debatních úloh také umožňují studentům vytvářet jazykové výstupy charakteristické komplexnější syntaxí a přesností (Duff, 1986; Brown, 1991; Bygate, 1987; Skehan & Foster, 2007; Long, 2014), automatizovat jejich procedurální znalosti a dosáhnout větší plynulosti (Thornbury, 2005; Goh & Burns, 2012; Long, 2014). Při debatách o kontroverzních otázkách souvisejících s jejich studijním oborem studenti OAJ získávají a rozšiřují své diskurzivní znalosti, rozvíjejí rétorické strategie a širokou škálu komunikačních funkcí či řečových aktů, např. tvrzení, usuzování, navrhování, žádání o vysvětlení, předvídání, vyjadřování souhlasu, nesouhlasu a vlastního názoru.

Navzdory intenzivnímu výzkumu řečových aktů a diskurzivních ukazatelů používaných rodilými mluvčími angličtiny (např. Van Eemeren & Grootendorst, 1984; Holmes, 1984; Searle & Vanderveken, 1985; Hyland, 1998a, 1998b, 2005; Urbanová, 1996; Harvey & Adolphs, 2012; Aijmer, 2013; Beeching, 2016) stále chybí analýza mluveného anglického jazyka studentů, jejichž primárním jazykem není angličtina. Většina studií se zaměřuje na jednotlivé řečové akty, jakými jsou vyjadřování žádosti, nabízení a omlouvání se (např. House, 1988; Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990; Fukushima, 1991; Bergman & Kasper, 1993; Cohen & Olshtain, 1993; Weizman, 1993; Istifci, 2009), ale komplexní korpusová analýza řečových

aktů realizovaných studenty při mluveném projevu v anglickém jazyce je dosud poměrně vzácná.

Tato empirická studie se zabývá realizací řečových aktů studentů OAJ a modifikací výpovědní síly (*illocutionary force*) ve strukturovaných debatách o kontroverzních otázkách souvisejících s oblastí IT. Cílem studie je zjistit, které řečové akty studenti nejčastěji používali a které diskurzivní ukazatele jim umožnily intenzifikaci a oslabení výpovědní síly. Následně se diskuze soustředí na to, jak používání řečových aktů ze strany studentů přispělo k vyjádření a obhajobě jejich stanovisek a k pokroku v celém procesu argumentace a vyřešení sporu. Pro realizaci výzkumu byly zformulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaká je četnost různých řečových aktů, které studenti IT používali v strukturovaných debatách?
2. Jaké komunikační funkce plnily jednotlivé řečové akty v debatách?
3. Jaké diskurzivní ukazatele studenti IT použili pro modifikaci výpovědní síly a proč?

2 Řečové akty a modifikace výpovědní síly v argumentačních diskuzích

Argumentační diskurz je chápán jako společenská aktivita a způsob, jakým je argumentace analyzována, závisí na druhu verbální interakce, která se mezi účastníky v tomto komunikačním procesu odehrává. Van Eemeren a Grootendorst (2004, s. 53) předkládají model argumentační diskuze založený na pragma-dialektické teorii argumentace, která na argumentaci pohlíží jako na komplexní řečový akt vyskytující se jako součást aktivit přirozeného jazyka a zaměřující se „na způsob, jakým je jazyk používán nebo by měl být používán v argumentační praxi k dosažení komunikačních a interakčních cílů“. Model argumentační diskuze je založen na předpokladu, že rozdíl v názorech je vyřešen pouze tehdy, když se protistrany dohodnou, zda jsou sporná stanoviska přijatelná či nikoli, což znamená, že jedna strana musí být přesvědčena prostřednictvím argumentů druhé strany. V argumentačních diskuzích nebo debatách se obě strany zapojené do rozdílných názorů pokoušejí vyřešit rozdíl v názorech tím, že dosáhnou dohody o přijatelnosti nebo nepřijatelnosti příslušných stanovisek prostřednictvím vedení regulované výměny názorů.

Van Eemeren a Grootendorst (1984, 2004) vycházejí ze Searleovy (1975) taxonomie řečových aktů a uvádějí, které typy řečových aktů mohou přispět k vyřešení rozdílů v názorech v různých fázích argumentační diskuze (viz Tabulka 1). Asertiva (reprezentativa) nemusí sloužit pouze k vyjádření projednávaného stanoviska, ale tvoří také součást argumentace, která je předkládána k obhajobě stanoviska, nebo je lze použít ke stanovení výsledku diskuze. Direktiva mohou sloužit k tomu,

aby strana, která předložila své stanovisko, toto stanovisko obhajovala, aby poskytla argumenty na podporu stanoviska, nebo aby požádala o poskytnutí definice či vysvětlení. Direktiva ve formě příkazů a nařízení, pokud jsou míněny doslovně, představují v kritické diskusi tabu. Van Eemeren a Grootendorst (2004, s. 64) vysvětlují, že „strana, která zaujala stanovisko, nemůže být vyzvána, aby udělala něco jiného, než aby pro toto stanovisko poskytla argumenty – například výzva k hádce není v kritické diskusi povolena“. Komisiva mohou hrát v kritické diskusi různé role, např. přijetí či nepřijetí stanoviska, přijetí výzvy k obhajobě stanoviska, rozhodnutí zahájit diskusi, souhlas s převzetím role protagonisty či antagonisty, souhlas s pravidly diskuze, přijetí nebo nepřijetí argumentace a případně rozhodnutí zahájit novou diskusi. I když expresiva nehrají v kritické diskusi přímou roli, protože pouhé vyjádření emocí nepředstavuje pro mluvčího žádný závazek, který by přímo souvisel s řešením názorové odlišnosti, mohou v průběhu argumentační diskuze silně ovlivnit další vývoj událostí. Jak vyplývá z Tabulky 1, Van Eemeren a Grootendorst (1984, s. 109) zavádějí termín „využitelná deklarativa“ (*usage declaratives*) jako podtyp deklarativ, který není spojen s konkrétním institucionálním kontextem. Tyto řečové akty se mohou vyskytnout v jakékoli fázi argumentační diskuse a jejich účelem je zajistit vzájemné porozumění ostatních řečových aktů účastníka rozmluvy prostřednictvím vysvětlování, upřesňování a uvádění příkladů.

