

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 9, číslo 2, 2017

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Mezipředmětové a meziparadigmatické vztahy
ve výuce českého jazyka**

**Cross-curricular and Cross-paradigmatic Relations
in Czech Language Education**

Praha 2017



DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 9, číslo 2, 2017

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením). V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracován ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, které nebyly publikovány v jiném periodiku, do recenzovaných rubrik jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl. V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text a nebude na to v souladu s normami a vydavatelskou etiketou upozorněno nebo nebude-li text alespoň z poloviny upraven, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí. Pokud bude text již publikován, upozorní redakce pracoviště autora na autoplagiát. Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its mono thematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The

texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists). Only original texts which had not been published in different journals are accepted. Only texts which had been reviewed and their author took account of the reviewer's remarks are accepted to reviewed sections. In case of submitting text, which had been already published, and it will not have been pointed out in accordance with norms and publishing etiquette, and if the text will not be at least from one half adjusted, the editorial board will eliminate it, in spite of potential positive reviews. If the text will have been already published, the editorial board will notify the author of auto-plagiarism.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta,
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výkonný redaktor:

Mgr. Zuzana Wildová

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím
k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně
ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Praha

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser* – Universität Konstanz, Deutschland

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK v Praze

Dedikace příspěvků publikovaných v tomto ročníku

- Následující příspěvky vznikly za finanční podpory grantu GA ČR č. 16-17708S Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika.
V čísle 1: EVA HÁJKOVÁ: *Školy v Březové*.
V čísle 2: EVA HÁJKOVÁ: *Problémy výuky českého jazyka v domácím vzdělávání*
- Následující příspěvek vznikl za podpory GA ČR 17-22085S Habitus českých vědců v letech 1918–1968. Příklad dvou generací.
V čísle 1: VĚRA DVORÁČKOVÁ: *Bohuslav Havránek očima svých současníků*.
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu GA UK 1574414 „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“.
V čísle 2: ELIŠKA DOLEŽALOVÁ: *Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku*
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy / APVV-15-0368.
V čísle 2: ZUZANA KOVÁČOVÁ: *Podoby inferencie na hodinách slovenčiny a kognícia*
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*.
V čísle 2: LUDMILA LIPTÁKOVÁ: *Didaktická transformácia teórie lexikálnej motivácie*
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu GA UK č. 159315.
V čísle 2: ALENA SIGMUNDOVÁ: *Jazyková stránka matematických slovních úloh a její vliv na úspěšnost žákova řešení*
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu Studentské grantové soutěže UJEP v Ústí n. L. pod č. UJEP-SGS-171-03-03.
V čísle 2: JAROMÍRA ŠINDELÁŘOVÁ: *Frazeologická kompetence pedagogů v české primární škole (mezigenerační výzkum)*
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu MŠMT LINDAT/CLARIN – Výzkumná infrastruktura pro jazykové technologie – rozšíření repozitáře a výpočetní kapacity, reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001781.
V čísle 2: JANA ŠINDLEROVÁ – BARBORA ŠTĚPÁNKOVÁ: *Lingvistické opodstatnění konstruktivistické didaktiky při výuce slovních druhů*
- Následující příspěvek vznikl za podpory projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.
V čísle 2: STANISLAV ŠTĚPÁNÍK: *Pravidla diskuse jako problém didaktický*

Obsah

<i>Editorial</i>	9
------------------------	---

Studie / Papers

Didaktická transformácia teórie lexikálnej motivácie / Didactic Transformation of the Theory of Lexical Motivation <i>Ludmila Liptáková</i>	13
Vývin reči ako východisko výučby materinského jazyka v mladšom školskom veku / The Speech Development as a Basis for Mother-tongue Teaching in Early School Age <i>Jana Kesselová</i>	32
Podoby inferencie na hodinách slovenčiny a kognícia / <i>Zuzana Kováčová</i>	47
Treści językowe w Podstawie programowej do języka polskiego w szkole podstawowej / Linguistic content of the curriculum to the Polish language for elementary school (grades IV–VIII) <i>Paweł Sporek</i>	67
Elementární algoritmicke konstrukce a jejich vyjadřování / Elementary algorithmic outlines and their expression <i>Jaroslav Novák</i>	84
Lingvistické opodstatnění konstruktivistické didaktiky při výuce slovních druhů / Linguistic reasons for choosing constructivist approach to teaching word class categorization <i>Jana Šindlerová – Barbora Štěpánková</i>	102

Projekty / Projects

Frazeologická kompetence pedagogů v české primární škole (mezigenerační výzkum) / Knowledge of Phrasemes among teachers in the Czech Primary Education System (Generational research) <i>Jaromíra Šindelářová</i>	117
Jazyková stránka matematických slovních úloh a její vliv na úspěšnost žákova řešení / Linguistic aspect of mathematical word problems and its impact on the success of pupil's solution <i>Alena Sigmundová</i>	134
Problémy výuky českého jazyka v domácím vzdělávání / Problems of Czech language in homeschooling <i>Eva Hájková</i>	157

K současnému stavu a perspektivám mediální výchovy / On the Current State and Perspectives of Media Education	
<i>Soňa Schneiderová – Radka Holanová – Ladislav Janovec – Martina Šmejkalová</i>	165
Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku	
<i>Eliška Doležalová</i>	183
Aplikace / Applications	
Pravidla diskuse jako problém didaktický	
<i>Stanislav Štěpáník</i>	199
Recenze / Reviews	
ŠORMOVÁ, Kateřina (2016): <i>Jak čtou Romové. Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků</i> . Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. 196 s.	
<i>Drahlava Kráčmarová</i>	209
Ivona BAREŠOVÁ: <i>Japanese Given Names: A Window Into Contemporary Japanese Society</i> . Palacký University Olomou, c 2016, 242 s.	
<i>Pavla Štěpánová</i>	216
Zprávy / News	
Rozloučení se Svatavou Machovou	
<i>Ladislav Janovec</i>	223

Editorial

Milé čtenářky a milí čtenáři,

Toto číslo Didaktických studií je velice rozmanité, a to zejména proto, že do nich přispělo velké množství zahraničních odborníků a zároveň se objevují i texty z jiných oborů, než je český jazyk.

Ukazuje se, že příbuzenské vztahy mezi slovy jsou velkým kamenem úrazu ve výuce mateřského jazyka, proto nepochybně úvodní studie Ludmily Liptákové z Prešova, která nese název *Didaktická transformácia teórie lexikálnej motivácie*, bude přínosem zejména pro učitele. Ze Slovenska jsou i další inspirativní texty. O vývoji řeči dítěte pojednává v článku *Vývin reči ako východisko výučby materinského jazyka v mladšom školskom veku* Jana Kessleová a ke kognitivnímu přístupu v didaktice se vyjadřuje Zuzana Kováčová ve studii *Podoby inferencie na hodinách slovenčiny a kognícia*.

Jakým způsobem se přistupuje v Polsku k pojetí lingvistického obsahu ve výuce mateřského jazyka pojednává Paweł Sporek v příspěvku *Treści językowe w Podstawie programowej do języka polskiego w szkole podstawowej*.

Pojetím algoritmů ve výuce se zabývá Jaroslav Novák v textu *Elementární algoritmické konstrukce a jejich vyjadřování*.

K aktuálním otázkám didaktiky českého jazyka se obrací příspěvek dvojice autorek Jany Šindlerové a Barbory Štěpánkové *Lingvistické opodstatnění konstruktivistické didaktiky při výuce slovních druhů*.

Do oddílu *Projekty* bylo zařazeno pět textů. Dílčí výsledky dlouhodobého frazeologického výzkumu přináší Jaromíra Šindelářová v textu *Frazeologická kompetence pedagogů v české primární škole (mezigenerační výzkum)*. Porozumění odbornému textu jako faktoru úspěšnosti v jiných předmětech, než je český jazyk, se věnuje Alena Sigmundová v příspěvku *Jazyková stránka matematických slovních úloh a její vliv na úspěšnost žákovy řešení*.

V českém prostředí jsou mimo jiné aktuální otázky domácího vzdělávání a v některých sociálních skupinách se staly zcela běžnou alternativou ke klasickému vzdělávání. O něm uvažuje Eva Hájková v textu *Problémy výuky českého jazyka v domácím vzdělávání*.

Mediální výchova by měla být ve školách už zcela běžnou součástí výuky. Jaký je stav mediální výchovy ve školách, zjišťují Soňa Schneiderová, Radka Holanová, Martina Šmejkalová a Ladislav Janovec, kteří seznamují čtenáře s prvními výsled-

ky projektu v příspěvku *K současnému stavu a perspektivám mediální výchovy*. Poslední projekt je věnován výzkumu syntaktickému. Eliška Doležalová v příspěvku *Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku* provádí výzkum vývoje syntaktické stránky slohových prací u žáků na druhém stupni základní školy.

Do *Aplikací* přispěl Stanislav Štěpáník, který se zaměřil na komunikační výchovu a nabízí školní praxi didaktický materiál v příspěvku *Pravidla diskuse jako problém didaktický*.

Publikace hodné širší pozornosti jsou recenzovány Drahoslavou Kráčmarovou (K. Šormová: *Jak čtou Romové. Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*) a Pavlou Štěpánovou (I. Barešová: *Japanese Given Names: A Window Into Contemporary Japanese Society*).

Do *Zpráv* je zařazen nekrolog Svatavy Machové.

Redakci těší zvyšující se zájem o publikování v časopise a značné množství zajímavých a inspirativních textů. Doufáme, že texty budou inspirovat i čtenáře, především z řad učitelů.

Redakce

STUDIE

PAPERS



DIDAKTICKÁ TRANSFORMÁCIA TEÓRIE LEXIKÁLNEJ MOTIVÁCIE

Didactic Transformation of the Theory of Lexical Motivation

Ludmila Liptáková

Abstrakt: Cieľom príspevku je zdôrazniť základné tézy teórie lexikálnej motivácie a predložiť návrh didaktickej transformácie tejto teórie do oblasti rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Podľa teórie lexikálnej motivácie je motivačný vzťah základom štruktúrovania lexikálnych jednotiek. Slovná zásoba tak predstavuje sieť motivačných vzťahov, ktorá sa vytvára podľa typu lexikálnej motivácie, teda podľa typu kauzálneho vzťahu medzi formou a významom slova. Súčasný prístup ku koncipovaniu lexikálneho učiva slovenčiny považujeme za príliš izolacionistický, teda málo využívajúci prirodzenú štruktúrovanosť lexikálnych vzťahov a asociálny potenciál mentálneho slovníka učiaceho sa. Preto navrhujeme vychádzať práve zo siete motivačných vzťahov, ktorými sú prvky lexikálneho systému pospájané. Na základe psycholingvistických a psychodidaktických teórií predpokladáme, že zdôrazňovanie asociálnych väzieb medzi prvkami lexikónu a prirodzené vnútorné štruktúrovanie lexikálneho učiva žiakovi pomôže pri úspešnejšom vytváraní a upevňovaní pamäťových sŕp a pri vybavovaní si znalostí o slovách z dlhodobej pamäti. Príspevok má charakter didaktickej analýzy.

Kľúčové slová: lexicológia, lexikálna motivácia, lexikálne kurikulum, lexikálna kompetencia, primárne vzdelávanie, nižšie sekundárne vzdelávanie

Abstract: The aim of the paper is to point out the basic thesis of the theory of lexical motivation and to propose the didactic transformation of the theory into the field of lexical competence development in the pupil of primary and lower secondary education. According to the theory of lexical motivation, the motivational relationship is the basis for lexical units structuring. Thus, the vocabulary represents a network of motivational relationships, which is formed according to the type of lexical motivation, i.e., according to the

type of causal relationship between the form and meaning of the word. We consider the existing approach to designing the lexical curriculum of Slovak language too isolationistic, thus making little use of the natural structurality of the lexical relationships and the associative potential of learner's mental vocabulary. Therefore, we propose to build on the network of motivational relationships that connect the elements of the lexical system. Based on psycholinguistic and psychodidactic theories, we assume that emphasizing the associative links between the lexicon elements and the natural inner structure of the lexical curriculum will help the learner to build and consolidate memory tracks and to recall the knowledge of words from the long-term memory more successfully. The paper is theoretical in character.

Key words: *lexicology, lexical motivation, lexical curriculum, lexical competence, primary education, lower secondary education*

1 Úvod

Teória lexikálnej motivácie (ďalej aj TLM) je súčasťou lexikologickou teóriou, ktorú v slovenskej lingvistike vytvoril J. Furdík (1998) a ktorú ďalej rozpracúva M. Ološtiak (2011, 2015). Cieľom príspevku je poukázať na základné tézy teórie lexikálnej motivácie a predložiť návrh, ako možno túto teóriu didakticky transformovať do oblasti rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Príspevok má charakter didaktickej analýzy, neprináša výsledky empirického výskumu.

Lexikálna motivácia sa v TLM (Furdík, 1998; Ološtiak, 2011) chápe ako základný princíp fungovania slovenskej lexiky. Podľa teórie lexikálnej motivácie je motivačný vzťah základom štruktúry lexikálnych jednotiek. Slovná zásoba tak predstavuje sieť motivačných vzťahov, ktorá sa vytvára podľa typu lexikálnej motivácie, teda podľa typu kauzálneho vzťahu medzi formou a významom slova. Zdôrazňuje sa neizolovanosť a motivovanosť lexikálnych jednotiek a preferencia onomaziologického prístupu pri skúmaní lexiky. Konkrétnym prejavom zapojenosti jednotky do lexikálnomotivačných vzťahov je typ lexikálnej paradigmy. V teórii lexikálnej motivácie sa vyčleňuje 17 motivačných typov. K centrálnym motivačným typom slovenčiny patrí slovtvorná motivácia. Nové lingvistické podnety prináša aj rozpracovanie furdíkovej teórie slovtvornej motivácie kolektívom autorov pod vedením M. Ološtiaka (2015).

Súčasný prístup ku koncipovaniu lexikálneho učiva slovenčiny považujeme za príliš izolacionistický, teda málo využívajúci prirodzenú štruktúrovanosť lexikálnych vzťahov a asociačný potenciál mentálneho slovníka učiaceho sa. Pri didaktickej transformácii TLM a pri projektovaní rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka navrhujeme vychádzať zo siete motivačných vzťahov, ktorými sú prvky lexikálneho systému pospájané, a z jednotlivých typov lexikálnych paradigiem. Na základe psycholingvistických a psychodidaktických teórií predpokladáme, že zdôrazňovanie asociačných väzieb medzi prvkami lexikónu a prirodzené vnútorné štruktúrovanie lexikálneho učiva žiakovi pomôže pri úspešnejšom vytváraní a upevňovaní pamäťových sŕp a pri vybavovaní si znalostí o slovách z dlhodobej pamäti.

Ako súčasť didaktickej transformácie teórie lexikálnej motivácie vymedzujeme aj didaktické zásady, ktoré by sa mali uplatňovať pri projektovaní lexikálneho kurikula vychádzajúceho z TLM. V súlade s integračnou kognitívno-komunikačnou didaktickou koncepciou materinského jazyka (Liptáková a kol., 2015) je cieľom aktualizácie lexikálneho kurikula prispieť nielen k efektívnejším lexikálnym znalostiam, ale aj k aktivizovaniu kognitívnych procesov žiaka a najmä k rozvíjaniu jeho recepčných a produkčných komunikačných zručností.

V príspevku nadväzujeme aj na náš návrh didaktického postupu pri aplikovaní teórie lexikálnej motivácie do výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, kde sme sa zamerali najmä na slovotvornú motiváciu (Liptáková, 2016). Nadväzujeme aj na rozpracovanie koncepcie rozvíjania lexikálnosémantickej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku, ktoré bolo uverejnené v 3. ročníku časopisu *Didaktické studie* (Liptáková, 2011).

2 Teoretické východiská

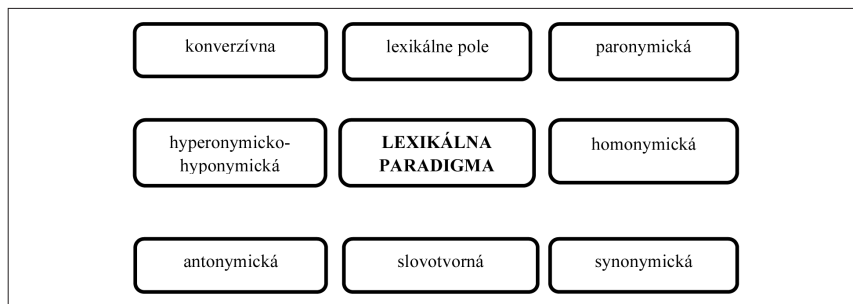
Teoretické východiská didaktickej transformácie teórie lexikálnej motivácie vymedzujeme v troch vedných oblastiach. Vychádzame pri tom z integračného a komunikačného chápania odbornej (predmetovej) didaktiky, ktoré znamená, že odborová didaktika musí integrovať do svojho didaktického systému znalosti viacerých vedných disciplín a zároveň sa musí zaoberať celým procesom transformácie vedného poznania do vedomia učiaceho sa (Adamčíková – Tarábek, 2008). V rámci tohto chápania a s ohľadom na charakter teórie lexikálnej motivácie a s ním súvisiace procesy organizácie mentálneho slovníka jednotlivca a procesy učenia sa žiaka považujeme pri didaktickej transformácii za relevantné okrem lexikologických východísk rešpektovať aj vedné poznanie z oblasti psycholingvistiky a psychodidaktiky. Stručné zdôvodnenie predstavíme v nasledujúcej časti príspevku.

2.1 Lexikologické východiská

Pri lexikologických východiskách sa teda opierame o teóriu lexikálnej motivácie v slovenčine, ktorej konceptuálne základy okrem J. Furdíka položil aj J. Dolník (1990, 2003). Pojem lexikálnej motivácie J. Dolník (1990, s. 149 – 154) objasňuje ako nepriamy alebo priamy kauzálny vzťah medzi formou a významom slova, ktorý je podmienený vzťahom slova k paradigmaticky súvzťažným slovám daného jazyka. Podľa toho, aký subsystém slov podmieňuje tento kauzálny vzťah, rozlišuje autor slovotvornú (priamu) motiváciu a paradigmatickú (nepriamu) motiváciu slova. Pri slovotvornej motivácii možno na otázku *Prečo sa lexéma X volá tak?* odpovedať priamo, pri paradigmatickej motivácii je nepriamy kauzálny vzťah podmienený slovami onomaziologickej lexikálnej paradigmy. „*Onomaziologická lexikálna paradigma je zoskupenie lexíí, ktoré sa vzťahujú na spoločný pojem a navzájom sa odlišujú špecifickými komponentmi*“ (Dolník, 2003, s. 87).

M. Ološtiak (2011, s. 27) vyčleňuje ako konkrétny prejav začlenenosti lexikálnej jednotky do interlexematických vzťahov tieto typy lexikálnych paradigiem: onomaziologicko-lexikálna paradigma (lexikálne pole), synonymická, antonymická, slovotvorná, hyperonymicko-hyponymická, konverzívna, homonymická a paronymická paradigma.

Schéma 1. Typy lexikálnych paradigiem (Ološtiak, 2011, s. 27)



Podľa autorov J. Dolníka a O. Orgoňovej (2010, s. 56) sú pre príslušnosť slova k slovnému (lexikálnemu) poľu relevantné príznaky: zhodná syntaktická kategória, podriadenosť sémantickému aspektu, včlenenosť do opozičných vzťahov a sémantických relácií (autori tu nadväzujú na teóriu jazykového poľa J. Triera). Na štrukturácii lexikálneho poľa sa podieľajú aj sémantické vzťahy ako hyperonymicko-hyponymický a kohyponymický vzťah, synonymia, antonymia, konverzívnosť. Štruktúru lexikálneho poľa teda tvorí sieť takýchto sémantických

vzťahov medzi jeho jednotkami (ibid.). Nazdávame sa, že podľa tejto interpretácie má lexikálne pole ako typ lexikálnej paradigmy vo vzťahu k ďalším typom lexikálnych paradigiem strešný charakter.

Pri štrukturácii lexikálnych jednotiek v rámci onomaziologicko-lexikálnej paradigmy (lexikálneho poľa) sa opierame aj o zdroje akcentujúce kognitivistickú interpretáciu interlexematických vzťahov vyjadrenú pojmom *sémantického poľa*. Sémantické pole je podľa A. Lehrerovej (1985) súbor lexém pokrývajúcich určitú konceptuálnu doménu, ktorý vstupuje do špecifických vzťahov s inou konceptuálnou doménou. Pri porozumení lexikálnemu významu slova je teda nutné vychádzať zo súboru sémanticky súvzťažných slov, nie iba z jednotlivého izolovaného slova.

Ako sme už spomenuli v úvode príspevku, v teórii lexikálnej motivácie sa vyčleňuje 17 motivačných typov, ktoré J. Furdík (2008) členil na motivačné typy: základné (napr. paradigmatická, slovotvorná či frazeologická motivácia), nadstavbové (pragmatické typy, napr. expresívna, terminologická, sociolektická atď. motivácia) a kontaktové (akceptačná – vo vzťahu k preberaniu slov cudzieho pôvodu, a abreviačná motivácia). M. Ološtiak (2011, 2015) túto typológiu rozpracoval na základe štyroch kategoriálnych dichotómií: intralingválnosť – extralingválnosť, nominačnosť – nenominačnosť, kontaktovosť – nekontaktovosť, paralexematickosť – extralexematickosť. K intralingválnym motivačným typom zaraďuje motiváciu paradigmatickú, slovotvornú, sémantickú, morfológickú, syntaktickú, interlingválnu (v terminológii J. Furdíka akceptačná motivácia) a abreviačnú motiváciu. Do prechodnej kategórie intralingválno-extralingválnych motivačných typov zaraďuje fónickú, frazeologickú a onymickú motiváciu. Pri extralingválnych motivačných typoch vyčleňuje expresívnu, registrovú, terminologickú, sociolektickú, teritoriálnu, temporálnu a individualizačnú motiváciu.

V rámci didaktickej transformácie TLM do rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka je teda konceptuálnym lexikologickým východiskom to, že motivačný vzťah je základom štruktúracie slovenských lexém, že sieť motivačných vzťahov sa vytvára podľa typu lexikálnej motivácie, teda podľa typu kauzálneho vzťahu medzi formou a významom slova, a že konkrétnym prejavom zapojenosti jednotky do lexikálnomotivačných vzťahov je typ lexikálnej paradigmy.