Komunikační strategie používané pro intenzifikaci nebo oslabení výpovědní síly jsou intenzifikace a modalizace. Úlohou intenzifikátorů (*boosters*) a modalizátorů (*hedges*) v argumentačních diskusích je udržení stability mezi konfliktními cíli. Jejich použití nám může napovědět něco o síle, kterou mluvčí používá, aby prosadil své tvrzení, a o jeho odhadu konkrétní situace. Prostřednictvím modalizátorů mluvčí naznačuje, že jeho tvrzení je založeno na přijatelném zdůvodňování, spíše než na konkrétních znalostech, a poskytuje posluchačům možnost jeho tvrzení zpochybnit. Intenzifikátory umožňují mluvčímu zdůraznit význam sdělení a pomáhají mu prosadit jím vnímanou pravdu tak, že ji strategicky prezentuje jako konsensuálně danou (srov. Holmes, 1984, Myers 1989, Hyland 1998a). Podle Hylanda (1998a, s. 354) „jak modalizátory, tak intenzifikátory umožňují vyvážení objektivních informací, subjektivního hodnocení a mezilidského vyjednávání“, což může být „důležitým faktorem při přijetí konkrétního tvrzení“. Van Eemeren, Houtlosser a Snoeck Henkemans (2007, s. 29) používají pro intenzifikátory alternativní termín „indikátory postoje k výroku“ (*propositional attitude indicators*) a pro modalizátory „výrazy modifikující výpovědní sílu“ (*force modifying expressions*) a klasifikují je jako „indikátory stanovisek“ (*indicators of standpoints*). Dále vysvětlují, že když mluvčí používá indikátor postoje k výroku (např. *I really believe that, I think that, I'm sure that*), dává nejen najevo, že něčemu věří, ale také předpokládá, že posluchač tyto dodatečné informace potřebuje, aby pochopil, že tvrzení zahrnuje jeho (subjektivní) představu. Podobně mluvčí, který používá výraz modifikující výpovědní sílu (např. *in my view, it is quite certain that, of course*) nejen signalizuje,

že chce posluchače o něčem ujistit, ale také předpokládá, že bez tohoto signálu by posluchač jeho záměr nepochopil.

Tab. 1: *Distribuce řečových aktů v argumentační diskuzi*

Fáze	Druh řečového aktu a jeho role v argumentační diskuzi
I	Konfrontace
Asertivum	Vyjádření stanoviska
Komisivum	Přijetí či nepřijetí stanoviska Zachování nepřijetí stanoviska
(Direktivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)
II	Zahájení
Direktivum	Výzva k obhájení stanoviska
Komisivum	Přijetí výzvy obhájit stanovisko Dohoda o místě a pravidlech jednání Rozhodnutí zahájit diskuzi
(Direktivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)
III	Argumentace
Direktivum	Vyžádání argumentů
Asertivum	Prosazování argumentů
Komisivum	Přijetí či nepřijetí argumentů
(Direktivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)
IV	Ukončení
Komisivum	Přijetí či nepřijetí stanoviska
Asertivum	Zachování či odstoupení od stanoviska Stanovení výsledku diskuze
(Asertivum	Vyžádání využitelného deklarativa)
(Využitelné deklarativum	Definice, specifikace, vysvětlování, objasňování, zdůrazňování atd.)

Pozn. Upraveno podle Van Eemeren a Grootendorst (2004, s. 68) a Van Eemeren, Houtlosser a Snoeck Henkemans (2007, s. 16)

3 Strukturované debaty v předmětu Angličtina pro informační technologie

Strukturované debaty jsou součástí syblabu předmětu Angličtina pro IT vyučované-
ho na Ústavu jazyků Fakulty elektrotechniky a komunikačních technologií Vysoké-
ho učení technického v Brně. Studenti jsou vždy rozděleni do dvou týmů (afirma-
tivní a negativní), přičemž každý se skládá ze dvou nebo tří studentů (soupeřící
týmy musí mít stejný počet členů) a diskutují konkrétní tezi související s oborem
jejich studia. Před debatou se hodí mince a tým, který vyhraje, si může vybrat,
kterou stranu teze chce obhajovat. Studenti mají dva týdny na to, aby se připravili

na debatu, která zahrnuje definování jejich rolí v každém týmu, provedení rešerše literatury, shromažďování důkazů a příkladů, kritické hodnocení různých zdrojů a vytvoření argumentačního rámce.

Afirmativní tým vždy zahajuje debatu a musí obhajovat myšlenku, kterou teze představuje. Úlohou negativního týmu je oponovat myšlence prezentované v tezi a vyvrátit obhajobu afirmativního týmu. Hlavní fáze debaty jsou následující: 1) úvodní projev afirmativního týmu (členové týmu mají za úkol si předem vybrat jednoho hlavního řečníka nebo dva řečníky, kteří se mohou střídat); 2) křížový výsledek, během něhož se negativní tým snaží vyvrátit nebo zpochybnit argumentaci afirmativního týmu a afirmativní tým obhajuje, prohlubuje a doplňuje své argumenty; 3) úvodní projev negativního týmu, během něhož diskutující prezentují, představují a doplňují své protiargumenty; 4) křížový výsledek, ve kterém se afirmativní tým snaží vyvrátit nebo zpochybnit argumentaci negativního týmu a negativní tým své argumenty obhajuje, prohlubuje a doplňuje; 5) závěrečný projev afirmativního týmu formou shrnutí jedním členem týmu a 6) závěrečný projev negativního týmu formou shrnutí jedním členem týmu.

Během fáze křížového výsledku může kterýkoli diskutující klást otázky a/nebo na ně odpovídat. V závěrečné fázi jeden řečník z každého týmu upozorňuje na klíčové střety debaty, analyzuje je z pohledu svého týmu a snaží se přesvědčit posluchače, že jeho tým svůj návrh obhájil. Čas vyhrazený pro projev afirmativního/negativního týmu je tři minuty, jedna fáze křížového výsledku trvá pět minut a každý tým má jednu minutu na shrnutí debaty.

4 Metodologie výzkumu

Debatování se zúčastnilo 34 studentů (16 Čechů, 18 Slováků) prvního ročníku bakalářského studia na Fakultě informačních technologií Vysokého učení technického v Brně. Úroveň angličtiny studentů je B2 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Debáty byly nahrávány v Microsoft Teams během letního semestru 2021, tedy v době, kdy byly všechny univerzitní kurzy vyučovány online kvůli pandemii Covid-19. Výhodou nahrávání studentských debat online je vysoká zvuková kvalita nahrávek, protože nahrávání debat ve třídě je často nepříznivě ovlivněno hlukem a šumy v pozadí. Studenti jsou navíc ve svém každodenním životě zvyklí komunikovat tváří v tvář online přes Skype, FB Messenger, WhatsApp Messenger nebo Google Duo, takže jednájí přirozeněji než s videokamerou ve třídě, která se zdá být poněkud rušivá, protože studenti si intenzivněji uvědomují její přítomnost.

Studenti se zúčastnili online debat ochotně a jejich zařazení do výuky předmětu Angličtina pro IT, jak vyplývá z celouniverzitního hodnocení výuky Vysokého učení technického v Brně, hodnotili velmi pozitivně s tím, že jim debatování umožnilo

spolupracovat se spolužáky, rozvíjet řečovou dovednost mluvení, obhajovat vlastní názory a byly „osvěžující“ ve srovnání s online výukou předmětů, ve kterých převažoval výklad samotných vyučujících a studenti neměli příležitost komunikovat mezi sebou. Během průběhu online debatování nedocházelo k žádným technickým ani komunikačním problémům. Jedním z důvodů byla patrně i skutečnost, že se jednalo o studenty IT. Vzhledem k tomu, že studenti byli předem seznámeni se strukturou a pravidly debatování, zásahy vyučujících do průběhu debat nebyly nutné s výjimkou signalizace oznamující ukončení konkrétních fází debaty, jejichž časování si studenti často sami velmi pečlivě hlídali a dodržovali. Kromě vyučujících dostávali studenti zpětnou vazbu týkající se kvality debatování i od ostatních studentů, kteří se dané debaty neúčastnili a měli za úkol vyplnit online hlasovací lístek, ve kterém hodnotili logiku argumentů, plynulost a přesnost jazyka debatujících, volili nejlepšího mluvčího a vítězný tým každé debaty.

Studenti diskutovali o následujících tématech (tezích) souvisejících s jejich studijním programem zaměřeným na IT:

1. Lidská práce by měla být nahrazena umělou inteligencí;
2. Dark Net by měl být regulován jako zbytek internetu;
3. Uzavřená platforma (iOS) je lepší než otevřená platforma (Android);
4. Firefox je lepší než Google Chrome.

Každé z výše uvedených tezí byla diskutována dvakrát dvěma různými týmy, takže korpus studentského jazyka sestává celkem z osmi debat. Přepisy všech debat byly nahrány a analyzovány v korpusovém softwaru pro analýzu textu Sketch Engine. Celý korpus online debat studentů IT tedy obsahuje 8 přepsaných debat, 20 052 tokenů sestávajících z 17 016 slov, a v procesu transkripce jsem identifikovala přibližně 1 110 vět.

K identifikaci a analýze řečových aktů a modifikaci výpovědní síly byly použity dva metodologické přístupy: korpusová analýza a manuální analýza. Korpusová analýza transkribovaných textů byla použita především pro identifikaci a analýzu intenzifikátorů a modalizátorů. V některých případech ovšem existovaly různé významy intenzifikátorů a modalizátorů (např. *just, like, I think, of course, you know, kind of*), které bylo nutné vyhodnotit manuálně. Manuální analýza byla primárně použita pro identifikaci řečových aktů, protože některé z identifikovaných forem nalezených pomocí Sketch Engine mohou představovat více než jeden řečový akt.

Aby bylo možné identifikovat různé druhy řečových aktů v korpusu studentského jazyka, bylo nutné stanovit taxonomii jako organizační princip. Tento přístup byl založen především na teorii řečových aktů Searlea v kombinaci s některými prvky z Bachovy a Harnishovy taxonomie a přizpůsobený kontextu online debat založených na Van Eemerenově a Grootendorstově modelu argumentačních diskusí.

Analýza se soustředila na čtyři kategorie řečových aktů: reprezentativa či asertiva (včetně využitelných deklarativ), direktiva, komisiva a expresiva.