2.2 Psycholingvistické východiská

Ak teória lexikálnej motivácie zdôrazňuje organizovanosť a štruktúrovanosť slovnéj zásoby slovenčiny, je to teoretický prístup, ktorý korešponduje aj s kognitívno-jazykovou organizáciou mentálneho slovníka jednotlivca. Znamená to, že

štruktúry, ktoré sú charakteristické pre organizáciu subjektívneho slovníka, sú kognitívnej povahy (Maršálová, 1982, s. 26). Kognitívne štruktúry sú jazykovo determinované, a preto ich možno odhaliť slovnými asociáciami. Vo výskume slovných asociácií metódou asociačného experimentu (Maršálová, 1982) sa zistilo, že subjektívny slovník jedinca je kategoriálne štruktúrovaný dvoma základnými spôsobmi, a to logickými kategóriami syntagmatického/syntaktického typu (aktívne charakteristiky, deskriptívne atribúty, sekvenčné kategórie atď.) a logickými kategóriami paradigmatického typu (napr. nadradené pojmy, časť a celok, koordinované pojmy – synonymá, antonymá, inkluzívne časti, prípady pojmu, určenie lokalizácie atď.).

Okrem teórie asociácií zdôrazňujú dynamickú povahu kognitívno-jazykových štruktúr i modely sémantickej pamäti. Ide napríklad o model W. Kintscha, ktorý zamietá predstavu statického mentálneho slovníka a predpokladá prítomnosť inferenčných pravidiel, pomocou ktorých sa z bazálnych lexikálnych štruktúr môžu v prípade potreby generovať ďalšie štruktúry (Maršálová, 1982, s. 93).

V rámci didaktickej transformácie TLM do rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka je teda konceptuálnym psycholingvistickým východiskom to, že mentálny slovník učiaceho sa je štruktúrovaný podľa kognitívno-jazykových kategórií a že lexikálne štruktúry majú dynamickú povahu umožňujúcu inferenčné procesy.

2.3 Psychodidaktické východiská

Pri psychodidaktických východiskách rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka vychádzame z asociatívneho modelu pamäti a učenia sa, teda z dôležitosti asociačných spojov pre vytváranie a upevňovanie pamäťových stôp (Škoda – Dolník, 2011). Dôležité sú aj poznatky pedagogickej psychológie o potrebe vnútorného štruktúrovania učiva (Maršálová, 1982, s. 164). S naznačenými pedagogicko-psychologickými poznatkami korešpondujú aj psycholingvistické výskumné zistenia, napr. rýchlejšie sa osvojujú a vybavujú učebné úlohy zložené z asociačne spojených slov; ľahšie sa identifikujú krátkodobo exponované slová vykazujúce vyššiu vzájomnú asociačnú silu; zvyšuje sa rýchlosť čítania textu, ktorý obsahuje asociačne navzájom spojené slová (Maršálová, 1982, s. 17).

V rámci didaktickej transformácie TLM do rozvíjania lexikálnej kompetencie je teda konceptuálnym psychodidaktickým východiskom to, že lexikálne učivo by malo byť zámerne štruktúrované podľa rôznych druhov asociačných väzieb korešpondujúcich so štruktúrovaním slovenskej lexiky na typy lexikálnych paradigiem.

3 Implikácie teórie lexikálnej motivácie pre rozvíjanie lexikálnej kompetencie žiaka

Východiskovými tézami teórie lexikálnej motivácie pre transformáciu do didaktického systému a v konečnom dôsledku do znalostného systému žiaka sú v zhrnutej podobe tieto tézy: Každá lexikálna jednotka slovenčiny je motivovaná. Lexikálna jednotka môže byť súborom rôznych motivácií. Individuálna lexikálna jednotka je determinovaná rôznymi motivačnými typmi. Lexika slovenčiny je potom sieťou motivačných vzťahov a súborom lexikálnych paradigiem (Furdík, 1998; Ološtiak, 2011; Ološtiak, 2015).

V nasledujúcej časti opíšeme návrh postupu pri didaktickej transformácii teórie lexikálnej motivácie. Ešte predtým stručne charakterizujeme súčasný stav lexikálneho kurikula v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní. V súvislosti s návrhom didaktického postupu vymedzíme didaktické zásady rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka.

3.1 Súčasný stav lexikálneho kurikula

Ako sme už naznačili v úvode príspevku, súčasný prístup ku koncipovaniu lexikálneho učiva slovenčiny považujeme za príliš izolacionistický. Málo sa využíva práve prirodzená štruktúrovanosť lexikálnych vzťahov a asociačný potenciál mentálneho slovníka učiaceho sa. Zdôrazňovanie systémového a významového prístupu k osvojovaniu si slovnej zásoby jazyka však nie je v slovenskej a českej lingvodidaktike zďaleka nové.

Z tohto hľadiska je dodnes inšpiratívny metodický prídavok zaradený do *Novočeského tvorenia slov* V. Šmilauera¹ (1971, s. 194–206). V jeho didaktických odporúčaníach nachádzame podobnosti s derivatologickým, a teda, pars pro toto, aj so širším motivatologickým prístupom J. Furdíka, z ktorého teórie lexikálnej motivácie v tomto príspevku vychádzame. Podobne ako J. Furdík aj V. Šmilauer zdôrazňoval, že pri slovotvornom rozbere vychádzame z významovej, nie formálnej stránky slovotvorného vzťahu, kladieme dôraz na proces tvorby nového slova a na jeho odlišenie od morfematickej analýzy utvoreného slova a vychádzame z usporiadania odvodených a zložených slov do slovných čeladi (v terminológii J. Furdíka *slovotvorné hniezdo*). Šmilauerov didaktický postup oceňovala aj významná slovenská lingvodidaktička V. Betáková, ktorá vo svojej didaktickej koncepcii (1979, 1981) aplikovala podobné chápanie vyučovania tvorenia slov ako

1 Pripomíname, že toto Šmilauerovo dielo vzniklo ešte v rokoch 1937–1938, takže didaktický prístup zdôrazňujúci motivačné vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami má už takmer osemdesiatročnú históriu.

V. Šmilauer a takisto pracovala s pojmom slovná čelad'. V. Betáková (1979, s. 98) zdôrazňovala, že „prv, ako sa žiaci začnú učiť o tvorení slov, nevyhnutné je ukázať im, aké sú významové súvislosti medzi slovami v slovných čeladiach.“

Nielen slovotvorný, ale aj širší systémový a sémanticko-komunikačný didaktický postup pri osvojovaní si slovnej zásoby češtiny, tentoraz ako cudzieho jazyka, vypracovala M. Čechová (2012, s. 227–235). Ide napríklad o odporúčania pri systémovom osvojovaní si slovnej zásoby podľa sémantických polí alebo podľa slovných čeladi. (Aj naša vlastná skúsenosť z výučby zahraničných študentov potvrdzuje nápomocnú funkciu vzťahu slovotvornej motivácie pri osvojovaní si slovnej zásoby.) Nazdáva-me sa, že aj v tejto súvislosti platí lingvodidaktický paradox formulovaný práve M. Čechovou, že výučba cudzieho jazyka môže inšpirovať výučbu materinského jazyka (2012, s. 246). Aj vo výučbe materinského jazyka a pri osvojovaní si explicitných znalostí o slovnej zásobe v nadväznosti na implicitné znalosti žiaka² je žiaduce uplatňovať namiesto periférnych jazykových javov systémový a komunikačno-pragmatický prístup, vrátane štruktúrovania lexikálnych znalostí v smere od širších kognitívno-jazykových kategórií (motivačných typov) postupne k užším a špecifickejším.

Lexikálne učivo vymedzené v súčasnom vzdelávacom štandarde slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní (Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ) je také minimalistické, že pri ňom ťažko možno hľadať systémovosť či možnosť pracovať s motivačnými vzťahmi lexikálnych jednotiek. (Čo však pravda neznamená, že sa takýto prístup nemôže objaviť v individuálnom edukačnom postupe učiteľa.) Tvorcovia štátneho vzdelávacieho štandardu a učeb-níc slovenského jazyka by sa mohli inšpirovať aj spracovaním lexikálneho učiva v súčasných učebniciach českého jazyka (najmä rad učebníc Hošnová a kol. pre 2.–5. ročník základnej školy vydaný SPN), v ktorom sú vekuprimerané a užitoč-né lexikologické témy usporiadané v logickej a špirálovitej nadväznosti. Podobný prístup k obsahu a k štruktúrovaniu lexikálneho učiva obsahovali učebné osnovy a učebnice slovenského jazyka v 80. rokoch 20. storočia, ktoré vtedy priamo re-flektovali kvalitnú lingvodidaktickú koncepciu V. Betákovvej (Betáková – Tarcalová, 1981; Učebné osnovy pre 1.–4. ročník základnej školy, 1983). V tomto zmysle sa však, žiaľ, edukačná kontinuita na Slovensku nerealizuje.

2 Implicitné a explicitné jazykové znalosti a ich dynamickú interakciu vymedzujeme podľa Ellis, N. C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), pp. 305–352. *Implicitné znalosti* sú spontánnym a neuvedomovaným nadobúdaním jazykových znalostí, *explicitné znalosti* sú výsledkom uvedomovaného, zámerného učenia sa jazyka.

V našom návrhu predmetového kurikula a vzdelávacieho štandardu (Liptáková a kol., 2015) sme sa pokúsili lexikálne učivo doplniť o potrebné témy, ktoré zdôvodňujeme vývinovou úrovňou a potrebami rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka. V nasledujúcej tabuľke porovnávame obsah lexikálneho učiva v štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) a v našom návrhu vzdelávacieho štandardu (NVŠ). Vo vzdelávacom štandarde ŠVP nie sú obsahové oblasti jazykového učiva explicitne vymedzené, preto sme súčasťou lexikálneho obsahu identifikovali podľa vlastného odborného názoru. Pre limitovaný rozsah príspevku porovnávame len obsahový štandard a nie výkonový štandard, v ktorom sú špecifikované požiadavky na schopnosti žiaka.

Tabuľka 1. Porovnanie obsahu lexikálneho učiva v ŠVP a NVŠ

LEXIKÁLNE UČIVO			
Ročník	ŠVP	NVŠ	
druhý ročník	Abeceda.	Slovný význam	Slovný význam. Významové okruhy slov. Pojmová kategória.
	Slabičnosť slov.	Lexikálne vzťahy	Nadradenosť – podradenosť. Slová s podobným významom.
	Zdrobnenina (ako súčasť učiva literárnej výchovy).	Tvorenie slov	Zdrobneniny. Zveličené slová. Názvy mláďat.
tretí ročník	Abeceda.	Slovný význam	Slovný význam. Pojmová kategória (rozšírenie a prehĺbenie znalostí).
	Slovníky.	Lexikálne vzťahy	Nadradenosť – podradenosť. Slová s podobným významom. Slová s opačným významom.
	Slová podobného významu.	Obrazné pomenovania	Ustálené metafory. Frazémy.
	Slová opačného významu.	Pragmatická zložka slova	Expresívne slová (zdrobneniny, domáce mená, hanlivé slová). Spisovné – nárečové slová (so zameraním na daný región).
	Príslovie, porekadlo, pranostika, prirovnanie (ako súčasť obsahu literárnej výchovy).	Tvorenie slov	Zjednodušené slovo tvorné hniezdo.
		Jazykové slovníky	Jazykové slovníky slovenčiny.

štvrtý ročník	Tvorenie slov predponami.	Slovný význam	Význam konkrétnych a abstraktných slov.
	Pojmové mapy (ako súčasť učiva literárnej výchovy).	Obrazné pomenovania	Ustálené metafory. Frazémy (rozšírenie a prehĺbenie znalostí).
		Lexikálne vzťahy	Viacvýznamovosť. Homonymia. Paronymia.
		Pragmatická zložka slova	Bežné – odborné slová. Spisovné – nespisovné slová (slangové, subštandardné).
		Tvorenie slov	Predponové odvodzovanie slovies. Slovotvorný základ. Slovotvorná predpona. Príponové odvodzovanie podstatných mien. Slovotvorná prípona.
		Jazykové slovníky	Jazykové slovníky slovenčiny (ďalšie tlačené i elektronické slovníky).

V nižšom sekundárnom vzdelávaní, teda na Slovensku v 5.–9. ročníku základnej školy, sa v usporiadaní lexikálneho učiva orientuje dosť ťažko, keďže lexikálny obsah je vo vzdelávacom štandarde vymedzený ako súčasť učebných pojmov spolu s učebnými pojmami z iných jazykových oblastí, ktoré sú priradené k rozvíjaniu komunikačných zručností (hovorenie, čítanie, písanie). V učebniciach sú potom lexikálne témy obsiahnuté difúzne v učebných lekciami rámcovaných slohovou témou. Hoci nechceme protirečiť tomuto spôsobu usporiadania učebných pojmov akcentujúcemu komunikačný prístup, ťažko v ňom sledovať systém nadobúdania a rozvíjania lexikálnych znalostí žiaka.

Na porovnanie ponúkame obsah a štruktúru lexikálneho učiva v 5. ročníku v učebniciach slovenského a českého jazyka³.

3 Zdrojové učebnice: Hošnová, E. – Šmejkalová, M. – Vaňková, I. – Buriánková, M. (2010): *Český jazyk pro základní školy. 5.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, a. s.; Krajčovičová, J. – Kesselová, J. – Sedláková, M. – Hirschnerová, Z. (2009): *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Tabuľka 2. Porovnanie lexikálneho učiva v učebniciach českého a slovenského jazyka pre 5. ročník ZŠ

Učebnica českého jazyka	Učebnica slovenského jazyka
Tematický celok <i>Slovo a význam. Tvoření slov a jejich stavba.</i>	Tematický celok <i>Opisujeme svet vókol nás</i>
	Synonymá Antonymá
Slovo a význam <ul style="list-style-type: none"> • Slova významem nadřazená, podřazená a souřadná • Synonyma a antonyma • Slova jednoznačná a mnohoznačná • Slova citově zbarvená • Slova spisovná a nespisovná 	Tematický celok <i>Tvoríme jednoduché príbehy</i>
	Slabičné a neslabičné predpony, odvodené slová Jednovýznamové a viacvýznamové slová
Tvoření slov a jejich stavba <ul style="list-style-type: none"> • Slova příbuzná • Stavba slova • Předpony a předložky • Přípony 	Tematický celok <i>Príbeh a opis patria k sebe</i>
	Rozširujeme si slovnú zásobu – prirovnania, porekadlá Rozširujeme si slovná zásobu – príslovia, pranostiky

Súčasný prístup k spracovaniu lexikálneho učiva v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní majú spoločné viac-menej heterogénne usporiadanie lexikálnych tém, pri ktorom sa dostatočnej miere nezohľadňujú motivačné vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami jazyka, ako aj asociačné väzby medzi prvkami subjektívneho slovníka učiaceho sa. Systém spracovania lexikálneho učiva v českých učebniciach však považujeme za koncepcnejší i lexikologicky adekvátnejší ako v súčasných slovenských učebniciach.

3.2 Návrh didaktického postupu pri transformácii teórie lexikálnej motivácie

Pri didaktickej transformácii TLM a pri projektovaní rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka navrhujeme vychádzať zo siete motivačných vzťahov, ktorými sú prvky lexikálneho systému pospájané, a z jednotlivých typov lexikálnych paradigiem. Na základe psycholingvistických a psychodidaktických teórií predpokladáme, že zdôrazňovanie asociačných väzieb medzi prvkami lexikónu a prirodzené vnútorné *štruktúrovanie* lexikálneho učiva žiakovi pomôže pri úspešnejšom vytváraní a upevňovaní pamäťových stôp a pri vybavovaní si znalostí o slovách z dlhodobej pamäti. Pri navrhovanej aktualizácii lexikálneho kurikula nám ide jednak o rozšírenie recepčnej a produkčnej slovnej zásoby žiaka (ktorej rozumie a ktorú aktívne používa), jednak o efektívnejšie metajazykové znalosti o slov-

nej zásobe, ale aj o aktivizovanie kognitívnych procesov a v konečnom dôsledku o rozvíjanie recepcných a produkčných komunikačných zručností žiaka.

Vychádzajúc z uvedených lexikologických teórií (časť 2.1) považujeme za východiskový pomenovací rámec, resp. základnú lexikálnu paradigmu pri nadobúdaní lexikálnych znalostí *sémantické pole*. Sémantické pole je najširšou konceptuálnou kategóriou, ktorá je zároveň najprirodzenejšou súčasťou implicitných lexikálnych znalostí žiaka. Výber sémantických polí a ich členov, ako aj proces učenia sa asociačne spätých slov by sa mal riadiť didaktickými zásadami efektívneho učenia sa slovnej zásoby. Ide o operacionalizáciu psychodidaktických východísk rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka, pri ktorej sa inšpirujeme štyrmi didaktickými zásadami vymedzenými v didaktike angličtiny ako cudzieho (druhého) jazyka (tieto zásady sú známe ako štyri R's): Relevance, Repetition, Recycling, Rapidness (Brooks, 2014, s. 151).

V rámci týchto zásad má kľúčovú úlohu *relevancia*, čiže potreba a užitočnosť osvojovania si lexiky podľa cieľov učiaceho sa. Pri výbere sémantických polí navrhujeme v primárnom vzdelávaní vychádzať z komunikačných potrieb žiaka v jemu blízkych komunikačných situáciách (napr. škola, záľuby, každodenné rituály atď.; porov. Čechová, 2012, s. 231) a postupne výber špecifikovať podľa potrieb rozvíjania lexikálnych znalostí žiaka. Osvedčenou zásadou učenia sa slovnej zásoby je *opakovanie*, ktoré je potrebné na posilnenie vytvorenia pamäťovej stopy. V citovanom zdroji sa uvádza, že učiaci sa je schopný dané slovo si zapamätať, ak ho percipuje minimálne osemkrát. Dôležitou zásadou osvojovania si lexiky je tzv. *recyklovanie*, t. j. používanie slova v nových kontextoch, ktorým sa posilňuje úspešnosť jeho pamäťového spracovania. V našej didaktickej interpretácii to zároveň znamená komunikačné využitie osvojenej lexiky v recepcných a produkčných činnostiach žiaka. Štvrtou didaktickou zásadou je *primerané tempo* osvojovania si lexiky podľa jazykových predpokladov a potrieb učiaceho sa a nezahlcovanie jeho momentálnej lexikálnej kapacity neprimeraným množstvom nových slov.

K uvedeným didaktickým zásadám priradujeme ako dôsledok aplikácie teórie lexikálnej motivácie zásadu *motivačnosť*, ktorá znamená, že o slovnej zásobe sa žiaci učia ako o sieti motivačných vzťahov. V ďalšom kroku didaktického postupu rozvíjania lexikálnej kompetencie žiaka navrhujeme lexiku osvojovanú v rámci sémantického poľa rozvíjať a špecifikovať aplikovaním *hyperonymicko-hyponymickej paradigmy*. Tento lexikálny vzťah je kľúčovým pri paradigmatickej kategorizácii pojmov a pri vytváraní pojmových kategórií (Maršalová, 1982). Zároveň môžeme pri hyperonymicko-hyponymickej lexikálnej paradigme aplikovať ontogeneticky prirodzené prototypové chápanie lexikálneho významu (Owens,

2001; Kesselová, 2008). Navyše, identifikácia prototypových členov pojmových kategórií zohráva dôležitú úlohu v bežnej orientácii dieťaťa vo svete, osobitne pri porozumení textu (porov. Dolník, 2003).

Po hyperonymicko-hyponymickej paradigme sa lexikálne znalosti žiaka môžu obohacovať o ďalšie lexikálne paradigmy. Vzhľadom na to, že podľa najnovších údajov je slovtvorne motivovaných až 83,6% lexém slovenčiny (Ološtiak, 2015, s. 127), centrálnym typom lexikálnej paradigmy, v rámci ktorej je kategorizovaná takmer celá slovná zásoba slovenčiny, je *slovtvorná paradigma*. Osvojovanie si lexiky podľa asociačnej spätosti lexém v rámci slovtvorných útvarov (Furdík, 2004, s. 110) rovnakokoreňového typu (slovtvorné hniezdo) a rôznokoreňového typu (slovtvorná kategória, slovtvorný typ), ale aj v rámci ďalších typov lexikálnych paradigiem (pozri schému 1) je založené na asociačnom a relačnom princípe budovania subjektívneho slovníka učiaceho sa. Ako dôležité didaktické zásady osvojovania si slovenskej lexiky preto vymedzujeme *asociatívnosť a relačnosť*.

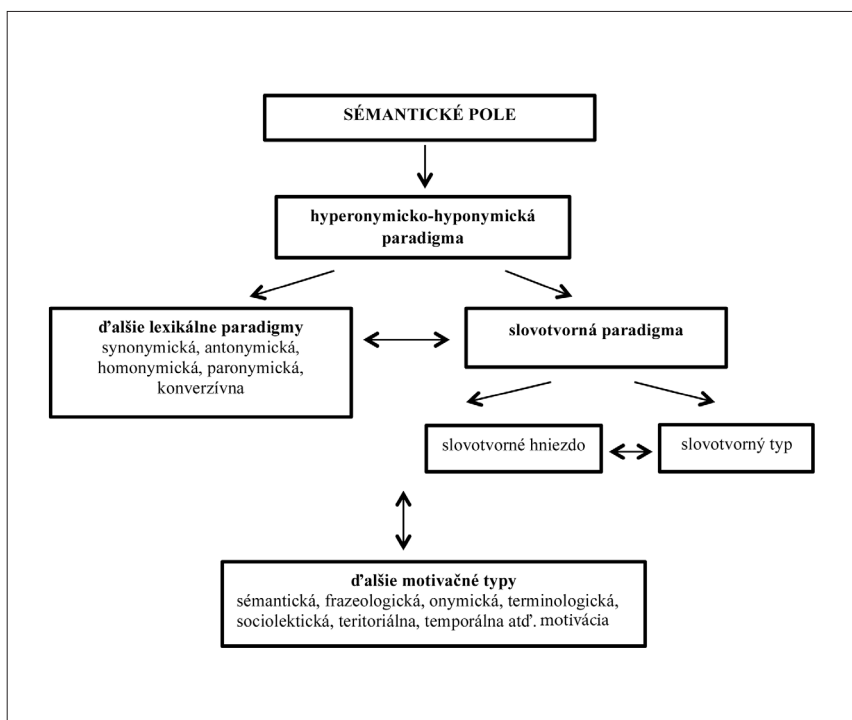
Zo slovtvorných útvarov odporúčame u mladších žiakov pracovať najmä so zjednodušeným slovtvorným hniezdom a s vybranými slovtvornými typmi. U starších žiakov by sa, samozrejme, náročnosť mala postupne zvyšovať. *Slovtvorné hniezdo* má na základe rovnakej koreňovej morfémy všetkých svojich členov vysoký asociačný potenciál pri usudzovaní o lexikálnom význame motivátov a spolu so základnými znalosťami o *slovtvornom type* umožňuje procesy lexikálnych inferencií. Výber slovtvorných typov ako konkrétnych reprezentantov slovtvorných kategórií takisto limitujeme komunikačnými potrebami a možnosťami učiacich sa. Zameriavame sa najmä na produktívne slovtvorné typy. Z uvedeného vyplýva, že pre osvojovanie si slovenskej lexiky môžeme vymedziť ďalšiu didaktickú zásadu reflektujúcu sémantickú funkciu slovtvornej motivácie (t. j., slovtvorne relevantné morfémy slova signalizujú isté sémantické príznaky, čím sa uľahčuje konštruovanie významu lexikálnej jednotky; Furdík, 1996) a z nej vyplývajúce procesy lexikálnych a textových inferencií, a to *inferenčnosť*.

Okrem slovtvornej paradigmy odporúčame podľa veku žiaka pracovať s ďalšími typmi lexikálnych paradigiem a s ďalšími motivačnými typmi (Ološtiak, 2011). U mladších žiakov začínať napr. so *synonymickou* a *antonymickou paradigmou* a špirálovito rozvíjať znalosti žiakov ďalej⁴, u starších žiakov pokračovať aj s *homonymickou*, *paronymickou* či *konverzívnuou* paradigmou. Okrem intra-

4 V didaktickej transformácii TLM využívame operačnú definíciu konverzívnosti (Furdík, 2008, s. 36) ako vzťahu medzi lexémami, resp. lexiami, ktoré pomenúvajú ten istý dej, ale z opačných, protikladných perspektív. Ide predovšetkým o verbá (napr. predávať – kupovať) alebo o deverbatíva (napr. vyhrať – prehrať).

lingválneho paradigmatického a slovotvorného motivačného typu odporúčame od začiatku školského vzdelávania pracovať so *sémantickou motiváciou*, čiže so zmenou významovej štruktúry už jestvujúcej lexikálnej jednotky. Z prechodnej kategórie intralingválno-extralingválnych motivačných typov je žiaduce vo vyučovaní materinského jazyka vekuprimerane pracovať najmä s *frazeologickou*, ale aj s *onymickou* motiváciou. Z *extralingválnych motivačných typov* sa opäť podľa potrieb rozvíjania lexikálnych znalostí žiaka odporúčame zamerať najmä na expresívnu, terminologickú, sociolektickú, teritoriálnu a temporálnu motiváciu. Návrh didaktického postupu pri nadobúdaní lexikálnych znalostí žiaka zjednodušené naznačujeme nasledujúcou schémou.

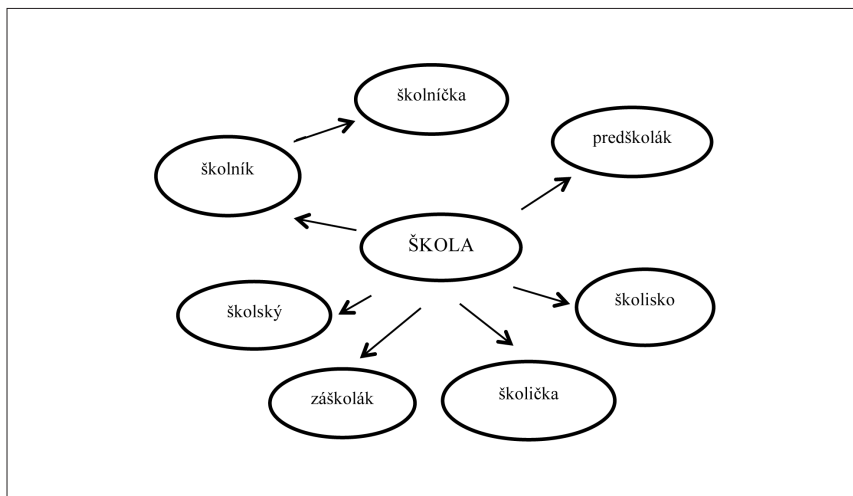
Schéma 2. Didaktická postupnosť pri rozvíjaní lexikálnej kompetencie žiaka podľa motivačných typov



Postup pri osvojovaní si lexiky podľa hierarchie motivačných typov a s ich výberom podľa veku a schopností žiaka môže napríklad vyzeráť takto:

1. Začínáme osvojovaním si lexiky zo *sémantického poľa*, napr. *sémantické pole škola* (osoby, miestnosti, pomôcky, činnosti, javy súvisiace so školou; porov. Čechová, 2012, s. 231).
2. Ďalej pokračujeme *hyperonymicko-hyponymickou paradigmou* (napr. hyperonymá vyučovacie predmety, školské pomôcky, cvičebný úbor, učebné činnosti alebo súbory učebných pojmov z jednotlivých vyučovacích predmetov atď.).
3. Následne pracujeme so *slovotvornou paradigmou* a môžeme napríklad využiť zjednodušené slovotvorné hniezdo ilustrované schémou 3. Výber motívátov prispôsobíme zásade relevancie a zásade motivačnosti, teda náročnosti motivačných vzťahov primeranej pre porozumenie žiaka.

Schéma 3. Ukážka zjednodušeného slovotvorného hniezda zo *sémantického poľa* „škola“



Špecifikovanie osvojovanej lexiky zo *sémantického poľa škola* môže po práci so slovotvorným hniezdom pokračovať prácou s vybranými slovotvornými typmi napríklad podľa tabuľky 3.

Tabuľka 3. Ukážka slovotvorných typov zo sémantického poľa „škola“

Preponové slovesá pre- + verbum <i>vhodné pre 4. ročník ZŠ</i>	Názvy osôb podľa činnosti verbálny slovotv. základ + -teľ <i>vhodné pre 6. ročník ZŠ</i>	Dejové mená verbálny slovotvorný základ + -0 <i>vhodné pre 8. ročník ZŠ</i>
pre-kresliť	(učiť) → uči-teľ	(nacvičiť) → nácvik-0
pre-písať	(riadiť) → riadi-teľ	(predkloniť sa) → predklon-0
pre-počítať	(vychovávať) → vychováva-teľ	(preskočiť) → preskok-0

4. Paralelne so slovotvornou motiváciou sa môžeme venovať ďalším lexikálnym paradigmám, napr. *synonymickej paradigme*, ktorú môžeme prepojiť napríklad s extralingválnym *sociololektickým motivačným typom*: napr. slangové pragmatické synonymá k názvom vyučovacích predmetov.
5. Pri ďalších motivačných typoch postupujeme výberovo podľa veku žiakov, podľa súvislostí s ďalšími jazykovými témami a so slohovými témami a podľa možností medzipredmetovej integrácie. *Sémantickú motiváciu* môžeme napríklad spojiť s *frazeologickou motiváciou*, napr. pri metaforických adjektívach s významom podobnosti ako *havranie vlasy, lišiacky úsmev, mačacia chôdza, psia vernosť* a pod. Prenesené významy východiskových zvieracích pomenovaní potom môžeme porovnávať s *terminologicky motivovanými* lexikálnymi jednotkami, ktoré sa žiaci učia na prírodovede a pod.

4 Záver

V príspevku sme sa na základe didaktickej analýzy usilovali zdôvodniť užitočnosť didaktického transformovania teórie lexikálnej motivácie pre rozvíjanie lexikálnej kompetencie žiaka. Pravda, limitovaný rozsah príspevku nám nedovolil uskutočniť hlbšiu analýzu. Dôvody v prospech konštruovania lexikálneho učiva ako siete motivačných vzťahov sme viac-menej iba naznačili. Naše argumenty sú však posilnené transdisciplinárnym prístupom k transformácii TLM, a to prienikmi lexikologických, psycholingvistických a psychodidaktických východísk. Učebná stratégia vekuprimeraného využívania kategorizácie lexikálnych jednotiek v rámci lexikálnych paradigiem a ich usúvzťažňovanie s ďalšími motivačnými typmi umožňuje rozvíjať lexikálnu kompetenciu procesmi lexikálnych inferencií. Procesy lexikálnych inferencií podporujú textové inferencie a tak lepšiu schopnosť porozumenia a produkovania textu. Zároveň majú inferenčné

procesy potenciál podporovať kognitívne funkcie žiaka, osobitne napríklad jeho pracovnú pamäť (porov. Liptáková, 2017).

V príspevku vymedzujeme didaktické zásady, ktoré by sa mali uplatňovať pri výučbe lexiky vychádzajúcej z TLM. K zásadám prevzatým z didaktiky angličtiny – *relevancia, opakovanie, recyklovanie, primerané tempo* – pripájame zásady, ktoré vyplynuli z postupu pri didaktickej transformácii TLM, a to *motivačnosť, relačnosť, asociatívnosť a inferenčnosť*.

Aplikovateľnosť didaktického postupu pri transformácii TLM v medzijazykovom kontexte iste závisí od typu jazyka. Kým sémantické pole či hyperonymicko-hyponymická paradigma sú jazykovo univerzálnejšími konceptuálnymi kategóriami, iné motivačné typy sú viazané na špecifické vlastnosti daného jazyka. To sú napríklad v prípade slovotvornej motivácie aglutinačné črty slovenského jazyka. Aj na základe vyššie citovanej českej lingvodidaktickej literatúry sa nazdávame, že navrhovaný didaktický postup už má svoju históriu i svoju súčasnú realizáciu vo vyučovaní českého jazyka.

Literatúra

- ADAMČÍKOVÁ, V. – TARÁBEK, P. (2008): Didaktická komunikácia v predmetových didaktikách. In: L. Sičáková – K. Vužňáková – R. Rusňák, eds. *Slovo o slove*. 14. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 136–149.
- BETÁKOVÁ, V. (1979): *O vyučovaní tvorenia slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BETÁKOVÁ, V. – TARCALOVÁ, Ž. (1981): *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BROOKS, K. W. (2014): *Introduction to TESOL. A beginners guide to teaching Second Language Learners*. USA, San Bernardino, CA.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- DOLNÍK, J. (1990): *Lexikálna sémantika*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOLNÍK, J. (2003): *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOLNÍK, J. – ORGOŇOVÁ, O. (2010): *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- FURDÍK, J. (1996): Jazykový status slovotvorne motivovaného slova. In: Z. Stanislavová, red. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Šafaricanae. Studia Philologica*. Annus III. Prešov.
- FURDÍK, J. (2004): *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka.

- FURDÍK, J. (2008): *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG.
- KESSELOVÁ, J. (2008): Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In: D. Slančová, ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, s. 121–168.
- LEHRER, A. (1985): The influence of semantic fields on semantic change. In: J. Fisiak, ed. *Trends in Linguistics. Historical Semantics. Historical Word-Formation*. Berlin: Walter de Gruyter & Co., s. 283–296 Dostupné na: <http://lehrer.faculty.arizona.edu/sites/lehrer.faculty.arizona.edu/files/Semantic%20fields%20and%20change.pdf>
- LIPTÁKOVÁ, L. (2011): Lexikálnosémantická kompetencia dieťaťa mladšieho školského veku. *Didaktické studie*. Roč. 3, č. 1, s. 69–80.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2016): Slovtvorná motivácia v slovenčine ako opora rozvíjania lexikálnej kompetencie cudzojazyčného študenta. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II: zborník príspevkov venovaných výskumu a výučbe*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 165–182.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2017): Využitie frazeologickej a slovtvornej motivácie pri stimulovaní pracovnej pamäti žiaka. In: *L. Janovec, ed. Svět v obrazech a frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 169–186.
- MARŠÁLOVÁ, L. (1982): *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- OLOŠTIAK, M. (2011): *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
- OLOŠTIAK, M., ed. (2015): *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
- OWENS, R. (2008): *Language Development. An Introduction*. 7th edition. New York: Allyn and Bacon.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P. (2011): *Psychodidaktika. Metody efektívneho a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- ŠMILAUER, V. (1971): *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Pramene

Hošnová, E. a kol. (2007–2010): Český jazyk pro základní školy 2–5. Praha:

SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost.

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. Slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf

Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ. Slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf

Učebné osnovy pre 1.–4. ročník základnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc.

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

ludmila.liptakova@unipo.sk

VÝVIN REČI AKO VÝCHODISKO VÝUČBY MATERINSKÉHO JAZYKA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

The Speech Development as a Basis for Mother-Tongue Teaching in Early School Age

Jana Kesselová

Abstrakt: Zmena v obsahu výučby materinského jazyka je v primárnom vzdelávaní na Slovensku predovšetkým zmenou zasahujúcou do rozsahu učiva. Súčasná koncepcia výučby má v Štátnom vzdelávacom programe prívlastok komunikačno-poznávacia. Avšak, paradoxne, redukcia obsahu v primárnom vzdelávaní najvýraznejšie zasiahla syntax, t. j. tú časť obsahu predmetu slovenský jazyk, ktorá je s elementárnymi jednotkami komunikácie spätá najbezprostrednejšie. To evokuje otázku: Na základe akých kritérií možno vymedziť obsah učiva z materinského jazyka tak, aby výber spĺňal požiadavku primeranosti? Situácia v predmete slovenský jazyk je špecifická v tom, že objektom výučby je (na rozdiel napríklad od prírodovedy alebo matematiky) to, čo už dieťa pozná a používa. Štúdia dokumentuje, že východiskom pre výber primeraného obsahu učiva v primárnom vzdelávaní môže byť poznanie vývinu reči pred vstupom do školy. Toto východisko sa aplikuje na syntaktickú stránku verbálneho správania sa dieťaťa a na vzťah k výučbe syntaxe v mladšom školskom veku detí.

Kľúčové slová: slovenský jazyk, primárne vzdelávanie, syntax, vývin reči

Abstract: The change in mother-tongue teaching policy in primary education in Slovakia is most notably modifying the extent of curriculum. The current concept of education is labeled as “communicative and cognitive” in State Educational Program. However, the reduction in content in primary education most strikingly affected the syntax, i.e. that part of Slovak language course content which is most closely connected with the elementary units of communication. This evokes the question: Based on what criteria

can the content of the mother tongue curriculum be defined so that the selection meets the adequacy requirement? The situation of the Slovak language is specific in that the object of teaching is (as opposed to, for example, Earth science or mathematics) what the child already knows and uses. The study documents that the starting point for non-voluntaristic selection of curriculum content in primary education may be the understanding of speech development before entering school. This approach is applied to the syntax of verbal behavior of the child and the relationship to syntax teaching of early school-age children.

Key words: *Slovak language, primary education, syntax, speech development*

1 Úvod

Vymedzenie obsahu učiva v primárnom vzdelávaní na Slovensku podlieha kontinuálnym modifikáciám. Z porovnania súčasného obsahu výučby materinského jazyka v Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) s obsahom v učebných osnovách 70. a 80. rokov minulého storočia vyplýva, že za inováciou sa skrývajú predovšetkým kvantitatívne zmeny, prejavujúce sa v obsahovej reštrikcii učiva. O súčasnej koncepcii výučby sa tvrdí, že podporuje poznávanie materinského jazyka v komunikačnom rámci, avšak, paradoxne, redukcia obsahu predmetu slovenský jazyk v primárnom vzdelávaní najvýraznejšie zasiahla syntax, teda ten subsystém jazyka, ktorý je s komunikáciou spätý najbezprostrednejšie (cez elementárne jednotky komunikácie, t. j. výpovede s istou pragmatickou funkciou, ktoré sú komunikačnou realizáciou viet ako jednotiek syntaktického subsystému). Ak sa súčasná koncepcia výučby slovenského jazyka vymedzuje ako komunikačno-zážitková, vzniká otázka, ako sa vymedzenie obsahu a zámerov predmetu slovenský jazyk zmenilo oproti klasifikačno-deskriptívnemu modelu. V ďalšej časti s zacielim na porovnanie dvoch modelov výučby syntaxe na základe cieľov a obsahu výučby syntaxe v primárnom vzdelávaní.

V Učebných osnovách pre 1.–4. ročník základnej školy (1983, s. 34, 39, 43–44) sa za primerané pokladá učivo, ktoré sumarizujúco možno uviesť takto:

a) jednoduchá veta (stavba jednoduchej vety na základe prisudzovacieho skladu, typy podmetu a prísudku, zhoda podmetu s prísudkom);

b) súvetie (rozlišovanie viet v jednoduchom súvetí, tvorenie obsahovo hodnotných jednoduchých súvetí, obmena súvetí pomocou spojok, základné poznat-

ky o oddeľovaní viet v súvetí čiarokami, stavba jednoduchého súvetia, vzťah medzi použitím spojky a modifikáciou významovej zmeny);

c) poradie viet (vetosled ako prostriedok významovej nadväznosti);

d) druhy viet podľa postojovej modálnosti;

e) priama a nepriama reč v spojení s dramatizáciou textu.

Extenziou syntaktického učiva je štylizácia jazykových prejavov reprodukčného a produkčného typu, založených na naratívnom, opisnom a informačnom slohovom postupe.

V inovovanom a aktuálne platnom Štátnom vzdelávacom programe (2015) je zrejmy zámer zúžiť rozsah poznatkov. V druhom ročníku syntaktické učivo predstavuje jednoduchá veta (s cieľom naučiť žiakov tvoriť gramaticky správne vety, používať interpunkčné znamienka a melódiu) a druhy viet podľa postojovej modálnosti. Sporná a nejasná je požiadavka naučiť žiakov „rozlišovať neúplnú vetu v texte“ (s. 17). V 3. ročníku syntaktické učivo absentuje celkom a vo 4. ročníku ho reprezentujú iba spojky, pričom sa zvyrazňujú dva ciele: identifikovať spojky v texte a vymenovať spojky, ktoré sa v texte vyskytujú najčastejšie (s. 29). Komunikačný a zážitkový model sa síce v úvodnej časti proklamuje, ale v obsahovom a výkonovom štandarde sa tento zámer nereflektuje.

Výrazný rozdiel v rozsahu výučby syntaxe evokuje otázku, na základe akých argumentov a kritérií sa dospelo k inovovanej verzii učebného obsahu. Stimuluje i širšiu otázku, ako subjektívnosť a voluntarizmus vo vymedzení učebného obsahu v predmete slovenský jazyk nahradiť objektívnymi východiskami, založenými na poznaní vývinu reči dieťaťa.

2 Vývin reči – východisko výučby slovenčiny ako materinského jazyka

Na vzťah medzi vývinom reči a výučbou materinského jazyka nahliadame z dvoch pozícií: a) jednou je utvárajúce sa jazykové vedomie; b) druhou je vzťah medzi aktuálnou a potenciálnou úrovňou vývinu reči dieťaťa.

a) Rodiace sa a postupne sa formujúce jazykové štruktúry v reči detí raného a predškolského veku sú súčasťou spontánneho jazykového vedomia dieťaťa.¹ Ide o tú zložku jazykového vedomia, ktorá sa utvára neuvedomovane, bez priamych

1 Termín jazykové vedomie používame v zhode s J. Horeckým (1991, s. 81). Ide o špecializovanú zložku vedomia. Jej špecifickosť je daná obsahom a formou. Obsahom jazykového vedomia je interiorizovaný systém verbálneho správania, ktorý má tri základné podsystémy: jazykový, konceptuálny a interakčný. Formou jazykového vedomia je banka dát, uložená v jazykovom vedomí.

inštrukcií o tom, ako sa jazykové jednotky v reči používajú. Podľa J. Horeckého (1991, s. 85) sa jazykové vedomie formuje nielen spontánne, ale aj uvažovaním, reflexívne. Reflexívne formovanie môže byť založené na každodenných skúsenostiach alebo na teoretických poznatkoch, pričom nemusí byť vždy presná hranica medzi empirickými a teoretickými poznatkami. Z takto chápaného jazykového vedomia vyplýva, že prechod od spontánneho osvojovania si reči k učeniu sa materinského jazyka má byť kontinuálny, hladký. Za optimálne pokladáme, ak sa predmetom učenia stáva to, čo už predtým bolo súčasťou bežného používania v reči, ak rečová aktivita predchádza pred jej zvnútornením do podoby myslenia a uvažovania o jazyku. Za primerané považujeme, ak to, čo predtým bolo súčasťou neuvedomovaného používania v reči, sa vo výučbe stáva predmetom vedomého poznávania.

b) Stupeň rečového vývinu predstavuje aktuálnu úroveň vývinu a z nej možno odvodiť zónu najbližšieho vývinu. Poznanie vývinu reči je z tohto hľadiska orientátorom pri vymedzení cieľov výučby materinského jazyka. Ak by sa výučba orientovala len na jazykové štruktúry, ktoré už dieťa osvojené má, zmysel vyučovania by sa zúžil na diagnostiku toho, čo už dieťa vie a dokáže spontánne, bez učenia (sa). Pri uvažovaní o vzťahu medzi vývinom reči a učením sa materinského jazyka vychádzame z tézy L. S. Vygotského (2004, s. 103), v duchu ktorej dobré učenie predbieha vývin a smeruje z aktuálnej do potenciálnej úrovne vývinu. „Učenie by bolo zcela nepotřebné, kdyby mohlo využívat jen toho, co již vývojově dozrálo, kdyby samo nebylo zdrojem vývoje, zdrojem vzniku nového“ (ibid., s. 104).

Vyvstáva otázka, aké poznatky o syntaktickej stránke reči môže didaktika slovenská jazykoveda poskytnúť. Pred necelým decéniom D. Slančová (2008, s. 13) situáciu v slovenskom výskume reči detí zhodnotila slovami: „Mapa slovenskej lingvistiky sa vo vzťahu k detskej reči a jej vývinu donedávna vyznačovala takmer súvislou bielou plochou.“ V súčasnosti má slovenský výskum reči detí jasný pôdorys a pestrejšie kontúry. Po štúdiách o detskej reči (Slančová, ed., 2008) je najkomplexnejším výsledkom výskumu pripravovaná kolektívna monografia Desat štúdií o detskej reči (Slančová, ed.). Vývin syntaxe u detí hovoriacich po slovensky osvetľujú viaceré lingvisticky a interdisciplinárne orientované práce. Syntaktické poznatky o reči detí hovoriacich po slovensky dnes reprezentujú kontinuum od predrečového štádia po mladší školský vek:

a) Predstupeň vo formovaní syntaktických vzťahov v podobe kombinácií suplementárneho/komplementárneho gesta a slova preskúmala S. Kapalková (2008, s. 169–211). Utváranie jednoslovných vetných štruktúr v ranom vývine detskej syntaxe je predmetom výskumu J. Kičura Sokolovej (2014, 2015, s. 703–719).