5 Výsledky analýzy a diskuze

5.1 Realizace řečových aktů studenty IT ve strukturovaných debatách

V této kapitole budou řečové akty realizované studenty IT analyzovány vzhledem k jejich základním jazykovým charakteristikám. Celkem jsem analyzovala a klasifikovala 1 105 řečových aktů, jejichž statistický přehled ve všech osmi debatách je uveden v Tabulce 2.

Tab. 2: Četnost různých řečových aktů v debatách

Řečový akt	Absolutní četnost	Relativní četnost
Reprezentativa	872	78,91 %
Direktiva	165	14,93 %
Komisiva	10	0,91 %
Expresiva	58	5,25 %
Celkem	1105	100,00 %

Z Tabulky 2 vyplývá, že nejčastějšími řečovými akty byla reprezentativa (78,91 %), což je zřejmé, protože studenti se s různou intenzitou vyjadřovali k přijatelnosti teze, tedy teze, která prosazuje určitou hodnotu nebo to, že by mělo být dodrženo určité jednání. Reprezentativa se vyskytovala především ve fázích debat, kdy oba týmy (asertivní i negativní) přednesly své úvodní projevy, ve kterých jednotliví členové obhajovali a argumentovali přijetí daného usnesení, a závěrečné řeči vztažující se k přijetí výsledku debaty. Argument je chápán jako operační strategie navržená obhájci jedné strany teze za účelem koordinace jejich zdůvodnění a důkazů a prezentace jejich postoje s maximální efektivitou (podrobněji viz Freeley & Steinberg, 2009). Prototyp reprezentativ je výrok, jehož pravdivost mluvčí garantuje. Mnoho reprezentativ však vyjadřuje v širším smyslu úsudek o přijatelnosti výroku spíše než jeho pravdivost, např. názor mluvčího na událost nebo stav věcí, které jsou konkrétním výrokiem vyjádřeny (Van Eemeren & Grootendorst, 2004, s. 63).

Při obhajobě jedné strany debatní teze – negativní či afirmativní – se studenti zavázali, že budou ve všech fázích debaty zastávat pouze jeden úhel pohledu, proto používali reprezentativa k realizaci různých komunikačních funkcí, jako je tvrzení, usuzování, souhlas, nesouhlas, potvrzování, vysvětlování, referování, konstatování a předpokládání. Nejčastější komunikační funkcí bylo tvrzení (41,86 %), kde různé intenzifikátory sloužily v debatě jako indikátory postoje k výroku (viz *I believe* a *actually* v Příkladu 1). Prostřednictvím intenzifikátoru postoje zaměřeného na mluvčího *I believe* mluvčí nejen jasně dávali najevo, že věří informacím, které po-

skytují, ale také předpokládali, že jejich oponenti potřebují tyto dodatečné informace, aby pochopili, že tvrzení zahrnuje jejich subjektivní představu (viz také Van Eemeren a kol., 2007). Asertivní intenzifikátor *actually* signalizoval jistotu a přesvědčení mluvčího.

1) *Because **I believe** that Google Chrome **actually** offers the better synchronization across devices.*

Druhou nejčastější komunikační funkcí reprezentativ bylo zdůvodňování (13,19 %). Nejběžnějšími spojovacími výrazy byly *because, because of* a *as* (Příklad 2).

2) *They're just better developed **because** they're made specifically for this product.*

Komunikační funkce potvrzování (9,98 %) byla využívána především v pasážích s častým střídáním replik, kde studenti potvrzovali, že se v online prostředí Microsoft Teams slyší nebo vidí (Příklad 3), jsou připraveni začít naslouchat a klást otázky, nebo uvedli, že rozumí významu toho, co bylo sděleno. Běžné výrazy, které pro tento účel používali, byly *okay, yes, yeah, yep, uh-huh, exactly* a *right*.

3) S1A: *Can everyone hear me?*

S1N: *itshape **Yes** we can.*

S2A: ***Yes yes.***

S1A: ***Okay** great. And can everyone see me as well?*

S2N: ***Yes** we can.*

S1A: *Great. So let us begin ...*

(Poznámka: S1A – afirmativní mluvčí 1, S2A – afirmativní mluvčí 2, S1N – negativní mluvčí 1, S2N – negativní mluvčí).

Čtvrtou nejčastější komunikační funkcí reprezentativ bylo referování (5,73 %). Ve svých úvodních a závěrečných projevech studenti odkazovali na různé studie a fakta (Příklad 4) a citovali (Příklad 5), aby zvýšili svoji důvěryhodnost a působili přesvědčivě. Ve fázích křížového výsledku studenti také parafrázovali to, co řekli ostatní účastníci debaty, aby podpořili své argumenty a tvrzení, vyvrátili stanoviska svých oponentů (Příklad 6) nebo nesouhlasili (Příklad 7).

4) *The main concern shouldn't be the compatibility but the security of the browser in which **according to many tests ... er ...** Mozilla Firefox wins over Google Chrome always ...*

5) *As **Mark Hughes** a former United States senator once said the balance between freedom and security is a delicate one.*

6) ***As you've already said*** AI automation will surely save a lot of money for entrepreneurs but it will deprive normal people of a lot of money.

7) ***I heard you said ... said ... say that*** Google Chrome doesn't have a good security but that is not true.

Direktiva (14,93 %) byl většinou používána ve fázích křížových výsledků debat. Dotazování se na názory (43,03 %) převažovalo jako komunikační funkce direktiv (Příklady 8 a 9). Druhým nejčastějším řečovým aktem ze skupiny direktiv byly žádosti (26,67 %). Obvykle se vyskytovaly ve formě nepřímých řečových aktů (Příklady 10 a 11), jejichž účelem bylo vyjádřit zdvořilost.

8) *... or what do you think Adam?*

9) *But ... er ... what about VPN and other alternatives?*

10) *So let me start.*

11) *Well ... er ... I would like to go back to the first question.*

Expresiva (5,25 %) studenti většinou používali ve formě poděkování (48,28 %), zejména v závěrečných projevech, kdy řečníci děkovali všem účastníkům za jejich zapojení a pozornost; formou omluvy (12,07 %), když se řečníci omlouvali za své nedorozumění (Příklad 12) nebo přerušeni řeči druhého mluvčího (Příklad 13); formou komplimentu (12,07 %), když jeden mluvčí vyjádřil souhlas s argumenty druhého mluvčího (Příklad 14) a pozdravu (8,62 %) zpravidla v úvodní a závěrečné fázi debaty.

12) *I didn't understand sorry.*

13) *Oh sorry Marek go on.*

14) *Well that is a great point.*

Co se týče komisiv (0,91 %), studenti je obvykle využívali ve svých úvodních a závěrečných projevech, když slibovali nebo se zavazovali, čemu konkrétně se budou ve svém projevu věnovat (Příklady 15 a 16).

15) *We will do our best to lay out the bright sides of this topic.*

16) *My name is Tomas and I'm going to tell you why I think that closed platform is better than open platform.*

5.2 Modifikace výpovědní síly studenty IT ve strukturovaných debatách

Jak již bylo řečeno, k analýze modifikace výpovědní síly byly použity dva metodologické přístupy: korpusová analýza a manuální analýza. Tabulka 3 ukazuje nejčastější intenzifikátory a modalizátory, které studenti používali při debatování.

Tab. 3: Četnost nejčastějších intenzifikátorů a modalizátorů v debatách

Intenzifikátor	Četnost výskytu	Výskyt v celém korpusu v %	Modalizátor	Četnost výskytu	Výskyt v celém korpusu v %
will (not)	89	0.4438	would (not)	102	0.5087
just	61	0.3042	like	81	0.4039
really	55	0.2743	well	66	0.3291
I/we think	46	0.22956	should (not)	54	0.2693
believe	31	0.1546	I/we think	53	0.2643
actually	23	0.1147	just	24	0.1197
very	21	0.1047	could (not)	20	0.09974
true	16	0.07979	I mean	19	0.09475
so	15	0.07481	probably	19	0.09475
always	10	0.04987	might (not)	15	0.07481
I/we/they know	10	0.04987	you know	14	0.06982
pretty	10	0.04987	may (not)	13	0.06483
definitely	9	0.04488	maybe	13	0.06483
sure	9	0.04488	possible	13	0.06483

Z Tabulky 3 vyplývá, že *will (not)* byl nejčastěji se vyskytující intenzifikátor v korpusu (89 výskytů z celkového počtu 599), což odpovídá jeho nejčastějšímu výskytu v konverzaci ve formě modálního slovesa v Longmanově mluveném a psaném korpusu anglického jazyka (Longman Spoken and Written English Corpus, viz Bibber a kol., 1999, s. 488). Studenti používali *will (not)* zejména v úvodních projevech debat, aby definovali své cíle (Příklad 15) a s jistotou uvedli a tematizovali hlavní problémy související s konkrétní tezí debaty, jak můžeme vidět v úvodním projevu negativního týmu (Příklad 17), kde dochází ke kombinaci *will* s intenzifikátory *definitely*, *eventually* a *always*, což přispívá k přesvědčivosti jejich projevu.

17) *So artificial intelligence is already replacing jobs and **definitely will** be replacing more in the near future. [...] AI **will eventually** completely replace low-skilled and manual jobs. [...] There **will always** be occupations that cannot be replaced by AI such as nurses therapists artists politicians. [...] So that means there **will** be people who will work and they would get money or some other advantages. [...] This **will** force people to re-examine their motivations to study and work ...*

Intenzifikátory zaměřené na mluvčího *I believe*, *I/we know* (Příklad 18) a *I/we think* zdůrazňovaly subjektivní postoje studentů a činily jejich projev asertivnějším.

18) *As **I believe**, we all **know** that the more eyes that view code the quicker you can catch errors and make the necessary changes to uphold quality source coding.*

Ujištění prostřednictvím *actually*, *surely* a *definitely* (Příklady 1, 6 a 17) patří k vysoce asertivním intenzifikátorům zaměřeným na mluvčí, které odrážely jistotu a přesvědčení studentů. Podobně intenzifikátory *really*, *pretty*, *very*, *always* a *so* (Příklady 19, 20, 21 a 22) zesilovaly význam stupňovatelných přídavných jmen, příslovcí, sloves a kvantifikátorů (Hinkel, 2002; Hyland, 2005). Studenti je v debatách používali, aby upoutali pozornost svých posluchačů a zdůraznili relevanci svých argumentů pro oponenty.

19) *Well you don't **really** need DNS if you want to connect to a server ...*

20) *I think this is a **pretty** big detriment to your arguments.*

21) *PlayStation Nintendo and Xbox have had a history of success, and they have **always** been **very** popular among the customers.*

22) *The risk isn't **so** high.*

Studenti používali intenzifikátory k intenzifikaci výpovědní síly svých návrhů a aby prokázali, že jsou zavázáni svým tvrzením, a tak potvrdili své přesvědčení a omezili prostor pro vyjednávání, který měli jejich oponenti k dispozici. Používání intenzifikátorů je také v souladu s pozitivní zdvořilostí, protože umožňuje vyjádřit respekt mluvčích jednoho týmu k stanoviskům jejich oponentů a jejich odborným znalostem v rámci diskurzní komunity studentů IT.