Vzťahu ranej syntaxe a pragmatiky výpovedí sa venovali D. Slančová a J. Sokolová (2012, s. 27–37). Poznatky o vývine spojok a ďalších prostriedkov so spájacou funkciou ako súčasti funkčno-sémantickej kategórie relačnosť v ranom veku priniesla J. Kesselová (2014, s. 20–51).

b) Obraz o vývine syntaktických štruktúr v narácii stimulovanej sériou obrázkov u detí vo veku od troch do šiestich rokov podáva J. Kesselová (2013, s. 19–37).

c) O vývine syntaktických štruktúr detí mladšieho školského veku jestvujú poznatky tak z hľadiska produkčných mechanizmov, ako aj z hľadiska percepcie reči. Produkciu syntaktických konštrukcií v spontánnom dialógu 6–10-ročných detí (bez prítomnosti dospelého) skúmala J. Kesselová (2003). Rozdiely medzi intaktnými deťmi a deťmi s narušeným vývinom reči v percepcii piatich vybraných typov syntaktických štruktúr (jednoduchá veta s kánonickým a nekánonickým poradím subjektu, predikátu a objektu; jednoduchá veta s pasívom, súvetie s vedľajšou vetou podmetovou a predmetovou) v závislosti od poradia tematických rolí, dĺžky vety a prítomnosti morfológického kľúča (gramatickej morfémy, ktorá jednoznačne diferencuje tvar nominatívu od akuzatívu) skúmali J. Marková a M. Mikulajová (2012, s. 584–595).

V uvažovaní o vzťahu medzi vývinom syntaktickej stránky reči a výučbou syntaxe sa výberovo zacieme na spojky.

3 Spojky vo vývine reči a vo výučbe slovenčiny ako materinského jazyka

V celom obsahu vzdelávacieho štandardu inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (2015) sa spojky objavujú len vo 4. ročníku ako súčasť tvaroslovného učiva, a to s odkazom na cieľ „identifikovať spojky v texte a vymenovať spojky, ktoré sa v reči najčastejšie vyskytujú“ (ŠVP 2015, s. 29). Vytvára otázka, či reprodukčná a aplikačná aktivita vo vzťahu k spojkám spĺňa požiadavku, že dobré učenie predbieha vývin a smeruje dieťa z aktuálnej úrovne vývinu do zóny najbližšieho vývinu. Odpoveď spočíva v poznaní priebehu a výsledkov vývinu spojok v ranom a predškolskom období, t. j. v čase, pokým dieťa vstúpi do školy a spojky sa stanú predmetom učenia (sa) v rámci materinského jazyka. V nasledujúcej časti využívame výsledky viacerých výskumov spojok vo vývine reči detí hovoriacich po slovensky so zámerom predložiť ich na didaktickú transformáciu.

3.1 Spojky v ranom veku

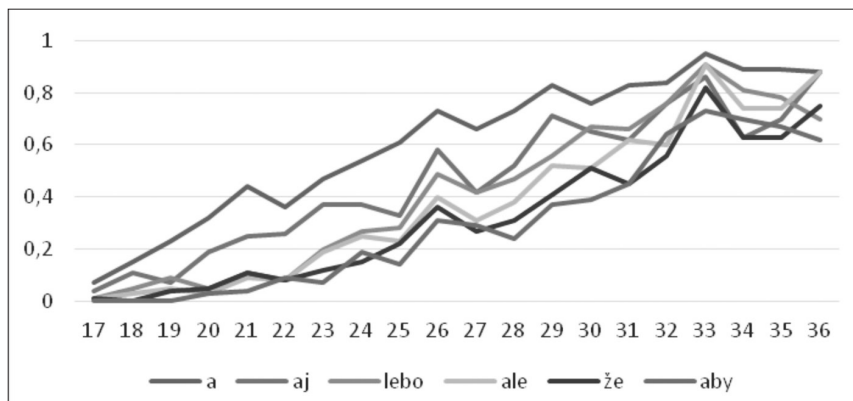
Vývin spojok sledujeme dvojakou metódou. Kvantitatívna metóda v tomto prípade znamená, že sa od veľkého počtu respondentov (rodičov detí) získavajú údaje o tom, či dieťa istú spojku v komunikácii používa a rozumie jej. Na tento zámer vyberáme dáta z otvorenej databázy Wordbank, ktorá obsahuje údaje o vývine slovnej zásoby detí v ranom veku z 23 jazykov. Dáta sú získané pomocou rodičovských dotazníkov, ktoré vznikli ako jazykové mutácie na báze diagnostického nástroja MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (MB-CDI). Osobitný diagnostický nástroj jestvuje aj pre slovenčinu; diagnostika spojok je súčasťou *Testu komunikačného správania II*.²

Z dát vyplýva, že v období medzi 17. a 36. mesiacom veku je dieťa hovoriace po slovensky mimoriadne senzitívne na produkciu spojok. Z grafu 1 vyplýva, že koncom raného veku (36. mesiac) patrí do preferenčne osvojovaného jadra spojok 6 operátorov (*a, aj, lebo, ale, že, aby*). Preferenčnosť v tomto prípade znamená, že 90 % rodičov trojročných detí registruje produkciu priradovacích spojok *a, aj, ale*, zhruba 70 % produkciu spojok *lebo, že* a 60 % spojku *aby*. Veľkosť vzorky je 1062 respondentov, rodičov detí vo veku 17 až 36 mesiacov.

2 Test komunikačného správania II (pre deti vo veku 17–36 mesiacov). In: *Kapalková, S. et al. (2010): Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. Test je dostupný aj online na stránke virtuálneho laboratória detskej reči na adrese <http://laboratorium.detskarec.sk/tekos2.php>. [2017-06-05].

Graf 1: Percentuálny podiel detí, ktoré podľa rodičovského hodnotenia používajú spojky a, aj, lebo, ale, že, aby (N = 1062 rodičov detí vo veku 17–36 mesiacov)

Zdroj dát: Wordbank. An open database of children's vocabulary development. Dostupné na: <http://wordbank.stanford.edu/>.



Používanie spojok nie je len produkciou izolovaných výrazov, ale dokumentuje rozvíjajúcu sa schopnosť dieťaťa vnímať a pomenúvať relácie medzi dejmi, ich participantmi a objektmi. Spojky spolu s prepozíciami, pádom, relačnými verbami a vzťahovými adjektívami predstavujú komplex prostriedkov patriacich do funkčno-sémantickej kategórie relačnosť a vypovedajú o schopnosti dieťaťa myslieť v reláciách. Obraz o utvárajúcich sa reláciách podáva analýza prehovorov, zachytených v spontánnej komunikácii dieťaťa s dospelými. Z kvalitatívnej analýzy transkriptov komunikácie troch detí do troch rokov vyplývajú zistenia, ktoré vypovedajú o vzťahu medzi používanými syntaktickými štruktúrami a myslením dieťaťa.

3.1.1

Zlučovací vzťah so spojku *aj* predpokladá aspoň minimálne kategorizačné schopnosti dieťaťa založené na postrehnutí ekvivalencie objektu *x* s ostatnými objektmi patriacimi do tej istej triedy. Predstupňom používania spojok je produkcia pripájajúcej častice, ktorou sa pomenovaný objekt zaraďuje do spoločnej triedy objektov (1).

(1) Otec: *tento je vidlochvost.*

Dieťa: *aj ten je vidlochvost, aj ten, aj ten.*

Zlučovací vzťah so spojkou *a* sa najskôr objavuje vo výpovediach, ktoré referujú o nesúrodých a nesúvisiacich aktivitách dieťaťa. Neskôr výpovedné obsahy so spojkou *a* nadobúdajú zjednocujúci prvok, ktorým býva:

(a) tá istá činnosť vykonávaná s rozličnými vecami (**tu dáme takúto žltú kocku a *tu dáme bielu*),³

(b) tá istá vec v dvoch po sebe nasledujúcich rôznych činnostiach (*zobere si takú tašku štvorčekovú a dá si ju na koníka*),

(c) ten istý agens v sukcesívnych činnostiach (*vypijú, vylejú a spapajú všetko z taniera*) alebo v simultánnych činnostiach (*to držia sa za ruky a idú spolu vonku*).

Podobnými štruktúrnymi premenami prechádza aj vývin hry. Podľa M. Mikulajovej (2008, s. 29–66) je v hre pozorovateľný posun od jednoaktových hier – samostatných úkonov, ktoré spolu nesúvisia, k hrám, ktoré pozostávajú zo zretazených sekvencií s určitým zjednocujúcim prvkom. Analógia medzi štruktúrou ranej hry a raných súvetí so spojkou *a* naznačuje, že fyzická činnosť (manipulácia s predmetmi v hre) predchádza pred jej zvnútornením do podoby myslenia a reči.

3.1.2

Explicitné použitie spojky *ale* v odporovacom súvetí je v prehovoroch všetkých troch sledovaných detí do 3 rokov motivované rovnako – prežívaním deficitu, straty, absencie veci (*sú tam bodky, ale nie je tam magnet.*) alebo zistením problému (*toto tu nám sedí, ale toto nám tu nesedí.*). Deficit i problém spôsobujú rozpor medzi zámerom dieťaťa a aktuálnou prekážkou jeho dosiahnutia. Individuálne a okrajovo sme zaznamenali i také adverzatívne výpovede, ktorých pragmatickou funkciou je uistiť dospelého, že dieťa si je vedomé možného problému a že sa svojím konaním usiluje potenciálny problém minimalizovať (*iba tak nasyeme, ale nerozsypeme*). Výpoveď tohto typu dokumentuje schopnosť dieťaťa predvídať dôsledky deja a vedomú snahu vyhnúť sa negatívnym dôsledkom. Tento typ adverzatívneho vzťahu sme však registrovali len v prehovore dieťaťa, ktoré z troch pozorovaných detí dosiahlo najvyšší stupeň komunikačnej kompetencie.

3 Symbolom * označujeme výrazy alebo tvary, ktoré nie sú v zhode s normou spisovnej slovenčiny.

3.1.3

Kognitívnym podkladom výpovedí so spojkou *lebo* je skúsenosť dieťaťa založená:

a) na opakovanom pozorovaní deja a dôsledku (napr. na pozorovaní predmetu, ktorý je postavený na okraji stola a spadne: *až tu nemôžem dať, lebo tam spadne*);

b) na pozorovaní vecí a ich častí (*to bude asi kosť, lebo tu má vežu.*);

c) na opakovanom pozorovaní deja a okolností, v ktorých dej prebieha alebo neprebieha [napr. keď je tma, treba zasvietiť; keď je pokazené koleso, trojkolka nefunguje; keď prší, nemožno sa bicyklovať (2)];

(2) Matka: *jaj, no ale veď sme chceli ísť bicyklovať.*

Dievča: *nemôžete ísť, lebo pršalo.*

3.1.4

Účelové vety podávajú obraz o svojských predstavách dieťaťa o zmysle prebiehajúcich činností. Najbežnejšou podobou účelových viet v ranom veku sú situačné komentáre k bežným činnostiam. Sú buď odporozorované z reči dospelých orientovanej na dieťa, alebo majú oporu v skúsenostnom kontexte a predstavách dieťaťa o svete (3–4).

(3) Dieťa: *čokoládu som zjedla, lebo lebo aby sa mi dobre skákalo aj takto.*

(4) Dieťa: *tatík sa napil, aby mu nevypadli [palacinky].*

Hoci sú situačné podnety spracúvané do podoby účelových viet veľmi rozmanité, možno v nich nájsť zjednocujúci moment: reflektujú zámer vyhnúť sa tomu, čo je nežiaduce (urobiť *x*, *aby sa nezlomilo*, *aby sa mi nestratili*, *aby sa neporanil*, *aby nespadlo*), a naopak, zámer dosiahnuť to, čo je vnímané ako priaznivé, osožné, želané, príjemné či očakávané (urobiť *x*, *aby sa mohli držať za ruky*, *aby prišla bábika nová*, *aby to držalo*, *aby dotiahol vyššie*, *aby videl lepšie*, *aby som niečo mal*).

3.2 Spojky v predškolskom veku

Keďže okolo troch rokov veku dieťaťa sa rozvíja schopnosť tvoriť nadvetné koherentné útvary, spojky v predškolskom veku sledujeme v transkriptochoch z narácií. Výskum syntaktickej štruktúry detských narácií bol predmetom osobitného výskumu (Kesselová 2013, s. 19–37). Deti vo veku od troch do šiestich rokov, rozdelené do šiestich skupín s polročným vekovým odstupom, tvorili naratíva podľa sérií štyroch obrázkov. K materiálu z tohto výskumu sme doplnili transkripty, ktoré vznikli rovnakou metódou v rámci diplomovej práce K. Jurčovej (vedenej v roku 2015). Spojky analyzujeme v 246 transkriptochoch naratív 82 detí.

V období od troch do šiestich rokov veku detí pozorujeme vo vývine syntaktickej štruktúry tri tendencie. Prvou je ústup menných jednoslovných výpovedí, viacslovných menných konštrukcií a výpovedí pozostávajúcich zo samostatného predikátu. Druhú líniu syntaktického vývinu predstavuje štruktúra, ktorá je stabilná a komunikačne dominantná naprieč všetkými vekovými skupinami – jednoduchá veta. Tretiu líniu reprezentujú rozvíjajúce sa spôsoby usúvzťažňovania výpovedných obsahov, koordinácia a subordinácia, ktoré tvoria logicko-sémantický podklad pre priradovacie a podradovacie súvetia. Rozvoj medzivetných súvislostí v rámci súvetnej výpovede znamená zároveň rozširovanie registra a funkčného využitia spojok.

3.2.1

Predstupňom priradovacích súvetí sú spojenia menných výpovedí rozvinutých do explicitnej podoby (*tu je x a tu je y: a tu je toto zajačik zas a tu je koník*) a explicitne vyjadrená jednoduchá veta (*tu je havinko a hryzie si mrkvičku = havinko si hryzie mrkvičku*). Uvedené exemplifikácie zreteľne dokumentujú, že zlučovacie súvetie je extenziou vývinovo skorších štruktúr – menných pomenovaní a jednoduchej vety. Jednotiacim prvkom pri konštruovaní „skutočných“ priradovacích súvetí v naratívach je buď agens, ktorý vykonáva dve alebo viacero sukcesívnych činností (*zajko zbieral a zasadil to*), alebo dvaja pôvodcovia činností, vykonávajúci v tom istom čase dve simultánne aktivity (*koník ide a zajačik papá mrkvičku*). Sukcesívnosť a simultánnosť v radení dejov je priamym pokračovaním vývinu zlučovacích súvetí, ktoré sme pozorovali už v ranom veku (3.1.1 c). Zreťazením výpovedí pomocou spojky *a* dieťa v tomto období vytvára obrazy celých situácií, pričom sa pomenovania udalostí kombinujú s deskripciou (*potom prišiel oco tak jak bol on malý on je malý teraz a aa dal mu balón a už mal balón potom a potom mal v domčeku*).

Kým sukcesívne deje dieťa predškolského veku jazykovo spracúva skoro vždy v préterite, čiže s retrospektívnou stratégiou „tam a vtedy“, simultánnosť dejov sa v detskej narácii posúva k zážitkovej stratégii „tu a teraz“. Novým sémantickým prvkom v porovnaní s raným vekom je zlučovacie súvetie so spojkou *a*, v ktorom výpovedné obsahy implikujú nielen časovú, ale aj potenciálnu kauzálno-dôsledkovú interpretáciu (*a potom sa odkamarátili a každý bežal svojou cestou*).

Popri spojke *a* v zlučovacích súvetiach sa začína objavovať explicitne sfomovaný nesúlad výpovedných obsahov v adverzatívnom súvetí, ktorý vyplýva z rozporu medzi zámerom agensa a nemožnosťou zamýšľaný zámer dosiahnuť (*jednu si chcel odhryznúť, ale kôň mu zatiaľ zoberal celý košík mrkvičiek*). Tento rozpor je hybnou silou ďalšieho konania postáv, zameraného raz na obnovenie

súladu s okolím, inokedy na presadenie vlastného cieľa. Aj v prípade spojky *ale* je dobre viditeľná vývinová kontinuita s raným vekom, v ktorom sme zaregistrovali adverbatívne súvetia založené na prežívaní rozporu medzi intenciou dieťaťa a nemožnosťou jej dosiahnutia (3.1.2). V narácii tento nesúlad dieťa transponuje do zámeru a problému agensa.

3.2.2

Po 4,5 roku sa v naratívach detí začínajú priraďovacie súvetia výraznejšie kombinovať so súvetiami podradovacími. Podradovacie súvetia vypovedajú o rozvíjajúcej sa schopnosti dieťaťa interpretovať udalosti z hľadiska postavy. Dôkaz o tom podáva formulovanie nepriamej reči (*mamka povedala, že donesie macíka*) a nepriameho myslenia (*lenže on nevie, že je to hélium*) v súvetiach so spojkou *že*. Spôsob uvažovania dieťaťa je v týchto prehovoroch infiltrovaný do reči a myslenia postavy. Tým sa detská narácia obohacuje o ďalší naratívny prostriedok – prezentáciu myslenia a reči postáv príbehu, čím sa perspektíva dieťaťa posúva k perspektíve postavy, resp. obe perspektívy sa v naratíve prelínajú.

Podradovacie súvetia súčasne vypovedajú o narastajúcej schopnosti dieťaťa domýšľať príčinu udalostí (*a večer sa zobudila a si mys xx a plakala lebo strátila medvedíka*) a účel diania (*potom zajko utekal za tým koňom, aby zobral mu tie mrkvičky*), t. j. pomenúvať to, čo nie je v predlohe zobrazené explicitne, ale čo možno zo zobrazených udalostí bežným usudzovaním (inferenciou) vyvodíť. Spojky *lebo, aby a že* priamo nadväzujú na predchádzajúci vývin spojok z raného veku, v ktorom sme uvedené výrazy pozorovali ako súčasť súboru preferenčne produkovaných spojok (pozri graf 1). Spojky, ktoré v ranom veku (3.1.3 a 3.1.4) patrili medzi prednostne osvojované spájacie prvky, sú i v naratívach detí predškolského veku dominantne používanými spájacími prostriedkami.

Po 4. roku možno v syntaktickej štruktúre detských naratív pozorovať postupnú kondenzáciu výrazu pomocou vedľajších viet s relatívami *čo* (5) a *kde* (6). Namiesto dvoch jednoduchých viet alebo zlučovacieho súvetia dieťa začína v narácii používať vedľajšiu vetu prívlastkovú.

(5) *tu je zajac, čo chrumká* (predtým *tu je zajko a hryzie mrkvičku*)

(6) *išiel tam na nejaké miesto, kde by si ho xxx s ním lietal* (predtým *išiel, balón mu odletel*)

V tomto období sa navyše spojka *keď* začína funkčne špecializovať, a to dvojakým spôsobom:

a) jednak ako prostriedok časových vzťahov, t. j. operátor na vyjadrenie vzťahov simultánnosti a sukcesívnosti, ktoré sa objavili najprv v podobe zlučovacích súvetí so spojkou *a*;

b) jednak ako prostriedok podmienkového vzťahu. Ide o gnómické komentáre spájajúce udalosť z obrázkovej série s vlastnou skúsenosťou dieťaťa (7–8).

(7) *keď dakto je chorý, musí ležať celý deň v posteli.*

(8) *keď dajaké dieťa chce hračku, tak mamka mu prinesie.*

Popri spojkách *lebo, aby* a *keď* je komunikačne najviac diferencovaná spojka *že*. Rozličné funkcie dokumentujú, že ide o obdobie s veľmi individualizovaným používaním, v ktorom spojku *že* zaznamenávame ako skrátenejší variant spojky *pretože* (9), v zoskupení s korelatívom, čo je i súčasťou štandardnej komunikácie dospelých (10), ale aj v diferencovaných vedľajších vetách s asertívnou komunikačnou funkciou (oznámenie, tvrdenie, vysvetlenie; 11–14).

(9) *plače, že nemá balón.*

(10) *zастраší ju to a ona sa potom ide pozrieť, že čo to je.*

(11) *jedno dievčatko videlo, že tam je tieň.*

(12) *ono sa zatiaľ zaspinkalo a snívalo sa mu, že ho prepadli strašidlá.*

(13) *a potom sa dohodli, že sa podelia.*

(14) *a išiel ale vietor bol taký silný, že mu odfúkol balón.*

Register spojok na vyjadrenie parataktických vzťahov (*a, aj, ale*) a register spojok a relatív na vyjadrenie hypotaktických vzťahov (*že, keď, lebo, čo, aby, kde, pretože, či, kedy*) v predškolskom veku predstavuje kontinuum s preferenčne osvojovanými spojkami a reláciami osvojovanými od raného veku (*a, aj, ale, lebo, aby, že*).

4 Záver

Rozvoj medzivetných súvislostí v ranom a predškolskom veku znamená zároveň rozširovanie registra a funkčného využitia spojok. Komunikačne najviac zatažené centrum predstavujú spájacie prostriedky na vyjadrenie vzťahu:

a) podobnosti, súladu a príslušnosti (*a, aj*),

b) nesúladu a rozporu (*ale*),

c) príčiny a účelu (*lebo, *bo, pretože, aby*),

d) času a podmienky (*keď, *jak*) a

e) diferencovaných vzťahov reprezentovaných spojku *že*.

V začiatočnom štádiu vývinu je atributívny vzťah, reprezentovaný relatívami *čo, kde*. Dôkazy z rečového vývinu poskytujú argument, že pre dieťa mladšieho školského veku je rovnako primerané poznávať vybrané vzťahy založené na koordinácii (zlučovanie, odporovanie), ako aj tie, ktoré sú založené na subordinácii výpovedných obsahov (predmetový, príčinný, účelový, časový, pod-

mienkový vzťah). V oboch prípadoch máme na mysli vzťahy s prototypickými spojkami, ktoré sa spontánne a kontinuálne utvárajú od raného veku. Tieto spojky a vzťahy preto môžu byť prirodzenou súčasťou výučby materinského jazyka v mladšom školskom veku. Vo výučbe materinského jazyka vzniká príležitosť, aby sa to, čo do vstupu do školy dieťa používalo neuvedomovane, stalo predmetom vedomého poznávania.

Nejde však len o reprodukčné a aplikačné inštrukcie (vypíš, vymenuj, doplň, povedz príklad), ale o aktivity zamerané na poznávanie syntaktických štruktúr so zámerom pestovať porozumenie textu, schopnosť učiť sa z textu, produkovať vlastný text a cibriť vyššie myšlienkové operácie. Tie podporujú porozumenie textu nielen na úrovni explicitne uvedených informácií, ale aj na úrovni, ktorá vyžaduje usudzovanie či domýšľanie toho, čo je uvedené priamo.

Dáta z ranej reči konvenujú v tvrdením D. Gentnera (2016, s. 657), že ľudia sa rodia s výnimočnou relačnou schopnosťou a jazyk túto schopnosť umocňuje. Relačný jazyk poskytuje používateľom abstraktné systémy reprezentácie, ktoré podporujú schopnosť človeka vnímať relačné analógie a zachytiť relačnú štruktúru medzi javmi. Učenie jazyka a používanie relačného jazyka môže pestovať relačné usudzovanie – kľúčovú zložku vyšších myšlienkových operácií. V tomto zmysle nás jazyk robí bystrejšími.⁴

Zúženie syntaktického učiva do podoby, v akej je súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu dnes, znamená, že sa vzdávame možnosti využiť jazykové vyučovanie ako stimul na rozvoj reči i myšlienkových operácií. Ak sa cieľ vyučovania syntaxe v primárnom vzdelávaní chápe ako tvorenie gramaticky správnych jednoduchých viet, identifikácia a vymenúvanie spojok, znamená to, že výučba plynulo nenadviaže na dynamický spontánny rečový vývin a prirodzená senzitivnosť dieťaťa na pomenúvanie relácií sa výučbou materinského jazyka nepodporí.

Literatúra

FRANK, M. C. – BRAGINSKY, M. – YUROVSKY, D. – MARCHMAN, V. A.

(2016): Wordbank: An open repository for developmental vocabulary data.

- 4 Kvôli presnosti parafrázy uvádzame text v origináli: „Humans are born with exceptional relational ability, but language lets us carry that ability further... Relational language gives us abstract systems of representation that scaffold our ability to perceive relational analogies and to map relational structure across domains... I present evidence that learning and using relational language can foster relational reasoning – core capacity of higher order cognition. In essence, language makes one smarter“ (Gentner 2016, s. 650–657).

- Journal of Child Language*, s. 1–18. Dostupné na: <http://wordbank.stanford.edu> [2017-08-05].
- GENTNER, D. (2016): Language as cognitive tool kit: How language supports relational thought. *American Psychologist*, roč. 71, č. 8, s. 650–657.
- HORECKÝ, J. (1991): Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, roč. 41, č. 2, s. 81–88.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-1stupen-zs> [2017-05-04].
- JURČOVÁ, P. (2015): *Naratíva detí predškolského veku*. Nepublikovaná diplomová práca. Prešov: Filozofická fakulta PU Prešov.
- KAPALKOVÁ, S. (2008): Gestá v kontexte raného vývinu detí. In: *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Ed.: D. Slančová. Prešov: Filozofická fakulta PU, s. 169–211.
- KAPALKOVÁ, S. – SLANČOVÁ, D. – BÓNOVÁ, I. – KESSELOVÁ, J. – MIKULAJOVÁ, M. (2010): *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- KIČURA SOKOLOVÁ, J. (2014): Pronominálne a adverbiálne jednoslovné vetné štruktúry a ich postavenie v ranom vývine detskej syntaxe. In: *Jazyk a kultúra*. [elektronický zdroj]. Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnickeho centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, roč. 5, č. 19–20. Dostupné na: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo19-20.html> [2017-05-04].
- KIČURA SOKOLOVÁ, J. (2015): Jednoslovné vetné štruktúry v ranom vývine detskej syntaxe. In: *Trends in Slavic studies*. Moskva: Krasand, s. 703–719.
- KESSELOVÁ, J. (2003): *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová.
- KESSELOVÁ, J. (2013): Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky/Studie in Applied Linguistics*, roč. 4, č. 2, s. 19–37.
- KESSELOVÁ, J. (2014): Operátory na rozširovanie a rozvíjanie výpovede v ranej ontogenéze reči. In: *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogenéze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky*. [elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 20–51. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova5>
- MARKOVÁ, J. – MIKULAJOVÁ, M. (2012): Vývin porozumenia viet u intaktných slovensky hovoriacich detí v mladšom školskom veku. *Československá psychologie*, roč. LVI, č. 6, s. 584–595.
- SLANČOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, J. (2012): Vzťah syntaxe a pragmatiky v ranom

- vývine detskej reči. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: sloboda jazyka – jazyk svobody*: sborník příspěvků z odborné konference pořádané katedrou českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU a Kabinetem literatury pro mládež, jazykové a literární komunikace PdF OU 21. a 22. června 2012. [CD-ROM]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, s. 27–37.
- Štúdie o detskej reči*. (2008) Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Ed.: D. Slančová. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Učebné osnovy pre 1.–4. ročník základnej školy*. (1983) Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 12–50.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal Jan Průcha. Praha: Portál, s. 71–108.

Prof. PaedDr. Jana Kesselová, CSc.

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

jana.kesselova@unipo.sk

PODOBY INFERENCIE NA HODINÁCH SLOVENČINY A KOGNÍCIA

Forms of Inferences in The Lessons of Slovak Language and Cognition

Zuzana Kováčová

Abstrakt: Štúdia podáva identifikáciu porozumenia systémovým javom v jazyku. K otázke nevyhnutnosti inferencií v edukácii materinského jazyka pristupuje z pozícií kognitívne orientovanej didaktiky. Kognitívna didaktika materinského jazyka vychádza z kognitívnej psychológie a kognitívne orientovanej lingvistiky. Kľúčovým pre poznanie je vytváranie skusmých úsudkov subjektom učenia sa. Empíria a dedukcia sú nevyhnutné pre následnú abstrakciu. Zdôrazňuje rozdiel medzi spontánnym vrastaním do materinského jazyka a intencným vzdelávaním. Cieľom jazykového vzdelávania je najmä osvojovanie si terminológie a budovanie tzv. metajazyka. Bežná slovná zásoba a vnímanie sémantickej hodnoty slova sú východiskom pre dedukovanie zmyslu lingvistických termínov. Inferencie majú heterogénnu povahu a aktivizujú sa v špecifickej podobe v rôznych fázach vývinu mentálnych modelov subjektu. Ontológiu pojmov treba chápať ako vrstviace sa konceptuálne štruktúry.

Kľúčové slová: sémantika, metajazyk, porozumenie jazyka, kognitívna psychológia, učebné predmety, jazykové vzdelávanie

Abstract: The study deals with the identification of understanding the system phenomena in language. The issue of the necessity of inferences in the education of the mother tongue is approached from the positions of cognitively oriented didactics. Cognitive didactics of mother tongue is based on cognitive psychology and cognitively oriented linguistics. The creation of deductions made by a learning subject is crucial for knowing. Empirics and deductions are necessary for the subsequent abstraction. It emphasizes the difference between spontaneous mother tongue and intentional education. The aim of language education is in particular the acquisition of terminology and the creation of metalanguage. The common vocabulary and the perception of the semantic value of a word are the basis for deducting the meaning

of linguistic terms. Inferences are of heterogeneous nature and are activated in a specific form at different stages of the development of the subject's mental models. The ontology of terms should be understood as layering conceptual structures.

Key words: *semantics, meta language, language understanding, cognitive psychology, learning subjects, language education*

1 Úvod a empiria ako východisko

Obsahom štúdie je identifikácia edukačnej jednotky materinského jazyka ako diskurzívneho priestoru, v ktorom sa stretávajú najmenej dva koncepty relevantného najmä jazykovo-systémového javu (koncept učiteľa a koncept či prekoncept žiaka). Sprostredkovanie novej vedomosti, ako aj proces jej akceptovania žiakom sú limitované povahou ľudského poznávania – dispozíciami a zákonitostami nášho kognitívneho aparátu. Cieľom štúdie je poukázať na determinanty kognície, ktoré už sú opísané v odbornej literatúre a ktoré by sa v didaktických prácach a najmä v praxi mali rešpektovať v mene dosiahnutia maximálnej efektívnosti edukácie materinského jazyka. V tomto zmysle za najvyšší cieľ štúdie pokladáme prepojenie teórie (pedagogickej, psychologickéj a lingvistickej) s jej praktickou aplikáciou. Vychádzame zo skúsenosti, že základné axiómy z oblasti teórie poznania sa často v praktickom vyučovaní, ale aj v koncepcii učebníc nereflektujú. Štúdia je písaná s perspektívou akcentovania základných teoretických poznatkov najmä z oblasti kognície, čím učiteľ či autor učebnice získava argumentačnú bázu pre postup, ktorý si v koncipovaní učiva (s perspektívou žiakovho vnímania a porozumenia) zvolil, ale aj naopak, získava dôvody pre vylúčenie niektorých postupov. Impulzom pre napísanie štúdie je skúsenosť (opísaná nižšie), ktorá vypovedá o tom, že v praxi sa eliminujú niektoré fázy edukačnej jednotky (empíria, osobná skúsenosť s konkrétnym jazykovým javom, vytváranie základných logických binárnych opozícií vedúcich k dedukcii, emócia vyvolaná zvukovým a obrazovým vnemom implicitne obsahujúcim relevantný jazykový či štylistický jav), a to aj napriek tomu, že učebnica na ne viac-menej odkazuje¹.

1 Učebnica nemôže v plnom rozsahu uvedené požiadavky splniť najmä preto, lebo sa očakáva multimediálne sprostredkovanie skúsenosti žiakovi. Tu je priestor pre kreativitu učiteľa, resp. je to priestor, ktorý vo vzťahu k jeho odbornosti preverí aj jeho individuálnu znalosť problematiky a suverénnosť v narábaní s tým, čo považujeme za jazykovú prax.

Jedným z kľúčových cieľov intencného vzdelávania je dosiahnuť porozumenie obsahu, ktorý je koncentrovaný najmä v učebniciach, a to pre každý predmet, ktorý je zaradený do vzdelávacej sústavy konkrétneho typu škôl. Učebnice teda koncentrujú vzdelávací obsah, ktorý je záväzný tak pre učiteľa, ako aj pre žiaka. Reflektuje sa v nich úroveň poznania z každej relevantnej oblasti vedeckého poznania. Učebný obsah je spracovaný s ohľadom na mentálnu zrelosť a psychický vývin detí či mládeže, no súčasne každé spracovanie učebného obsahu smeruje k postupnému osvojovaniu terminológie ako základného jazyka pre komunikáciu v kontexte vedného odboru, z ktorého edukačná disciplína vychádza. Zvládnutie terminológie je nevyhnutnou podmienkou, aby subjekt učenia sa mohol úspešne napredovať v danej disciplíne a aby sa raz zodpovedne rozhodoval pre svoju ďalšiu profesionálnu kariéru. Inými slovami, neznalosť relevantnej terminológie znamená z aspektu perspektívneho napredovania subjektu nebezpečenstvo diskrepantnej komunikácie medzi učiteľom a žiakom, resp. medzi odborným textom a žiakom. Tým sa samotná perspektíva napredovania v zmysle mentálnej prosperity subjektu značne relativizuje či priamo spochybňuje.

Budovanie odbornej terminológie z oblasti jazykovedy je východiskom pre osvojovanie si cudzieho jazyka, ale súčasne vyvodzovanie pojmu z bežného pomenovania je univerzálnym spôsobom vzniku termínu, vzťah bežného apelatíva a termínu predstavuje vzťah dvoch slov chápaných ako konceptov. Osvojovanie si termínu žiakom je bežným spôsobom, ako sa koncepty na seba vrstvia a ako sa kombinujú. Vzťah nociónálneho pomenovania a odborného termínu je explicitným dôkazom mechanizmu, ktorým termín so svojou sémantickou hodnotou preniká do lexikónu subjektu a rovnako je dôkazom toho, ako sa v diachrónnom vývine jazyka termín konvencionalizuje, t. j. štandardizuje.

Spôsob, ktorým sa v intencne orientovanej aktivite nasmerovanej na osvojovanie nových termínov operuje, musí byť v súlade s prirodzenými spôsobmi myslenia. V tomto zmysle teda musí podliehať stratégii inscenovania edukačnej jednotky (vyučovacej hodiny). Nemôže byť živelný a ani zostať nepovšimnutý. Samotnú edukačnú jednotku treba posudzovať ako diskurzívny priestor, v ktorom musia kooperovať emocionálna i racionálna stránka poznania a súčasne musí byť dosiahnutá taká početnosť opakovaní spojených s empiriou subjektu učenia sa, aby sa vytvorili asociačné spoje a nové informácie sa posunuli na úroveň dlhodobej pamäti, resp. aby túto cestu aspoň začali. Tvorcom diskurzu je v tomto prípade predovšetkým učiteľ, pričom do diskurzívneho priestoru popri žiakovi ako subjekte učenia vstupujú učebnica, kultúrne tradície a zmyslová či empirická informácia všetkých zúčastnených subjektov. Poznávacia hodnota diskurzu je v dialogickej prirodzenosti tvorcu diskurzu, v jeho otvorenosti a kreatívnosti,

od ktorej závisí tak dosiahnutie intersubjektivej harmónie a synergetickej organizácie diskurzu, ako aj štruktúry textu ako jeho produktu.

Chápanie edukačnej jednotky ako diskurzívneho priestoru odôvodňujeme atribútmi diskurzu, ako ich identifikovala N. D. Arutjunovová (1997, s. 135 – 137). Spomenutá autorka hovorí o týchto vlastnostiach diskurzu ako kognitívno-synergetického útvaru: Diskurz je predovšetkým komunikačný akt – je to synergetické spojenie jazykovej formy, významov a komunikatívno-pragmatických situácií. Diskurz sám osebe predstavuje hodnotovo-významovú jedinečnosť, diskurz je lingvo-kultúrny výtvar. Na rozdiel od rečových aktov a textu v jeho tradičnom chápaní diskurz sa usiluje rozoberať tak sociálnu skutočnosť, v rámci ktorej vznikajú kognitívne výtvary, ako aj aspekty vnútorného sveta jazykovej osobnosti. Diskurz je charakteristickým významotvorným a obrazotvorným útvarom, je textom kultúry, mentálnym fragmentom možného sveta.

Preferovanie linearity textu v podobe školských poučiek bez predchádzajúceho modelovania a vytvárania diskurzívneho priestoru vedie k tomu, že žiak takto sprostredkovaný význam či obsah rýchlo zabúda. Je relevantné na základe nasledujúcich faktov predpokladať, že organizovanie edukačnej jednotky je jedným z kľúčových faktorov, ktorým môžeme ovplyvniť účinnosť či efektívnosť vyučovania z aspektu zapamätávania učiaceho sa subjektu. V anonymne organizovanej ankete 156 vysokoškolákov – študentov učiteľstva (primárneho vzdelávania a slovenčiny) dostalo otázku: *Kto z vás má takú individuálnu skúsenosť s vyučovaním, že prevláda nasledujúci stereotyp: žiakom sa oznámi pravidlo – poučka a vzápätí sa robia cvičenia?* Až 78,6% považuje tento postup za štandardný, taký, ktorý bol na nich aplikovaný. Len 15,1% má osobnú skúsenosť s takým procesom, ktorý by sme mohli nazvať ako objavovanie zákonitostí. Proces vyvodenia pojmu z bežného slova zažilo len 9,8%, a to len na niektorých predmetoch. V podmienkach strednej školy tento proces popierajú úplne – nemajú skúsenosť, že by sa z pozorovaného javu – javov jazykového (štylistického) charakteru – vyvodzovali kľúčové vlastnosti pre diferenciáciu slohových postupov a funkčných štýlov, ako sú napr. pojmovosť, abstraktnosť, hovorovosť alebo na úrovni variet jazyka vymedzenie pojmov slang či argot, aby sa z originálnych textov dedukovali v istej opozícii historizmy a archaizmy.

2 Zámerné sme sa orientovali v otázke na fázu prvotného poznávania nového, resp. zámerné sme nepostavili otázku o využívaní hry vo vyučovaní (vo všeobecnosti), pretože práve fázu prvotného poznávania a očakávaného spoluobjavovania zákonitostí koncentrovaných v poučke či pravidle (žiakom a učiteľom spoločne), ktorá má byť spájaná so zážitkom a prežívaním emócie považujeme za kľúčovú, pre porozumenie problému, t. j. v konečnom dôsledku pre poznanie subjektu učenia sa.

Preferovanie komunikačnej skúsenosti ako dominantného kritéria pre osvojovanie si pojmov (lexikálne stvárneneých napr. v termínoch) nevedie k jednoznačnej efektívnosti v procese poznávania, pretože nie je kompatibilné s „jazykom našej mysle“. M. Kanovský (2005, s. 124) o osvojovaní pojmov píše: „Iní majú sklon tvrdiť, že konštitutívne pre pojem je jeho použitie vo výrazoch. V takýchto koncepciách, ovplyvnených najmä teóriami komunikácie, je význam nejakého výrazu alebo pojem niečím, čo spája použitie výrazu s dôsledkami tohto použitia, teda s behaviorálnymi reakciami. (...) nie som náchylný pripustiť, že to je konštitutívne pre pojmy. Aj keď je význam konštitutívny pre komunikáciu (zmyslom komunikácie je vyjadrovať významy), nevyplýva z toho, že komunikácia je konštitutívna pre význam.“ V kontexte tejto štúdie uvedeným citátom chceme naznačiť, že len komunikovanie nových pojmov neznamená aj pochopenie ich sémantickej hodnoty. Táto cesta k osvojovaniu pojmov/termínov neobsiahla deduktívny poznávací proces, a teda ani pocit objavenia nového. Ako vyplynie z ďalšieho textu, v mysli sa nevytvorili ďalšie konceptuálne priestory.

1.2 Od kognitívnej psychológie a kognitívne orientovanej lingvistiky ku kognitívnej lingvodidaktike materinského jazyka

N. F. Alefirenko v kognitívnej lingvistike nachádza dominanciu vzťahu jazyka a myslenia a v jeho interpretácii zmyslu „mentalingvistiky“, ako ju sám nazval, je dôraz kladený na posun od dichotomickej subparadigmy sústredenej na verbalizáciu predstáv a významov k trichotomickej subparadigme, ktorá je zameraná na komplexnú povahu rečového procesu a identifikáciu štruktúry významu chápe nielen ako vzťah predstavy a porozumenia, ale ako súčasť oveľa zložitejších útvarov, akými sú scény, scenáre, epizódy, prototypy, propozície a iné formáty poznania. Za predmet kognitívnej lingvistiky považuje tiež prostriedky a spôsoby jeho verbalizácie jazykovými znakmi v procese priamej i nepriamej nominácie (Alefirenko, Korina 2011, s.17–19).

Kognitívna lingvistika vychádza z vrodeneých ľudských dispozícií, najmä zo schopnosti človeka abstrahovať, pozorovať, hľadať a nachádzať analógie i rozdiely a na základe nich pristupovať ku kategorizácii. Vymedzenie základných kategórií je predpokladom konceptualizácie a následného identifikovania diskurzívnej povahy každého prirodzeného jazyka a myslenia. Keďže človek a jeho poznávací aparát je epicentrom diania, človek je východiskom i meradlom jazykom pomenovávanej a v predstavách stvárnenej a fixovanej skutočnosti, je logické, že lingvisti obracajú svoju pozornosť na možnosť využívať metódy psycholingvistiky, psychológie geštaltov, kognitívnej psychológie, hermeneutiky a iných príbuzných vied o človeku a jeho mentálnych štruktúrach. Touto cestou sa do lingvistiky do-

stáva a ďalej sa udomáčaňuje terminológia spomenutých disciplín: figúra, metafora, geštaltd, fram, koncept, schéma, jazykový obraz sveta, diskurz, ale i multiparadigmatizmus a synergetizmus. V popredí je sémantika a jej prepojenie so všeobecnými princípmi ľudského správania a konania, t. j. kognitivismus. Najvšeobecnejším východiskom výskumu je vzťahnutie dejov, princíпов a kategórií na človeka, t. j. antropocentrizmus.

V kognitívnej lingvistike sú kľúčovými termíny koncept, kategorizácia sveta (prebrané z filozofie) geštaltd (pojmem zaužívaný v psychológii) a jazykový obraz sveta (pôvodne inšpirovaný fyzikou a jej fyzikálnym obrazom sveta). Termíny jazykový obraz sveta, konceptualizácia, kategorizácia, ako aj termín koncept sa udomácnili vo všeobecnej sémantike a lingvokulturológii, no v lingvistickej interpretácii pribierajú svoje špecifické obsahy, viac či menej modifikované naplnenie, sústreďujú sa na odkrývanie jazykových hraníc myslenia a tvorenia reči.

Zatiaľ čo štrukturalizmus odkrýva na prvom mieste vnútorné organizovanie konkrétnych jazykových rovín v podobe systému, opierajúc sa o metodológiu a terminológiu majúcu pôvod v prírodných vedách, kognitívna lingvistika v skúmaní problematiky jazyka, najmä otázky zrodu významu a v hľadaní spojitosti reči a myslenia prekračuje rámec jazykovedy a využíva popri tradičných metódach výskumu aj metódy „susediacich“ disciplín, čím napĺňa holistický prístup pri riešení tradičných otázok jazykovedy. To sa na úrovni jej základných pojmov prejavuje v paradigmatickej povahe diskurzu, ktorá pramení z jeho synergetickej podstaty. V identifikácii implicitných vlastností diskurzu je obsiahnuté opodstatnenie interdisciplinárnej povahy metód kognitívnej lingvistiky.

„Jedným z charakteristických metodologických postupov súčasnej lingvistiky, na ktorom sa zakladá jej komunikačno-funkčná paradigma, je explanačnosť, čiže nie opis jazykových javov, ale ich vysvetľovanie, hľadanie princíпов ich fungovania. Pri explanácii sa berie na zreteľ vzťah ku kognitívnym procesom, k intelektu, mysleniu, ľudskej mentalite; sem možno zaradiť aj antropocentrizmus. Na tieto tendencie nadväzuje a s nimi tesne súvisí snaha prejsť od skúmania jazyka ako humboldtovského *ergon* (produkt) ku skúmaniu jazyka ako *energeia* (aktívna sila)“ (Vaňko, 2011, s. 79).