Diskurzivní ukazatel *just* patří ke kontextově citlivým ukazatelům, které mohou mít v různých kontextech funkci intenzifikátoru či modalizátoru (viz Holmes, 1986, 1990; Urbanová, 2003). *Just* byl jedním z nejčastějších diskurzivních ukazatelů, které se v debatách vyskytovaly. Navzdory tvrzení Browna a Levinsona (1987) a Wierzbické (1991), že pouze oslabuje výpovědní sílu, Aijmer (2002) a Beeching (2016) tvrdí, že *just* může výpovědní sílu buď oslabit, nebo intenzifikovat. Erman (1997, citováno podle Beeching, 2016) poznamenává, že zejména mladí lidé často užívají *just*, aby intenzifikovali výpovědní sílu. Aijmer (2002) poukazuje na to, že *just* se jako intenzifikátor vyskytuje v kombinaci s modalizátory (viz *might* v Příkladu 17 a *a bit* v Příkladu 18), stupňovatelnými přídavnými jmény a v záporných větách, když chce mluvčí zpochybnit něčí argument, zatímco *just* jako modalizátor se často vyskytuje v žádostech a odráží negativní zdvořilost (Příklad 19).

17) *... because you might **just** get scams and not get anything at all.*

18) *It is **just** a bit easier to track down the users who are participating in these activities ...*

19) ... and let me **just** say something that might not have been said so that everybody's in the loop.

Další kontextově citlivý ukazatel, který studenti v debatách používali, byl *I think*. Příklad 20 ilustruje *I think* jako „záměrný“ (*deliberative*) intenzifikátor v počáteční pozici s vyrovnaným přízvukem, jehož cílem je, aby dodal váhu prohlášení mluvčího a vyjádřil jeho jistotu. *I think* jako „váhavý“ (*tentative*) modalizátor se v korpusu vyskytoval častěji. Příklad 21 uvádí výskyt ukazatele *I think* jako modalizátoru v konečné pozici s výslovností s klesající intonací, která naznačuje nejistotu a váhavost (viz Holmes, 1986) a negativní zdvořilost, která má primárně afektivní význam.

20) So **I think** that the Dark Web should be either regulated or as visible as a regular web.

21) It automatically offers you to translate this page **I think**.

Příklad 22 ilustruje shluk modalizátorů *kinda* a *you know*. Studenti používali ukazatele, kterými vyjadřovali nespecifikovanou referenci nebo vágnost, jako je *kinda*, *kind of a something like that* nebo *stuff like that* v částech debat, když se domnívali, že není nutné poskytovat podrobné informace a explicitně odkazovat na mimojazykovou skutečnost. *You know* jako kontextově citlivý modalizátor, vyjadřuje jak nejistotu orientovanou na adresáta, která se týká „nejistoty mluvčího ohledně postojů nebo pravděpodobné reakce adresáta v interakci“, tak nejistotu orientovanou na zprávu, tzn. nejistotu ohledně „jazykového kódování zprávy“ (Holmes, 1990, s. 189). *You know* v Příkladu 22 funguje jako ukazatel pro vyhledávání slov – mluvčí se snaží najít způsob, jak se vyjádřit, ale zároveň apeluje na běžnou znalost funkcí Google Chrome. *You know* jako modalizátor vyjadřuje přesvědčení a sebevědomí mluvčího týkající se jeho relevantních znalostí a zkušeností včetně očekávané reakce adresáta. Příklad 23 ilustruje intenzifikaci výpovědní síly prostřednictvím *you know* s cílem ujistit oponentní tým o platnosti daného tvrzení.

22) That is **kinda you know** ... I think that browser should have nowadays **I think**.

23) **You know** monetary barriers for entry to the App Store are not only for the developers to make more profit which is why both applications are available on iOS first by the way.

Negativní zdvořilostní strategie využívané prostřednictvím modálních sloves *would*, *could*, *might* a *should* reflektují potřebu studentů se při diskuzi o kontroverzních a do určité míry citlivých tématech z oblasti jejich studia vyhnout aktu ohrožujícímu tváři (Příklady 24 a 25). Podobně je účelem *like* (Příklad 26) zmírnit potenciálně kritický a důrazný postoj, který by mluvčí mohl vnímat.

24) It **should** be illegal to encrypt internet traffic so that it can be monitored.

25) *It **might** seem utopian and amazing, but we should look at both advantages and disadvantages and make objective ... objective decisions.*

26) *That's my point **like** that you can download pretty much anything.*

Používání *would, could, possible* and *probably* (Příklad 27) demonstruje potřebu studentů signalizovat nedostatek relevantních informací při jejich úsudcích. Tyto výrazy také ukazují pochybnosti studentů a respekt k postojům oponentů a naznačují, že informace jsou prezentovány spíše jako názor než jako oficiálně uznávaný fakt.

27) *But in order to monitor the internet as we said before it **would probably** have to be ... er ... not encrypted.*

Za zmínku stojí i studenty často používaný modalizátor *I mean* (Příklad 28), jehož účelem je uvést nové téma či zaujmout nový úhel pohledu na diskutovanou problematiku.

28) ***I mean** if the majority of workers are to be replaced by machines surely the machines will have great power*

Z výše popsané analýzy můžeme vidět, že zatímco modalizátory měly v debatách funkci referenčního prostředku (vyjadřujícího nejistotu, pochybnosti, domněnku, nedostatek kompetence k úsudku) a afektivního prostředku (vyjadřujícího zdvořilost), intenzifikátory umožnily soupeřícím týmům najít společnou řeč a zdůraznit příslušnost v jejich diskurzní komunitě studentů IT (viz též Urbanová, 1996, 2003).

Závěr

Ústní komunikace v malých skupinách či týmech převládá na všech úrovních pracovních aktivit v IT sektoru (např. Crosling & Ward, 2002; Darling & Dannels, 2003). Účast v debatách vede studenty k tomu, aby se soustředili na smysluplnou komunikaci a současně používali odpovídající jazykové prostředky. Kromě toho jim také poskytuje příležitost používat cílový jazyk k dosažení komunikačních cílů prostřednictvím modifikace výpovědní síly. Vzhledem k tomu, že realizace řečových aktů, je důležitou součástí pragmatické kompetence studentů OAJ (Goh & Burns, 2012; Taguchi, 2019), lze analyzované debaty považovat za projevy pragmatické kompetence studentů IT nezbytné pro úspěšnou komunikaci.

Navzdory řadě studií, které tvrdí, že pragmatická kompetence studentů anglického jazyka jako cizího jazyka je nedostatečná (např. Bardovi-Harlig, 1996; Kasper, 1996; Jiang, 2006) a mluvená produkce a interakce jsou obtížné zejména pro vysokoškolské studenty technických studijních programů (např. Laroche, 2003; Myles, 2009; Sarudin, Zubairi & Ali, 2009; Hossain, 2013; Jindathai, 2015; Al-Roud, 2016;

Magauina, Tulegenova, & Hahmadieva), výsledky analýzy řečových aktů studentů IT v debatách odhalily, že studenti byli schopni komunikovat a sdělovat své myšlenky prostřednictvím široké škály řečových aktů. Jejich častá kombinace pre-expanze (např. zdůvodňování, vysvětlování, exemplifikování) a post-expanze (žádosti, dotazování se na názory) reflektuje jejich vyšší úroveň jazykové znalosti (srov. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011; Al-Gahtani & Roevers, 2015; Lee, 2017). Intenzifikace výpovědní síly fungovala jako prostředek pozitivní zdvořilosti a ukázala, že studenti IT nacházeli společnou řeč a zdůrazňovali příslušnost ke své diskurzní komunitě. Intenzifikátory tak umožnily studentům vyjednávat o důležitosti jejich informací a strategicky prezentovat jimi vnímanou pravdu jako něco konsensuálně daného. Tvzení, nesouhlas a vyvracení během debaty představovaly akty ohrožující tvář, které studenti zmírňovali používáním různých typů modifikátorů. Zejména ve fázích křížového výsledku měli studenti tendenci zmírňovat asertivitu některých řečových aktů, díky čemuž byla jejich diskuse interaktivnější.

Tato empirická studie může být považována za příspěvek k výzkumu OAJ studentů na vysokých školách. Její výsledky ukazují, že komunikační funkce patří mezi hlavní aspekty výuky OAJ, které by rozhodně neměly být opomíjeny a že výzkum mluveného jazyka studentů může učitelům OAJ poskytnout zajímavé a cenné poznatky. Nahrávky debat je možné využít i dále ve výuce, ve které mohou studenti analyzovat různé aspekty mluveného jazyka, popřípadě provádět srovnání s debatami rodilých mluvčích.

I když učebnice a učební materiály OAJ obvykle obsahují sekce s jazykovými prostředky k vyjádření různých komunikačních funkcí či řečových aktů, analýza realizace řečových aktů studentů OAJ ve strukturovaných debatách umožňuje učitelům identifikovat časté i méně časté řečové akty a diskurzní ukazatele, a na základě výsledků výzkumu přizpůsobit učební materiály. Z toho důvodu bych po opakované realizaci a analýze debat doporučila navrhnout či upravit, učební materiály OAJ zaměřené na vyjadřování komunikačních funkcí a modifikaci výpovědní síly vztahující se ke konkrétnímu oboru studia. Navíc mohou studenti prostřednictvím zapojení se do řady různých řečových aktivit (debaty, hraní rolí, simulace atd.) rozvíjet a zlepšovat svoji pragmatickou kompetenci.

Literatura

- AIJMER, K. (2002). *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- AIJMER, K. (2013). *Understanding pragmatic markers. A variational pragmatic approach*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- AL-GAHTANI, S., & ROEVER, C. (2015). The development of requests by L2 learners of modern standard Arabic: A longitudinal and cross-sectional study. *Foreign Language Annals*, 48(4), 570–583.
- AL-ROUD, A. A. (2016). Problems of English speaking skill that university students encounter from their perspectives. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(3), 1–9.
- BACH, K., & HARNISH, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: The MIT Press.