Do epicentra analýz sa dostalo sledovanie procesu či mechanizmu smerovania od (vnímanej) sémantiky jazykových štruktúr k porozumeniu ich kognitívne-mu substrátu. Získaná informácia je pre užívateľa jazyka poznaním.

2 Metodológia výskumu

V úvode sme spomenuli, že v štúdiu ide o otázky vzťahu úrovne teoretického poznania o kognitívnom systéme človeka a jeho aplikovanie v edukačnom procese, preto je základnou metódou metóda literárno-interpretáčn, a to v zmysle aplikovania axióm do edukácie materinského jazyka. Sústredili sme sa najmä na otázku podôb inferencií, ktoré sprevádzajú človeka prirodzene, a to už v elementárnom poznávaní sveta dieťaťom. Uvedený postup považujeme za opodstatnený najmä preto, lebo didaktika tzv. akademických predmetov, resp. odborová didaktika je aplikatívna disciplína a vo svojej podstate reflektuje poznatky psychológie, psychodidaktiky, ale aj antropológie, kulturológie, v prípade didaktiky materinského jazyka aj lingvistiky a psycholingvistiky. Sekundárne sme využili štatistické spracovanie výsledkov dotazníka o individuálnej skúsenosti študentov – vysokoškolákov s didaktickými postupmi vo vyučovaní slovenčiny.

Táto štúdia a relevantné pozorovania sa metodologicky opierajú o teóriu prirodzeného sémantického jazyka, ktorá je súčasťou kognitívnej lingvistiky. Akcentuje antropocentrizmus ako základný princíp v jazyku, snaží sa nájsť odpovede na otázku, ako náš mozog pracuje s jazykom a ako sa v jazyku odráža ľudské myslenie. Ide o lingvistiku orientovanú na človeka, na jeho kognitívnu, t. j. na celý jeho kognitívny aparát.

Spomenutá teória je spájaná najmä s vyučovaním slovenčiny ako cudzieho jazyka, no domnievame sa, že je aplikovateľná aj v kognitívne chápanej didaktike materinského jazyka, a to najmä v oblasti intencného osvojovania si odbornej terminológie ako tzv. metajazyka, ktorý sa formuje na substráte množiny významov, ktoré má subjekt učenia sa uložený vo svojom individuálnom lexikóne (v individuálnej slovnej zásobe). Teória tzv. sémantických univerzálií rozpracovaná A. Wierzbickou (2014, s. 32) umožňuje subjektu preniknúť do podstaty významov slov, a to najmä na základe zrozumiteľných explikácií významov tých sémantických jednotiek, ktoré sama ako konkrétnu množinu vymedzila. A. Wierzbicka vychádza z perspektívy pochopiť sémantické univerzálie na základe dedukovania elementárnych významov špecifickej (nejako – najmä formálne či sémanticky) súvisiacej skupiny slov, ako aj ich gramatických kategórií. Jej cieľom je dospieť k stavu, kedy táto limitovaná množina znalostí (spravidla cudzincovi) tvorí syntaktické konštrukcie bez predpokladu pokročilejších jazykových znalostí. Inými slovami – umožní mu „vrašať do jazyka“, umožní mu vrašťať a dospievať do jazykovej kompetencie, umožní mu performačné akty. Vraštie do jazyka je tu relevantným cieľom, keďže učenie sa cudziemu jazyku prirovnávame k oneskorenej ontogenéze reči.

V prípade intencného osvojovania si lingvistickej terminológie na pozadí či na základe významov slov, ktoré sú subjektu známe, ide o viac-menej opačný proces. Ide o uvedomovanie si vzťahov medzi entitami jazykového systému materinského jazyka a ich nominácie novým slovom – termínom, ktorého zavedenie by malo v čo najväčšej miere vychádzať z množiny slov, najčastejšie apelatív, ktoré sú potenciálnymi motivantmi nového termínu. Súčasne o danej množine apelatív platí, že je prirodzenou súčasťou slovnej zásoby (individuálneho lexikonu) žiaka ako subjektu učenia sa. Akcentovanie sémantickej hodnoty známej lexikálnej jednotky ako motivantu vo vzťahu k novému aktuálne nadobúdanému lingvistickému termínu znamená stimulovanie prekonceptu v mysli učiaceho sa subjektu. V porovnaní s procesom učenia sa cudziemu jazyku ide v istom zmysle o zrkadlový proces, ktorého zmyslom nie je vrastať do jazykového (gramatického) systému, ale zmyslom je intencné poznávanie tohto systému, uvedomovanie si vzťahov medzi jazykovými jednotkami a budovanie (z aspektu žiaka viac-menej nového) odborného jazyka v podobe terminológie, t. j. vo vzťahu k materinskému jazyku ide o budovanie metajazyka. Spoločným bodom či synergickým uzlom, v ktorom sa (v našich úvahách) s teóriou sémantických univerzálií A. Wierzbickej stretávame, je fakt osvojovania terminológie ako metajazyka, t. j. v istom zmysle cudzieho jazyka. V tomto procese chápeme substrát prirodzeného jazyka (najmä na úrovni sémantických štruktúr bežných slov) ako zdroj prekonceptov, ktorých vnímanie, ale z aspektu edukácie aj zámerné akcentovanie, ako jediné vedie k porozumeniu nových významov. Vo vzťahu vzájomnej kompatibility bežnej lexémy a z nej dedukovateľného zmyslu (pre žiaka nového) termínu vidíme prirodzenú, a preto najefektívnejšiu cestu k „rozumenému“ poznávaniu nových pojmov, a tým aj k efektívnemu intelektuálnemu napredovaniu subjektu.

V prípade učenia sa o vlastnom jazykovom systéme a jeho fungovaní rodeným nositeľom jazyka (v našom prípade slovenčiny) a v prípade učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka (rodeným nositeľom ktoréhokoľvek iného prirodzeného jazyka) ide o dva rozdielne procesy, v ktorých prebiehajú rozdielne mechanizmy zasahujúce inú časť našej kognície. Každý cudzí jazyk si v prípade, ak sme ho nezvládli do 3 rokov fyzického veku (a nestali sme sa tak prirodzeným bilingvistom), si osvojujeme na pozadí vlastného gramatického systému a na uvedomovanom narábaní so základnými gramatickými kategóriami, resp. sémantickými štruktúrami. Tento postulát je známy, ale najmä v didaktických interpretáciách edukácie materinského jazyka upadá do zabudnutia, a to aj napriek tomu, že ho zdôrazňoval už J. Á. Komenský: „Mateřský jazyk se stále vtírá do mysli a přisvojuje si právo dávat zákony ostatním, nově do mysli přicházejícím, jako by byl on sám nejdokonalejší normou a normou pro ostatní (...)“ (1975, s. 95).

Keďže antropologicky orientovaná lingvistika za východisko i mieru všetkých jazykových kategórií považuje človeka a jeho poznávací aparát, nemožno ako východisko obísť mechanizmy, ktoré sú opísané ako operácie mozgu, resp. súvisia s naším zapamätávaním. V tomto kontexte sa opierame o chápanie slova ako konceptu na jednej strane a o kľúčový význam konceptov pre naše myslenie na druhej strane. Kognitívne chápaná lingvodidaktika by sa mala opierať o poznatky vied, ktoré sa venujú skúmaniu vzťahu myslenia a jazyka, čo v súčasnom vedeckom kontexte znamená zaujímať sa o vedecké výsledky tematizujúce neuronálne koreláty jazyka a neuronálne koreláty vedomia, zaznamenané najmä magnetoencefalografiou, pretože tu sú explicitné dôkazy o špecifických javoch jazyka, resp. vedomia. Kognitívna lingvodidaktika by sa mala opierať tiež o teóriu konceptuálnych priestorov interpretovanú v slovenskom vedeckom kontexte najmä L. Beňuškovou (2005, s. 235–261), a to najmä v kontexte už etablovanej teórie v kognitívnej lingvistike, ktorá interpretuje chápanie slova ako konceptu (Stepanov, 1997, s. 67).

2.1 Jazykové a reflektívne vedomie a konceptuálne priestory

Chápanie lingvistických pojmov žiakom ako subjektom učenia sa je spojené s intencným poznávaním vlastného jazyka a komunikačných aktivít, čo je predmetom jazykového vzdelávania v predmete slovenský jazyk a slohová výchova. Znamená to, že ide o uvedomovanie si javov, ktoré sú súčasťou našich jazykových kompetencií, ale ich vedomá reflexia a interpretácia ich atribútov si vyžadujú prácu, t. j. vydanú energiu, ktorá sa má premeniť/premení na poznanie. Kým produkcia reči a využívanie jazykovej kompetencie (znalosť gramatického systému nadobudnutá intuitívne v materinskom jazyku) sú vecou pravej hemisféry nášho mozgu, zatiaľ za reflexívne procesy, t. j. za uvedomovanie si čohokoľvek, je zodpovedná ľavá hemisféra. Pravá hemisféra je zodpovedná napr. za riešenie kognitívnych úloh, ale ľavá hemisféra riadi priebeh interpretácie výsledkov kognitívnych úloh, ktoré práve vykonáva, teda za ich a uvedomovanie. Beňušková (2005, s. 236) hovorí: „(...) ľavá hemisféra je špecializovaná na logické usudzovanie a na uvedomovanie si kognitívnych činností a ich výsledkov.“

Naša úvodná hypotéza, že nadobúdanie jazykových a komunikačných kompetencií a intencné poznávanie gramatického systému manifestované v metajazyku lingvistickej terminológie a pravidiel sú dva odlišné procesy, ktoré si z aspektu lingvodidaktiky materinského jazyka nemožno zamieňať, našla podporu v týchto slovách: „(...) gramatické pravidlá materinského jazyka a ich akvizíciu si naozaj ani neuvedomujeme. Úspešnejšie alebo skôr menej úspešne sa ich učíme uvedomovať si až oveľa neskôr v škole na hodinách materinského jazyka. Väčšinu vnútorného

spracovania, ktoré súvisí s porozumením a produkciou jazyka (okrem gramatiky aj sémantické a pragmatické spracovanie) si naozaj vôbec neuvedomujeme. Mnoho, a to aj zložitých jazykových javov už vieme vysvetliť pomocou neurónových sietí (...)“ (Beňušková, 2005, s. 237). Môže byť v kontexte uvedeného pravdou, že dedukovanie významu termínu z bežného slova ako prekonceptu znamená spájanie operácií prebiehajúcich v obidvoch hemisférach, a to v rozpätí malého časového intervalu? Ak áno, bola by to jedna z reálne fungujúcich ciest, ktorá by dokazovala ich synergickosť. Súčasne je to priestor, ktorý intuitívne chápeme, vieme ho využívať, ale dôkaz na úrovni korelátov neurónových sietí podľa odborníkov sa zatiaľ len hľadá. Na druhej strane samotný poznatok o sebareflexii a o schopnosti kognitívnych operácií v rôznych hemisférach musí učiteľa zaväzovať k tomu, aby obidva druhy aktivít boli vykonávané v tesnom prepojení, v istej synchronii, ktorú obrazne možno prirovnať paralelnému zapojeniu v elektrickom obvode. Vnímanie reči, prízvuku, dôrazu, ale aj oslovenia a ďalších jazykových a parolových javov možno považovať za senzorické obsahy, ktoré sa zosynchronizujú s aktivitou v ľavej hemisfére, za čo sú zodpovedné tzv. zrkadliace neuróny a teória mysle³. Týmto spôsobom sa stávajú súčasťou pracovnej pamäti a plánovania akcií. Podľa Singera (1999 in Beňušková, 2005, s. 247) sekundárne vedomie alebo metavedomie by korelovalo s takými istými procesmi, aké sprevádzajú primárne vedomie, ibaže tieto procesy sa aplikujú na výstupy predchádzajúcich kognitívnych operácií namiesto signálov prichádzajúcich zo senzorických orgánov.

Vyššie sme spomenuli, že pre naše myslenie je kľúčová konceptualizácia a samotné slovo je možné vnímať ako koncept, ktorého motivácia siaha neraz až po zmyslové vnímanie a odкрýva sa etymologickým rozborom. Za analógiu potvrdzujúcu toto tvrdenie považujeme jednu zo súčasných techník zaznamenávania elektromagnetickej aktivity mozgu – počítačová magnetoencefalografia. Pomocou nej bola zaznamenaná aktivita mozgu, ktorá sprevádza vedomú percepciu senzorického podnetu. L. Beňušková o tom hovorí: „je to takmer magický obraz, pretože semiglobálna koherentná aktivita sa mení v čase ako horiaci oheň, (...) ktorého plamene zasahujú práve zosynchronizované oblasti mozgu“ (2005, s. 248). Táto premenlivá semiglobálna aktivita mozgu bola nazvaná dynamické jadro.

Metafora plameňa, ako aj teória paprskovitého myslenia ožívajú v konštruovaní a aj v zmysle mentálnej mapy ako nástroja reflexie istej témy v našom mentálnom priestore. Mentálna mapa svojou podstatou dáva priestor pre hierarchizáciu entít, ale aj vzťahov medzi nimi, pre grafické znázornenie rôznych typov

3 Schopnosť prísudzovať mentálne stavy iným a sebe sa nazýva mentalizácia alebo teória mysle (Beňušková, L., 2005, s. 245).

spojení, subsumpcí či koordinácií. Zatiaľ čo dynamické jadro je aktivita mozgu zaznamenaná technikou encefalogramu, mentálna mapa je výrazom sebareflexie organizovania vlastného mentálneho priestoru spojeného s konkrétnou témou. Sebareflexia je tu akcentovaná ako individuálna konštrukcia mapy a individuálna produkcia energie transformovanej do vlastného poznania.

Opodstatnenie pre chápanie slova ako konceptu dáva teória neurónových sietí, neurónových korelátov a vymedzenie tzv. konceptuálnych priestorov v našom mozgu. Všetky dimenzie a domény kvality (konceptov) sú buď vrodené, alebo naučené⁴. Učenie sa novým konceptom – významom – je sprevádzané zväčšovaním konceptuálnych priestorov na základe pridávania nových kvalít alebo pribúdaním celých nových konceptuálnych priestorov.

Gärdenfors (2000 in Beňušková, 2005, s. 250) navrhol novú teóriu reprezentácie, tzv. teóriu konceptuálnych priestorov, ktorú založil na geometrickom spôsobe reprezentácie. Cieľom je vybudovať most medzi modelmi neurónových sietí a modelmi mentálnych procesov, ktoré pracujú so symbolmi. Pridanie každej novej osi kvality v konceptuálnom priestore považuje za ekvivalentné vedec-kému objavu. Toto poznanie o aktivite mozgu je relevantným pre tvrdenie, že v podmienkach vyučovania narábame s konceptmi a že do vzájomného dialógu v relevantnej odbornej oblasti vstupujú koncepty toho, kto nás k poznaniu vedie⁵, t. j. učiteľa a toho, kto si osvojuje daný jav, t. j. žiaka. V prípade osvojovania si lingvistickej terminológie a spolu s ňou aj kľúčového pravidla, je v hre na prvom mieste význam bežného (známeho) slova ako konceptu a novo poznávaný význam dovtedy neznámeho termínu, ako cieľa intencnej poznávacej aktivity. Samotný fakt, že z významu známeho slova – konceptu – dedukujeme význam nového termínu – konceptu, zabezpečí, že nový poznatok sa integruje do slovnej zásoby žiaka prirodzene a stáva sa organickou súčasťou jeho mentálneho modelu.

4 O vrodených konceptoch, resp. o základných konceptoch podáva vysvetlenie teória jazykového obrazu sveta v poľskej, ruskej či českej škole kognitívnej lingvistiky. Analogicky za prvotné koncepty, ktorých predpojmové štruktúry sú vtelesnené pokladáme Lakoffovsko-Johnsonovskú koncepciu prototypov/schém (in G. Lakoff: Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli).

5 Učiteľom konkrétnej disciplíny by mal byť len jedinec, ktorý sám v danej oblasti dosahoval výborné výsledky, pretože jeho myseľ si správne a funkčne zorganizovala, t. j. konceptualizovala všetky vlastnosti a okolnosti javu či procesu, preto môže túto organizovanosť funkčne využívať a môže ju takto projektovať žiakovi, sám vie ukázať cestu, ktorou si myseľ poznatok integruje a následne evokuje, resp. asociuje.

2.2 Podstata a podoby inferencie vo vyučovaní slovenčiny

Inferencie sú predpokladom, podmienkou, ale i podstatou sémantického kódovania. Zmyslom sémantického kódovania je integrovať nové významy do vzťahov medzi tými významami, ktoré v myslí človeka sú už dlhšie a ktoré sa tam etablovali. Rozhodujúce pre úspech bude miesto integrácie nového slova v sémantickej sieti. Toto miesto sa neidentifikuje náhodne, ale naopak, v istej kauzalite voči tomu, čo môžeme nazvať (z aspektu subjektu učenia sa) status quo. Hľadané miesto integrujúceho sa významu vzniká ako synergický uzol, ktorý vznikne v procese cyklu usudzovania riadeného nejakou zákonitosťou, vlastnosťou, pravidlom⁶.

Integrovanie nového pojmu musí vychádzať z nejakej aktuálnej situácie, v prípade jazykovedy môže ísť o fixovaný rečový akt, časť textu (adaptovaného aj neadaptovaného, v prípade umeleckého textu pristupuje bonus vyvolanej emócie). Reťazenie myšlienkových operácií znamená, že v pracovnej pamäti sa ukladajú parciálne riešenia a vždy z čiastkového riešenia sa vytvorí východisko pre nový cyklus. Ak sa postupuje smerom dopredu, vyberie sa opakujúci sa algoritmus, vyvodí sa dôsledok, v ktorom je zakódovaný význam apelatíva, ale v dôsledku vnímania zákonitosti sa apelatívum alebo jeho časť povýši na termín alebo aspoň jeho sémantické jadro. Na exemplifikáciu celej aktivity priložíme nasledujúcu sekvenciu, ktorú chápeme v zmysle procesu konceptualizácie ako jeden celok:

A/ **Situácia:** Priestor pre usudzovanie vytvoríme prostredníctvom textu, v ktorom sa vyskytujú adjektíva. Edukačným cieľom je priviesť žiaka k dedukcii pojmov vlastnostné a prívlastňovacie prídavné mená.

B/ **Receptia textu** (hlasné čítanie – dôraz na zmysel textu – bez osobitnej inštrukcie – zdieľaná pozornosť všetkých žiakov). Text: *V našom vchode bývajú dve malé slečny – Evička a Janka a každej z nich patrí nejaké zvieratko. Evičkina je mačka Micka, Jankin je psík Bodrík. Bodríkova sršť je hustá a huňatá, Mickina je jemná a hebká. Psíkova sršť je prevažne hnedej farby, mačičkina čiernej.*

C/ Kognitívna aktivita: **Algoritmus otázok a odpovedí ako čiastkových dedukcií:**

Otázka: *Deti, podľa textu povedzte, komu patrí Micka? Čia je Micka? / Odpoveď: Patrí Evičke. Micka je Evičkina. Zápis: Evička **vlastní/privlastnila** si Micku.*

Otázka: *Podľa textu povedzte, komu patrí Bodrík? / Odpoveď: Patrí Janke./Janka **vlastní/privlastnila** si Bodríka.*

6 Usudzovanie vo vyučovaní je cieľ, ktorý sme vo výstupových štandardoch pomenovali ako rozumová aktivita žiaka či v konkrétnej situácii kritické myslenie.

Otázka: *Akú srseň má Bodrík?* / Odpoveď: *Bodrík má hustú srseň. Bodrík má huňatú srseň.*

Podotázka: *Pomenujte túto jej vlastnosť prídavným menom použitým v texte.* Odpoveď: *hustá; huňatá.*

Otázka: *Akú srseň má Micka?* / Odpoveď: (...) *jemnú; hebkú* atď.

D/ **Retrospektíva otázok a odpovedí** s dôrazom na všeobecné apelatíva **vlastniť/privlastniť** a **vlastnosť/kvalita**. Deti na základe chápania posesívnosti, dedukujú, že privlastnenie (niečoho niekým) vyjadrujeme **privlastňovacím prídavným menom**. Rovnako dedukujú zo slova **vlastnosť**, že táto sa vyjadruje **vlastnostným prídavným menom**. **Privlastňovacie prídavné meno a vlastnostné prídavné meno** považujeme za vyvedené termíny, ktoré sa do sémantickej siete zapíšu na základe synergických uzlov vzniknutých ako stret **známeho** všeobecného pomenovania a **nového** prirodzene integrovaného **termínu**.

E/ Zápis na tabuli umožní deťom dedukovať aj priradenie otázok ku konkrétnemu typu adjektíva a vysloviť vlastné poznanie v podobe **výroku**: na privlastňovacie prídavné mená sa pýtame otázkou **Čí?** (Čia? Čie?); na vlastnostné prídavné mená otázkou **Aký?**(*Aká? Aké?*).

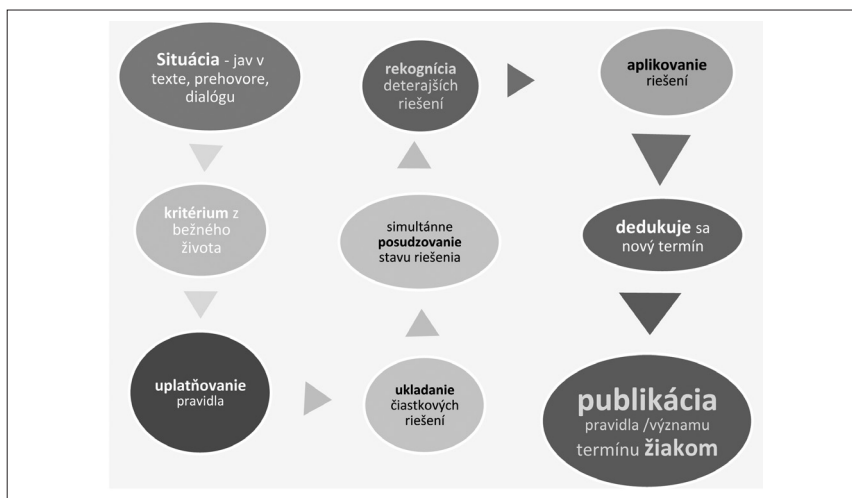
F/ Obidva závery by mali deti ešte pred zápisom pravidla ústne komprimovať do jedného celku. Následne porovnať s poučkou v učebnici a **presvedčiť** sa o **správnosti uvažovania**. V tejto fáze zažívajú radosť z vlastného objavovania (resp. spoluobjavovania spolu s učiteľom).

Inferencia je v tomto prípade založená na derivácii ako na najproduktívnejšom slovtvornom spôsobe v slovenčine, ide o vzťah motivant (všeobecné apelatívum) > motivát (viacslovný termín); privlastniť > privlastňovacie adjektívum; vlastnosť > vlastnostné adjektívum. Inferencia založená na slovtvornej motivácii bude funkčná v prípade stupňovania adjektív, identifikácii vidu, vytvárania synonymických radov s rovnakým slovtvorným základom. Inferenciu však nemôžeme chápať len na základe vzťahu motivant > motivát. Inferencia bude funkčná ako odvodzovanie zo širšieho významu slova *odvodzovať/odvodzovanie*, teda nie len v intenciách slovtvorby. Chápeme ju aj ako *odvodzovanie* či *vyvodzovanie* zo zmyslového vnemu, napr. pri vytváraní opozít, kde východiskom je napr. vizuálne vnímanie rozmerov (malý – veľký), sluchové vnímanie (tichý – hlučný), ale aj z vnímania obrazu, ktorý sa v istej zjednodušenej schéme prenáša do našej mysle a funguje ako schéma. V takom prípade ide o vnímanie a prenášanie prototypovej či invariantnej kvality – tento mechanizmus stojí za metaforickými a metonymickými pomenovaniami. Teda v procese, ktorý smeruje k dedukcii spoločného v prípade polysémie, musí byť do algoritmu myšlienkových operácií ako kľúčový

zakomponovaný spoločný – v jazyku asociovaný – prvok. Tu platí, že sa dedukcia robí vždy len vo vzájomnej dichotómii, teda východiskový obraz a jeho vlastnosť a cieľový obraz a prenášaná vlastnosť⁷. Postup je analogický ako pri kognitívnej metafore, kde používame výraz zdrojová a cieľová doména. Rovnako metaforický či metaforicko-metonymický prenos invariantnej vlastnosti je kľúčový pre porozumenie frazémy. Ak sa v prípade materinského jazyka spoľahneme na kontextové dedukovanie zmyslu frazémy (čo sa tiež nedodržia), v prípade porozumenia frazémy v cudzom jazyku je nutné porozumieť aj spôsobu prevládajúceho stereotypu metaforizácie v konkrétnom jazykovo-kultúrnom spoločenstve. Proces inferencie a následného dedukovania nového významu znázorňuje schéma:

Schéma č. 1: Proces inferencie a dedukcie nového významu.

Zdroj: Vlastné spracovanie



- 7 V tejto súvislosti poznamenávame, že neabsolvovanie celého algoritmu vedúcemu k stotožneniu spoločnej pre obrazné pomenovanie kľúčovej vlastnosti vedie k ne-náležitému zjednodušovaniu, výsledkom čoho je, že žiaci nesprávne považujú každé viacvýznamové slovo za homonymum. Ide o mimoriadne rozšírený omyl, ktorý jednoznačne poukazuje na absenciu dedukcie spoločného a na pochopenie rozdielu medzi polysémiou a homonymiou. Z aspektu osvojovania si cudzieho jazyka na pozadí poznania paradigmatických vzťahov, do ktorých môže slovo vstupovať, je to vážny deficit.

2.3 Sémantické kódovanie a konceptualizácia termínu ako účinok inferencie

Sémantické kódovanie je proces, kedy informácie získané senzorickým vnímaním premieňame na zmysluplné reprezentácie toho, čo vnímame, a to na základe porozumenia významu slov. Ak by sme absolutizovali lexikálny prístup, tak by sme slová identifikovali na základe kombinácie písmen, čím aktivujeme svoju pamäť len vo vzťahu k slovám, no v prípade sémantického kódovania sa posúvame k významom slov, ktoré sú uložené v pamäti⁸. Ak percipient nedokáže sémanticky kódovať slovo, znamená to, že nemá v pamäti uložený jeho význam, a preto hľadá iný spôsob ako odvodiť význam slova, napríklad zo súvislostí, v ktorých ho číta, ale aj z mimojazykovej skutočnosti, zo zmyslového vnímania sveta, resp. z významu príbuzných slov. Poznanie čo najrozsiahlejšej množiny významu slov má veľký význam pre porozumenie novým slovám, pre dedukovanie významov termínov a v konečnom dôsledku aj pre porozumenie textu, resp. textových útvarov, akými sú pravidlá a poučky. Ľudia s veľkou slovnou zásobou sú dobrí čitatelia vo význame porozumenia textu, ľahko a rýchlo si osvojujú nové pojmy, rýchlo sa učia. Naopak, ľudia s malou slovnou zásobou majú limitovaný priestor, v ktorom sa pohybujú pri dedukcii, musia hľadať opis významu slova, no tento význam pre ich vedomie prichádza z externého mentálneho priestoru a subjekt ho podrží v pamäti len krátko. Naopak, ak prichádza z interného mentálneho priestoru, ukladá sa vďaka vyššie spomínaným synergickým uzlom a implementuje sa so slovnou zásobou, a teda aj do mentálneho modelu subjektu. Ak u jednotlivca prebehne prístup k lexikálnej informácii rýchlo, tak potom môže za časovú jednotku spracovať väčšie množstvo informácií než ľudia, ktorí majú k lexikálnym informáciám pomalší prístup. Vывodzovanie významu slova z kontextu je jeden zo spôsobov, ako porozumieť nielen textu, ale aj novým slovám a termínom. Pod kontextom rozumieme tiež situáciu, resp. situáciu sprevádzanú textovou informáciou. Komplexnejší pojem než kontext je pojem diskurzívneho priestoru. Schopnosť dedukovať významy slov z kontextu dostali v minulosti ako kontextové podnety pomenovanie kontextové kľúče, čo by sme analogicky mohli zmeniť na kľúče k otváraniu diskurzívneho priestoru v zmysle otvárania jeho zmyslu. Vывodzovanie významu slova z iných slov je jedným z príkladov inferencie založenej na motívickom princípe odvodzovania v jazyku, čo v prípade slovenčiny platí viacnásobne, pretože je to najproduktívnejší spôsob tvorenia nových nominácií. Dedukcia termínu z bežnej nominácie je možná na spomenutom slovotvornom

8 V pamäti máme uložené hlásky, písmená, ale aj ich kombinácie v tzv. lexikóne. Sme však aj nositeľmi sémantickej pamäte, t. j. funkčného systému, ktorý sa nekryje s lexikónom a fonológiou.

základe aj v prípade iných disciplín, napr.: kyslé > *kyselina*, rovnosť > *rovnica*; opozícia jednoduché – zložené > *jednoduchý list* – *zložený list*; > *jednoduché súkvetie* – *zložené súkvetie* (*súvetie*, *číslo*) a pod. Dedukovanie nových významov sa deje na základe asociatívnej a sémantickej funkcie slovotvornej motivácie. Veľmi vážnym argumentom je fakt, že slovotvorne motivované sú približne dve tretiny slovnej zásoby slovenčiny. Pri podrobnej analýze a odkrývaní vzťahov motivant – motivát J. Furdík nadväzuje na M. Dokulil, a na jeho odhad motivovaných slov v súčasnej češtine (Furdík, 2004, s. 122).

Asociačné väzby medzi motivantmi a motivátmi umožňujú úspešne vytvoriť a upevňovať pamäťové stopy. Celá problematika vzniku asociácií sa v súvislosti s učením a porozumením opakovane objavuje v odborných štúdiách a monografických prácach z ostatných rokov. Ako ďalší príklad konceptualizácie z oblasti syntaxe je možné považovať metafory, ktoré formulujeme pri uvažovaní a terminologickom stvárnení problematiky o vete, na čo poukazuje L. Janovec v štúdiu Věta a představová schémata (2014, s. 47–57). Otázkou konceptuálnej metafory ako významného faktora porozumenia v súvislosti s vyučovaním cudzieho jazyka sa zaoberala E. Ciprianová v monografii Metafora ako kognitívny jazykový a kultúrny fenomén (2013).

2.4 Od inferencií k mentálnym modelom a pojmovým mapám

Žiak ako subjekt poznania si vytvára v procese poznávania skusmé úsudky o pozorovanom jave a následne ich implementuje vo vlastnom mentálnom modeli. Podľa aktuálnych poznatkov kognitívnej psychológie (Sternberg, 2002, s. 243) je možné špecifikovať tieto znaky mentálnych modelov:

1. Mentálny model je ako celok subjektom nevedomiteľný: človek si uvedomuje len jeho časť, proces jeho vzniku a rozvoja je pre nositeľa takmer nedostupný.
2. Mentálny model uplatňuje mechanizmus mapovania, preto je ovplyvnený ďalšími hlavne podobnými mentálnymi modelmi.
3. Mentálny model je zložkou dlhodobej pamäte a podlieha zákonitostiam pamäťových procesov, nemá pevné hranice.
4. Mentálny model je zvláštnou triedou programu, ktorého pravidlá sú organizované ako siete vzťahov, sústavy programov zaisťujú zmeny v priebehu aktivity systému.

Len vtedy, ak sa nové slová – termíny stanú súčasťou sémantickej siete subjektu a ak sa nový poznatok stane súčasťou mentálneho modelu žiaka, je možné

hovoríť o efektívnom učení (ale aj vyučovaní zo strany učiteľa)⁹. Rozhodujúca je cesta, ktorou sa nový poznatok do mentálneho priestoru implementuje a rozhodujúci je tiež fakt, či sa z úrovne pracovnej pamäti posunie do tzv. dlhodobej či sémantickej pamäti. Tento translačný prenos z jedného typu pamäti má tiež svoje zákonitosti, je možné ho kvantifikovať napr. v počte opakovaní, ale jeden z moderných nástrojov, ktorý má korelát v našej neurónovej výbave, predstavujú pojmové mapy.

Mentálna mapa by mala byť vždy výtvorom subjektu, pretože vtedy je výrazom konceptualizácie poznatkov – vedomostí o konkrétnom jave. Svojím tvarom a usporiadaním pripomína neurónovú bunku a ilustruje princíp tzv. paprskovitého myslenia. Človek si osvojované poznatky, témy, pojmy konceptualizuje. Za prirodzený koncept je možné považovať aj geografické či politické mapy, schémy, nákresy. Všetky sú však v istom zmysle monotónne. Najbližšie k obrazu a mechanizmu konceptualizácie v našej mysli majú mentálne mapy. Mali by však mať (splnené ako objektívne požiadavky) tieto atribúty (Buzan, 2014, s. 83):

1. Rôzne tvary a typy/farby čiar, aby bolo možné poznatky **hierarchizovať**.
2. Mali by do nich byť vkladané obrázky a čiary ako **vzťahy** by sa mali **pomenovať**.
3. Mali by byť výrazom **kreativity** jedinca, t. j. žiak by si ich mal vytvárať sám.
4. Mali by obsahovať aj **neobsadené pozície** – témy a subtémy, resp. línie, ktoré ešte nemajú cieľ.
5. K MM by sme sa mali vracieť – aby sme ju zdokonalili, resp. aby sme si oživilí jej obsah, **opätovne ho kriticky prijali**.
6. V podobe opakovania, skúšania, ale aj utvrdzovania učiva – robiť rýchle mentálne mapy.
7. Centrálna téma – **slovo** – **pojmem** musí byť také, ktoré spúšťa najviac asociácií.

9 Nebezpečenstvo neporozumenia len na základe percepcie poučky či zákona vyplýva z faktu, že nenastal proces implementovania nového do toho, čo je v pamäti etablované. Tu je kľúčový postoj a poznanie učiteľa, resp. miera jeho aktivity. V prípade jeho pasivity či neznalosti kognitívnych procesov, sa pojmy opisujú len na abstraktných úrovniach a v školskom prostredí sa nereflektuje ich spôsob spracovania v žiakovej mysli. V dnešnej dobe je snaha vytvárať najmä všeobecné ontológie pojmov aj v učebniciach, čo však často priamo odporuje tomu, ako človek myslí, ako si zapamätáva a akú úlohu pritom zohráva jazyk, najmä sa obchádza kognitívna funkcia jazyka ako jedna z najzákladnejších funkcií.

Všetko, čo do mentálnej mapy vstupuje, si človek ukladá vo vzájomných súvislostiach, teda to účinkuje ako koncept a keďže sa spája obraz a pojem – ideálne spolupracujú obidve hemisféry. Schopnosť kopírovať či ukladať si MM v našej myslí znamená, že naša retikulárna formácia je zložitá triediaca stanica v mozgovom kmeni.

3 Záver

Jednotlivé odvodené pojmy sú radené do hierarchických štruktúr, pričom vychádzajú od základnej entity. Objekty sú pospájané vzťahmi, ktoré definujú ich význam a subjekt poznávania ich dedukuje. Týmto vzniká možnosť sémantického vyjadrenia informácií. Ontológiu pojmov treba chápať ako vrstviace sa konceptuálne štruktúry. Konceptuálne priestory vstupujú do vzájomnej komunikácie, a to tak vo vnútri mentálneho modelu subjektu, ako aj na úrovni intersubjektivej komunikácie – v interakcii učiteľ – žiak.

Pochopenie významu lingvistického výrazu – termínu – a manifestovanie tohto poznania navonok je kombináciou toho, že subjekt má správnu asociáciu medzi slovami a konceptuálnymi štruktúrami a že tieto konceptuálne štruktúry sú adekvátne. V procese ukladania poznatkov a ich oživovania v čase ich aplikácií sú konečným cieľom funkčné asociácie. Pri ich zakladaní je sémantika slov primárna a preferovaná pred sémantikou viet. Sémantika viet je primárna pred syntaxou.

Všetky významy a všetky konceptuálne priestory s ich dimenziami majú pôvod v percepcii, motorike a v emóciách. Tieto tri domény sú základnými stavebnými blokmi nášho neuronálneho a mentálneho vývoja, a teda všetky konceptuálne priestory sa musia budovať na nich a ich **neuronálnych interpretáciách**.

Všetky dimenzie a domény konceptov sú buď vrodené, alebo naučené. Učenie sa novým konceptom – významom – je sprevádzané zväčšovaním konceptuálnych priestorov na základe pridávania nových osí kvality alebo pribúdaním celých nových konceptuálnych priestorov.

Gärdenfors (in Beňušková, 2005, s. 241) považuje pridanie novej osi kvality za ekvivalentné vedeckému objavu. Zavedenie nových konceptuálnych priestorov do kognície jedinca je proces analogický so zavádzaním nových dimenzií a konceptuálnych priestorov počas kognitívneho vývinu dieťaťa. Primárnou aktivitou je prísť s novými dimenziami na vysvetlenie vecí. Abstraktné koncepty sú novými dimenziami. Mali by vznikať hierarchicky na báze už existujúcich konceptov a dimenzií.

Medzi mentálnymi modelmi a mentálnymi mapami je taký vzťah ako medzi pojmom a symbolom (napr. slovom), ktorý ho zastupuje. Mentálne mapy sú obrazovo-vizuálnym zhmotnením obsahov/významov a vzťahov medzi nimi.

Literatúra

- ARISTOTELES: *Organon 5, Topiky*. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1975.
- АЛЕФИРЕНКО, Н. Ф., КОРИНА, Н. Б. (2011): Проблемы когнитивной лингвистики. Нитра: Университет им. Константина Философа в Нитре, Философский факультет.
- ARUTJUNOVÁ, N. D. (1997): Obraz. Metafora. Simbol. Znak. In: *Metody formalne w opisie języków slawianskich*. Białystok, s. 83–90.
- BEŇUŠKOVÁ, L. (2005): Kde sa jazyk stretáva s vedomím. In: *Jazyk a kognícia*. Ed. J. Rybár, V. Kvasnička, I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 235–261.
- CIPRIANOVÁ, E. (2013): *Metafora ako kognitívny, jazykový a kultúrny fenomén*. Nitra: FF UKF v Nitre.
- BUZAN, T. (2014): *Mentální mapování*. Praha: Portál.
- FURDÍK, J. (2004): *Slovenská slovtvorba*. Prešov: Náuka.
- JANOVEC, L. (2014): Věta a představová schémata. In: *Obraz člověka v jazyku. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Ed. J. Vaňko. Nitra: FF UKF 2014, s. 47–57.
- JOHNSON, M., LAKOFF, G. (2002): *Metafory, kterými žijeme*. Překlad a doslov M. Čejka. Brno: Host.
- KANOVSKÝ, M. (2005): Myseľ a jej jazyk. In: *Jazyk a kognícia*. Ed. J. Rybár, V. Kvasnička, I. Farkaš. Bratislava: Kalligram, s. 104–125.
- KOMENSKÝ, J. Á.: *Nejnovejší metoda jazyků. Sebrané spisy III*. Praha, 1964.
- LAKOFF, G. (2006): Ženy, oheň a nebezpečné věci. *Co kategorie vypovídají o naší mysli*. Překlad a doslov D. Lukeš. Praha: Triáda, (Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago – London, 1987).
- STEPANOV, J. (1997): *Konstanti. Slovar rusckoy kultury*. Moskva: Škola Jazyky rusckoy kultury.
- STERNBERG, R. J. (2002): *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- VAŇKO, J. (2011): Od analýzy jazyka k jeho interpretácii. In: *O interpretácii umeleckého textu 25. Od analýzy k interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta. Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, s. 74–82.
- WIERZBICKA, A. (2014): *Sémantika: elementární a univerzální sémantické jednotky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Štúdia súvisí s riešením projektu Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy / APVV-15-0368.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368.

doc. PaedDr. Zuzana Kováčová, PhD.

Katedra slovenského jazyka FF UKF v Nitre

zkovacova@ukf.sk

TREŚCI JĘZYKOWE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ DO JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Linguistic Content of the Curriculum to the Polish Language for Elementary School (Grades IV–VIII)

Paweł Sporek

***Abstrakt:** Tekst zatytułowany Treści językowe w Podstawie programowej do języka polskiego w szkole podstawowej ma na celu zaprezentowanie czytelnikom tego, jakie treści językowe (składnia, fleksja, słowotwórstwo, fonetyka) są, w założeniu polskiego Ministerstwa Edukacji, przeznaczone do realizacji w wyższych klasach szkoły podstawowej na przedmiocie język polski. Prezentowany w artykule dokument ministerialny określa zarówno wiedzę, jak i umiejętności, które powinien posiadać uczeń kończący VI klasę. Punktem odniesienia dla referowanych treści z Podstawy programowej będą podstawowe, najbardziej istotne w polskim systemie edukacyjnym, koncepcje dydaktyczne kształcenia w zakresie języka – koncepcja nauczania gramatyki systemowej, koncepcja funkcjonalna oraz koncepcja kształcenia komunikacyjnego oparta na teorii aktów mowy. Trzy wymienione wyżej koncepcje zostaną także poddane naukowej waloryzacji z perspektywy praktycznej użyteczności szkolnej, ze względu na ich znaczenie i rolę w rozwoju kompetencji językowej uczniów szkoły podstawowej.*

***Słowa kluczowe:** Podstawa programowa, edukacja, dydaktyka, język, kształcenie językowe, gramatyka, szkoła, szkoła podstawowa.*

***Abstract:** This paper, entitled Linguistic content of the curriculum to the Polish language for elementary school (grades IV–VI), aims to present its readers the linguistic content (syntax, inflection, word formation, phonetics) which is, due to Polish Ministry of Education directives, going to be taught in higher grades of primary school during Polish language classes. The departmental document presented in the article defines the knowledge and skills*

that should be acquired by a student who is promoted from 6th grade. The point of reference to the content found in Core curriculum are the most essential, in Polish education system, didactic concepts of education in terms of language – the concept of teaching grammar, concept of functional teaching and the idea of communicative education based on the theory of speech acts. The three concepts mentioned above will be evaluated from the view of their practical use at school, and also in terms of their significance and role in development of language competence of primary school students.

Key words: curriculum, education, didactic, language, language training, grammar, school, elementary school.

1 Wprowadzenie

Język polski traktowany jako przedmiot szkolny w polskim systemie edukacyjnym pojmowany jest jako kategoria bardzo pojemna. Sytuuje się w jego obrębie poznawanie literatury polskiej i obcej w rozmaitych kontekstach (w tym przede wszystkim historyczno i teoretycznoliterackich), a także kontakt z szeroko rozumianą kulturą, a więc m.in. dziełami plastycznymi, filmowymi, teatralnymi, a także wytworami kultury popularnej, zwłaszcza tymi, które są bezpośrednio powiązane ze światem nowych mediów. Integralną częścią przedmiotu jest jednak także szeroko pojmowane kształcenie językowe, w obrębie którego mieści się tak systemowa, mniej lub bardziej sfunkcjonalizowana wiedza o języku (także jego historii), ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, wreszcie kształcenie kompetencji komunikacyjnej. Wszystkie te elementy składowe kształcenia językowego, w różnych proporcjach, znajdują odbicie w dokumentach oświatowych determinujących kształt i charakter polskiej szkoły. Odnaleźć je można przede wszystkim w *Podstawie programowej*, a także programach nauczania i podręcznikach. W wyżej wymienionych dokumentach próbują one funkcjonować w niejkiej symbiozie, chociaż oparte są odmienną teleologią i wywołują określone napięcia, które są podstawą dla współczesnych dyskusji nad charakterem kształcenia językowego. Najlepszym obszarem do obserwacji tych napięć na poziomie edukacji projektowanej wydaje się *Podstawa programowa*, zwłaszcza do szkoły podstawowej (klasy IV–VI), w której kształcenie językowe traktuje się jako fundament dalszego rozwoju uczniów w obrębie przedmiotu.