- BARDOVI-HARLIG, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In L. F. BOUTON (Ed.), *Pragmatics and language learning* (s. 21–39). Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- BEEBE, L., TAKAHASHI, T., & ULISS-WELTZ, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. SCARCELLA, E. ANDERSEN, & S. D. KRASHEN (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (s. 55–73). New York: Newbury House.
- BEECHING, K. (2016). *Pragmatic markers in British English. Meaning in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERGMAN, M. L., & KASPER, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In G. KASPER & S. BLUM-KULKA (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (s. 82–107). Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, R. (1991). Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 21(1), 1–12.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- COLBERT, K., & BIGGERS, T. (1985). Why should we support debate? *Journal of the American Forensic Association*, 21, 237–240.
- CROSLING, G. & WARD, I. (2002). Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes*, 21, 41–57.
- DARLING, A., & DANNELS, D. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), 1–16.
- DUFF, P. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking tasks to task. In DAY, R. (Ed.), „*Talking to learn*“: *Conversation in second language acquisition* (s. 147–181). Rowley: Newbury House.
- ELLIS, R., & BARKHUIZEN, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- EL MAJIDI, A., DE GRAAFF, R., & JANSSEN, D. (2018). Students’ perceived effect of in-class debates in second language learning. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(1), 35–56.
- FREELEY, A. J., & STEINBERG, D. L. (2009). *Argumentation and debate. Critical thinking for reasoned decision making*. Boston: Cengage Learning, Inc.
- FUKUSHIMA, S. (1991). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9(3), 317–325.
- GINGANOTTO, L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi* 30, 107–125
- GOH, C. C. M., & BURNS, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARVEY, K., & ADOLPHS, S. (2012). Discourse and healthcare. In J. P. GEE & M. HANDFORD (eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 470–481). London: Routledge.
- HINKEL, E. (2002) *Second language writers’ text. Linguistic and rhetorical features*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- HOLMES, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8(3), 345–365.
- HOLMES, J. (1986). Functions of you know in women’s and men’s speech. *Language in Society*, 15, 1–22.
- HOLMES, J. (1990). Hedges and boosters in women’s and men’s speech. *Language & Communication*, 10(3), 185–205.

- HOSSAIN, J. (2013). ESP needs analysis for engineering students: a learner centered approach. *Journal of Presidency University*, 2(2), 16–26
- HOUSE, J. (1988). „Oh excuse me please...“: Apologizing in a foreign language. In B. KETTEMANN, P. BIERBAUMER, A. FILL, & A. KARPF (Eds.), *Englisch als Zweitsprache* (s. 303–327). Tübingen: Narr.
- HYLAND, K. (1998a). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Texts*, 18(3), 349–382.
- HYLAND, K. (1998b). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. New York: Continuum.
- ISTİFÇİ, İ. (2009). The use of apologies by EFL learners. *English Language Learning*, 2(3), 15–25.
- JIANG, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? *System*, 34, 36–54.
- JINDATHAI, S. (2015). Factors affecting English speaking problems among engineering students at Thai-Nichi Institute of Technology. *TNI Journal of Business Administration and Languages*, 3(2), 1–6.
- KASPER, G. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 149–169.
- LAROCHE, L. (2003). *Managing cultural diversity in technical professions*. New York: Butterworth Heinemann.
- LEE, J. H. (2017). Speech in direction-giving interactions in L2 English. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 51–80.
- LONG, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- MAGAUINA, G. M., TULEGENOVA, M. K., & AHMADIEVA, A. T. (2017). Some features of reading and speaking skills development of students in technical university at the process of teaching foreign languages. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 3–4, 10–13.
- MYERS, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10, 1–35.
- MYLES, J. (2009). Oral competency of ESL technical students in workplace internships. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(1), 1–24.
- PEKAREK DOEHLER, S., & POCHON-BERGER, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellerman, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (s. 206–243). Bristol: Multilingual Matters.
- SARUDIN, I. H., ZUBAIRI, A. M., & ALI, A. M. (2009). A comparative analysis of engineering students' problems in speaking and writing. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning*, 1–8.
- SEARLE, J. R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. In K. Gunderson (Ed.), *Language, mind and knowledge* (s. 344–369). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SEARLE, J., & VANDERVEKEN, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P., & FOSTER, P. (2007). Complexity, accuracy, fluency, and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the Ealing research. In S. VAN DAELE, A. HOUSEN, F. KUIKEN, M. PIERRARD, & I. SYAMDIANITA & MAHARIA, A. C. (2019). Developing speaking skill through debating: Undergraduate EFL students' perception. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 432, 22–26.
- TAGUCHI, N. (2019). Second language acquisition and pragmatics. An overview. In N. TAGUCHI (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics* (s. 1–14). Abingdon: Routledge.

- THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- URBANOVÁ, L. (1996). Modification of the illocutionary force. *Brno Studies in English*, 22, 63–69.
- URBANOVÁ, L. (2003). *On expressing meaning in English conversation: semantic indeterminacy*. Brno: Masarykova univerzita.
- VAN EEMEREN, F. H., & GROOTENDORST, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. Dordrecht: Foris Publications Holland.
- VAN EEMEREN, F. H., & GROOTENDORST, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EEMEREN, F. H., HOUTLOSSER, P., & SNOECK HENKEMANS, A. F. (2007). *Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study*. Dordrecht: Springer.
- WEIZMAN, E. (1993). Interlanguage requestive hints. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (s. 123–137). Oxford: Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ZARE, P., & OTHMAN, M. (2013). Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1506–1513.

Autorka

Mgr. Ing. Eva Ellederová, Ph.D., e-mail: ellederova@feec.vutbr.cz, Ústav cizích jazyků, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií, Vysoké učení technické v Brně.

Vystudovala obor Procesní inženýrství na Fakultě strojního inženýrství VUT v Brně a obory Anglický jazyk a literatura a Pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Doktorský titul získala v oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Má dlouholetou praxi s výukou angličtiny pro informační technologie, angličtiny pro chemiky a obchodní angličtiny. Vydala několik učebnic včetně *English for Information Technology*, která byla vytvořena v průběhu konstrukčního výzkumu. Kromě několika časopiseckých článků je autorkou monografie *Konstrukční výzkum učebnice pro výuku odborného anglického jazyka*. V současnosti se zabývá výzkumem řečové dovednosti mluvení studentů oboru informační technologie.