2 Podstawa programowa w polskim systemie edukacyjnym

W polskim systemie edukacyjnym *Podstawa programowa* jest dokumentem kluczowym dla organizacji procesu dydaktycznego z poszczególnych zajęć edukacyjnych/przedmiotów. Przygotowana na zlecenie Ministerstwa Edukacji, publikowana w *Dziennikach Ustaw*, jest rozporządzeniem nadrzędnym wobec innych dokumentów szkolnych. Wyznacza kształt programów nauczania, podręczników, także ogólne cele i kierunki pracy w poszczególnych placówkach edukacyjnych. Wskazuje na zakres treści koniecznych do realizacji w obrębie danych przedmiotów, punktuje niezbędne umiejętności, które należy kształcić lub doskonalić na danym etapie kształcenia. Prezentuje także listy materiałów obowiązkowych i nadobowiązkowych, które powinny być przedmiotem lekcyjnych rozważań na poszczególnych zajęciach szkolnych. Może także wyznaczać konkretne obligacje metodyczne. W polskim systemie oświatowym jest ona kontynuacją dawnych programów nauczania (nazywanych także przeszłości *przypisami*, *projektami*, *uwagami* czy *instrukcjami*¹), które były zatwierdzane przez Ministerstwo Edukacji jako obowiązujące do realizacji. Obecnie, wobec wielości programów nauczania z poszczególnych przedmiotów, pełni wobec nich funkcję nadrzędną. Tym samym podstawowym kryterium oceny programów szkolnych jest ich zgodność z *Podstawą programową*. Podobne oczekiwania towarzyszą podręcznikom szkolnym.

3 Struktura Podstawy programowej do języka polskiego

Struktura współcześnie obowiązującej *Podstawy programowej* do języka polskiego pozwala wyodrębnić w niej następujące elementy składowe: **część wstępną** (osobno dla szkoły podstawowej i połączone ze sobą gimnazjum i liceum), **część zasadniczą – szczegółową** (wskazującą poziom kształcenia – oddzielnie edukacja polonistyczna w klasach I-III, język polski dla klas IV-VI szkoły podstawowej oraz również osobno język polski dla gimnazjum i liceum) oraz **dopełnienie** zatytułowane *Zalecane warunki i sposoby realizacji*. Rozporządzenie to zostało wydane dla nauczycieli w formie tomu poprzedzonego wstępem autorstwa minister edukacji Katarzyny Hall oraz uzupełnione go dokumentami dodat-

1 Por. P. Sporek, *Program nauczania języka polskiego w systemie oświatowym i organizacji procesu dydaktycznego – miejsce, rola, struktura dokumentu* (tekst referatu wygłoszonego w trakcie Międzynarodowej Konferencji – XVII Jesiennej Szkoły Dydaktyków zatytułowanej *Dydaktyka języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka*. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 20–21. 10. 2016, w druku).

kowymi: uzasadnieniem potrzeby istnienia *Podstawy programowej*, komentarzami dydaktyków oraz badaczy literatury i językoznawców, a także pozytywnymi opiniami na temat ministerialnego dokumentu (Rady Szkolnictwa Wyższego, Rektorów Akademickich Szkół Polskich oraz Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów). Z perspektywy założeń niniejszego tekstu najistotniejsza będzie część wstępna i korpus dokumentu ministerialnego opublikowanego w rozporządzeniu z 23 grudnia 2008 roku, a obowiązującego w szkole od roku szkolnego 2009/2010.

Część wstępna na każdym poziomie kształcenia wskazuje na konieczne do wdrażania w praktykę zadania szkoły oraz cele ogólne – co ważne, są one w taki sam sposób sformułowane zarówno dla szkoły podstawowej, jak i gimnazjum oraz liceum. Dotyczą one ramowo sformułowanych oczekiwań z zakresu teorii i praktyki, a więc wiedzy i umiejętności, a także wskazują na znaczenie elementu wychowawczego. W tej części wskazane są również pożądane umiejętności. Wykraczają one poza zakres kwestii związanych z edukacją polonistyczną. Zaliczają się do nich: czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, umiejętności komunikowania się w mowie i piśmie zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami, uczenie się rozumiane jako proces zaspokajania naturalnej ciekawości świata, droga do odkrywania zainteresowań oraz warunków dalszej edukacji. Jako ostatnia wskazana jest umiejętność pracy zespołowej. Zarówno dla szkoły podstawowej, jak i gimnazjum oraz liceum te zapisy brzmią w dokumencie bardzo podobnie, wszelkie modyfikacje mają raczej znaczenie marginalne. Tym samym sugerowana jest ciągłość edukacji na wszelkich poziomach kształcenia.

Część szczegółowa dotyczy już konkretnych przedmiotów nauczania. W obrębie języka *polskiego* w klasach IV – VI szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum wskazane są: ogólnie sformułowane *cele nauczania* oraz szczegółowo wynotowane *treści nauczania*. Tak w ramach *celów nauczania*, jak i *treści nauczania* wyodrębnione zostały działy: 1) *Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*; 2) *Analiza i interpretacja tekstów kultury*; 3) *Tworzenie wypowiedzi*². Każdy z nich podlega dodatkowym podziałom, które wiążą się z zobowiązaniami związanymi z realizacją w szkole przedmiotu *język polski*.

Ostatnia część *Podstawy programowej*, tj. *Zalecane warunki i sposoby realizacji* obejmuje zadania dla nauczyciela języka polskiego, wypowiedzi i sugestie metodyczne, ze szczególnym uwzględnieniem rozmaitych form aktywowania uczniów.

Skrótowo omówiona tutaj *Podstawa programowa* do języka polskiego spo-

2 Por. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2 [wydawnictwo z ośmiotomowej serii sygnowanej m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak daty i miejsca wydania], s. 29–52.

tkła się z poważną krytyką wielu środowisk dydaktycznych. Atakowano układ strukturalny dokumentu, wskazywano niespójności w jego obrębie na poszczególnych etapach kształcenia oraz chaos pojęciowy³, słabość w zakresie prezentacji zagadnień językowych⁴, a także tych, które związane są z dydaktyką ortografii i interpunkcji⁵. Krytykowano ją także za to, że jedynie deklaruje podmiotowość ucznia, kładąc nacisk przede wszystkim na poznawanie dzieł literackich i innych sztuk⁶, lekceważy potrzeby edukacji ukierunkowanej aksjologicznie⁷. Zarzucało jej także, iż nie respektuje zmian w otoczeniu kulturowym ucznia, odcina się od uwzględnienia kontekstów postmodernistycznych⁸. Przedmiotem krytyki był także język dokumentu, w którym dominują formuły operacyjne, wskazujące na zobowiązania ucznia wobec przedmiotu. A zatem uczeń powinien coś poznać, rozpoznać, zidentyfikować itp. Tym samym język *Podstawy programowej* zbliża się do formuł językowych stosowanych w tzw. *standardach egzaminacyjnych*, które w czasach obowiązywania poprzedniej *Podstawy programowej* z 2002 roku pełniły rolę dokumentu uzupełniającego wymagania stawiane w rozporządzeniu ministerialnym.

4 Treści językowe w *Podstawie programowej do języka polskiego (klasy IV–VI)*

Wnikliwa analiza *Podstawy programowej* dla klas IV–VI dowodzi, że zagadnienia językowe zostały bez wątpienia uznane w niej za ważne.

- 3 P. Kołodziej, *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 13–20.
- 4 K. Bakuła, *Podstawa programowa z języka polskiego z 2009 roku albo pitaval lubelski*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 21–25.
- 5 D. Krzyżyk, H. Synowiec, *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, s. 96–98.
- 6 Z. A. Kłakówna, *Po pierwsze edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 6–12.
- 7 P. Sporek, *Treści aksjologiczne w programach nauczania języka polskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej – diagnoza i refleksja krytyczna*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, s. 422–423.
- 8 M. Pieniążek, *Szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem: z dramatu milczącej wrogości ku metodyce dramatycznego poznania*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 54–66.

1 Treści językowe w obrębie celów kształcenia⁹

W ramach *celów kształcenia* treści językowe są w różnym stopniu obecne w każdym z trzech działów wyodrębnionych przez autorów ministerialnego dokumentu. Najmocniej eksponowane są jednak w obrębie działu *Tworzenie wypowiedzi*, w nieco mniejszym stopniu w ramach *Odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji*. Najsłabiej są wyartykułowane w dziale *Analiza i interpretacja tekstów kultury*.

Tworzenie wypowiedzi

W myśl *Podstawy programowej* zakłada się: rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się w mowie i piśmie na tematy poruszane na lekcjach oraz związane z poznawanymi tekstami kultury i powiązane z zainteresowaniami ucznia; dbałość ucznia o poprawność własnych wypowiedzi, dostosowanie ich formy odpowiednio do intencji; wykorzystanie przez ucznia posiadanych umiejętności; rozwijanie przez ucznia jego wiedzy o języku.

Autorzy *Podstawy programowej* kładą zatem w tych zapisach nacisk na aspekt komunikacyjny i funkcjonalny języka. Zakładają, że istotne jest opanowanie języka w odmianie pisanej i mówionej oraz że istotne jest jego powiązanie z analizowanymi na zajęciach dziełami. Co ważne, wskazują potencjalnie na jego użyteczność pozaszkolną. Akcentują tak poprawność, jak i pragmatyczny wymiar języka. Nie lekceważą wiedzy o języku, ale w obrębie działu *Tworzenie wypowiedzi* sytuują ten aspekt na drugim planie.

Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

W ramach *Podstawy programowej* zakłada się: rozwijanie przez ucznia sprawności uważnego słuchania, czytania cichego i głośnego; rozumienie przez ucznia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych; zdobywanie świadomości języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji.

W namyśle nad odbiorem twórcy *Podstawy programowej* zwracają uwagę na instrumentalny wymiar języka oraz jego rolę w docieraniu do znaczeń. Podobnie jak było to w przypadku *Tworzenia wypowiedzi*, aspekt zdobywania świadomości językowej nie jest ignorowany, ale ewidentnie jest on podporządkowany wykorzystaniu języka jako drogi docierania do znaczeń i łączony z jego funkcją komunikacyjną.

⁹ *Podstawa programowa...*, op. cit., s. 29.

Analiza i interpretacja tekstów kultury

Za powiązane z kształceniem językowym można uznać kwestie takie jak: poznanie tekstów kultury odpowiednich dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego ucznia; rozpoznawanie konwencji gatunkowych i świadomy oraz refleksyjny odbiór tekstów kultury; kształtowanie świadomości istnienia w tekście znaczeń ukrytych.

W tym dziale na poziomie celów brak bezpośrednich odniesień do języka. Niemniej poznawanie tekstów, rozpoznawanie konwencji, wreszcie docieranie do znaczeń wydaje się siłą rzeczy uwzględniać warstwę językową. Kwestia ta jednak na tym poziomie nie jest wprost wyartykułowana w *Podstawie programowej*.

2 Treści językowe w obrębie Treści nauczania Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji oraz Tworzenie wypowiedzi

W zakresie odbioru wypowiedzi (*Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*), w ramach czytania i słuchania, autorzy *Podstawy programowej* zakładają, że uczeń potrafi sprawnie technicznie czytać głośno i cicho, także określać temat i główną myśl tekstu oraz dokonywać identyfikacji stosunków nadawczo – odbiorczych w obrębie wypowiedzi/tekstu. Uznają, że uczeń powinien rozpoznawać typy tekstów, formy gatunkowe (zaproszenie, życzenia i gratulacje, zawiadomienie i ogłoszenie, instrukcję, w tym przepis), dostrzegać w nich różne typy informacji (wyrażone wprost i ukryte), widzieć znaczenia dosłowne i przenośne. W obrębie celów można w dokumencie ministerialnym przeczytać, że uczeń ma wyciągać wnioski na podstawie przesłanek zawartych w tekście oraz dostrzegać relacje między poszczególnymi częściami wypowiedzi (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie, akapity)¹⁰.

W zakresie redagowania rozmaitych wypowiedzi (*Tworzenie wypowiedzi*), w ramach mówienia i pisania, autorzy ministerialnego dokumentu akcentują wymiar praktyczny języka. Zakładają, że uczeń ma tworzyć rozmaite, spójne teksty związane z otaczającą go rzeczywistością, dostosowywać użycie języka do różnych sytuacji komunikacyjnych, a także zajmować żywy stosunek do tekstu (formułowanie pytań) oraz dbać o kształt swoich wypowiedzi ustnych oraz pisemnych. W obrębie tych drugich ma posługiwać się takimi formami jak: opowiadanie z dialogiem (twórcze i odtwórcze), pamiętnik i dziennik (pisane z perspektywy bohatera literackiego lub własnej), list oficjalny, proste sprawozdanie (np. z wycieczki, z wydarzeń sportowych), opis postaci, przedmiotu, krajobrazu, ogłoszenie, zaproszenie, prosta notatka. Celem jest także to, by uczeń nadawał

¹⁰ *Podstawa programowa z komentarzami...*, op. cit., s. 29–30.

swym wypowiedziom pisemnym odpowiednią kompozycję i kształt graficzny, potrafił tworzyć plany odtwórcze poznawanych tekstów. Autorzy dokumentu akcentują także aspekt słuchania i mówienia, zwracają również uwagę na znaczenie kultury żywego słowa¹¹.

Powyższe zapisy przekonują, że na poziomie odbioru aspekt pragmatyczny jest wyraźnie wyartykułowany w badanym dokumencie. W myśl powyższych wytycznych uczeń ma w praktyce odkrywać reguły kompozycji rozmaitych, rozpoznawanych przez siebie tekstów, wykrywać znaczenia, a także zasady organizacji językowej czytanych/analizowanych przez niego tekstów. Takie postawienie sprawy akcentuje funkcjonalne myślenie o języku jako narzędziu docierania do rozumienia znaczeń, a także bycie nieprzezroczystym, spełniającym rozmaite funkcje i zróżnicowanym ze względu na ich praktyczną realizację. Kształt zapisów dotyczących redagowania wypowiedzi przekonuje, że przed uczniem stawia się zadania praktyczne głównie z zakresu stylistyki tekstu. Oprócz opanowania konkretnych form wypowiedzi w mowie i piśmie, akcentuje się to, że powinien on dążyć do nabierania świadomości swoich działań, aby podejmowane przez niego wybory były ukierunkowane na określoną sytuację komunikacyjną, wynikały z danego kontekstu użycia języka. Zakłada się także jego dochodzenie do znaczeń rozmaitych dzieł drogą świadomej analizy ich kształtu językowego. W takim ujęciu kompetencje językoznawcze łączą się ze sprawnościami oraz wiedzą z zakresu poetyki czy teorii literatury.

Dodatkowo, w każdej z wyżej wymienionych części twórcy *Podstawy programowej* wyznaczyli częśćkę zatytułowaną Świadomość językowa.

Jak przedstawia się jej zawartość w dziale *Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*? W myśl założeń *Podstawy programowej*, w ramach rozwijania świadomości językowej, uczeń powinien zdobywać funkcjonalną wiedzę o składni i fleksji. A zatem rozpoznawać funkcje składniowe części zdania, także rodzaje zdań, równoważniki, również podstawowe części mowy (także widzieć różnice między nimi), dostrzegać różnice w użyciu ich w różnych formach, rozumieć ich znaczenie dla konstrukcji wypowiedzi. Powinien także rozpoznawać znaczenie niewerbalnych środków komunikowania się¹².

Z kolei w dziale *Tworzenie wypowiedzi*, w części Świadomość językowa, autorzy ministerialnego dokumentu zaznaczyli, że uczeń powinien uzmysłowić sobie praktyczne zastosowanie wiedzy gramatycznej. W zakresie składni założyli, że potrafi on rozróżniać rozmaite typy zdań (oznajmujące, pytające, rozkazujące), przekształcać je (w obrębie konstrukcji: zdanie pojedyncze – równoważnik

11 *Podstawa programowa...*, op. cit., s. 31–32.

12 *Podstawa programowa...*, op. cit., s. 30.

zdania – zdanie złożone) adekwatnie do przyjętego celu. Założyli również, że uczeń powinien także operować wiedzą z zakresu fleksji. W myśl zapisów *Podstawy programowej* uczeń ma poprawnie stosować formy gramatyczne wyrazów odmiennych oraz stopniować przymiotniki i przysłówki, a także używać ich we właściwych kontekstach. Powiązali także poprawność ortograficzną z funkcjonalną wiedzą z fonetyki, uznali konieczność poprawnego użycia znaków interpunkcyjnych takich jak kropka, przecinek, znak zapytania, cudzysłów, nawias, znak wykrzyknienia. Założyli również potrzebę operowania przez ucznia słownictwem z określonych kręgów tematycznych¹³.

Przywołane wyżej wskazania zakładają przede wszystkim zdobycie wiedzy o języku, chociaż nie na drodze działań praktycznych (użycie języka w sytuacjach życiowych), ale w obrębie analizy struktur języka. Wymiar pragmatyczny, zwłaszcza w obrębie działu *Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*, nie łączy się z praktyką komunikacyjną, funkcjonalnością w obrębie realizacji rozmaitych form wypowiedzi, ale raczej z rozpoznaniem systemowymi. Uczeń ma przykładowo rozpoznawać poszczególne części mowy lub części zdania, dostrzegać różnicę między nimi, ale nie jest zobowiązany do tego, by przyglądać się temu, w jaki sposób wpływają one na redagowane wypowiedzi, jakie mają znaczenie dla kształtu komunikacji realizowanej z ich wykorzystaniem. Ten aspekt sporadycznie dochodzi do głosu w ramach siłą rzeczy praktycznego działu *Tworzenie wypowiedzi*. Dotyczy on celowo zastosowanej umiejętności przekształcania wypowiedzi (zdania pojedyncze, złożone, równoważniki zdań) oraz, częściowo funkcjonalnego, korzystania z wiedzy z zakresu fonetyki. Pozostałe treści kształcenia w obrębie *Tworzenia wypowiedzi* opatrzone są wymogiem poprawności, do której przestrzegania zobligowany jest uczeń.

Analiza i interpretacja tekstów kultury

W obrębie tego działu treści językowe nie zostały wyróżnione w osobnej części, niemniej można tutaj uznać wiele zapisów, które odnoszą się do działań językowych. Jako przykładowe można wymienić np. założenia, w myśl których uczeń: *nazywa swoje reakcje czytelnicze (np. wrażenia, emocje); wyraża swój stosunek do postaci; dostrzega swoistość artystyczną dzieła; identyfikuje: opowiadanie, powieść, baśń, legendę, mit, bajkę, fraszkę, wiersz, przysłowie, komiks; objaśnia moral bajki oraz samodzielnie formułuje przesłanie baśni.*

Podobnych uwag w *Podstawie programowej* można wskazać więcej. Odwołują się one do zagadnień odbioru, wiedzy z zakresu teorii literatury, operacji analityczno-interpretacyjnych, ale także wyraźnie wiążą się też z językiem, który jest

13 *Podstawa programowa...*, op. cit., s. 32.

podstawową materią literacką i to w nim uczeń musi wykonywać rozmaite zadania założone do realizacji. Co ważne, analizując powyższe zapisy z dokumentu ministerialnego należy stwierdzić, że wpisują się one w praktyczny charakter myślenia o języku jako tworzywie, ale też narzędziu, które pozwala realizować cele z pozoru oderwane od języka.

5 Podstawa programowa dla szkoły podstawowej a koncepcje kształcenia językowego w edukacji w ramach przedmiotu język polski – komentarze i wnioski

Zawarte w analizowanej *Podstawie programowej* dla klas IV – VI szkoły podstawowej i przywołane na potrzebę niniejszego zapisy stanowią odbicie ścierających się ze sobą lub czasem dopełniających się modeli kształcenia językowego, które realnie wpływają na kształt i charakter edukacji w polskiej szkole. Zasadniczo chodziłoby o trzy, które roboczo można byłoby określić w następujący sposób¹⁴:

1. Koncepcja ukierunkowana na opis języka i wiedzę o jego budowie.
2. Koncepcja funkcjonalnego traktowania języka.
3. Koncepcja komunikacyjna.

Na ich marginesie można byłoby także wskazać pewien model postępowania wiązany z kształceniem językowym, który w polskiej tradycji nazywa się ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Można go traktować jako ogniwo pośredniczące między modelem opisowym a funkcjonalnym, z ukierunkowaniem na kształcenie w zakresie pisania.

Koncepcja systemowa

Koncepcja dydaktyczna nauczania języka gramatyki zwrócona w stronę jego opisu wyrasta przede wszystkim z prac językoznawcy i dydaktyka Zenona Klemensiewicza, który zaproponował wyróżnienie dwóch celów edukacyjnych – teoretyczno-poznawczego oraz kształcząco-normatywnego, przy czym za prymarny uznał ten pierwszy¹⁵. Tym samym, co akcentuje M. Szymańska, Klemensiewicz stworzył

14 Nazwy koncepcji (pierwszej i drugiej) są propozycjami opartymi na terminologicznych ustaleniach Marty Szymańskiej. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 26–82, 104–110, 210–227. Nazwa trzeciej koncepcji funkcjonuje w ogólnym obiegu wiedzy językoznawczej.

15 Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*,

drogę na nauczania gramatyki opisowej w szkole, ale pod warunkiem odpowiedniego doboru materiału i jego układu, dostosowania go do wieku uczniów oraz wyboru właściwych metod kształcenia, również ze względu na podopiecznych¹⁶. Wychodząc od tych założeń Klemensiewicz zaproponował model lekcji językowej, w ramach którego wyodrębnił trzy części: wprowadzenie, opracowanie, utrwalenie¹⁷. Jednocześnie wyraźnie nawiązywał on do schematu rozwiązywania problemów wyprowadzonego przez amerykańskiego pedagoga Johna Deweya (amerykański progresywizm). Dodać trzeba, że ta koncepcja kształcenia, chociaż nastawiona na zdobywanie wiedzy, świadomości językowej, doceniała znaczenie praktyczne użycia języka. Bardzo popularna w szkole, uznana za obowiązującą, w „żywym nauczaniu” koncepcja profesora Klemensiewicza ulegała deformacji. Często sprowadzana była do nauczania systemowego, opartego na zestawach reguł i definicji wymaganych do pamięciowego opanowania, ignorującego obecne w pracach dydaktyka postulaty wiązania teorii z praktyką. Te tendencje znalazły swe odbicie w podręcznikach szkolnych i na długi czas zdominowały lekcje gramatyczne w szkołach, które stały się synonimem zajęć nudnych, schematycznych, oderwanych od życia, a nawet materiału kulturowo-literackiego.

Koncepcja funkcjonalna

Model funkcjonalnego traktowania języka należy łączyć z poglądami Jana Tokarskiego i Marii Nagajowej. Tokarski, bliski poglądom Klemensiewicza, uważał, że należy mocniej związać naukę języka z praktyką, zadbać o rozwój sprawności językowej, chociaż opartej na solidnych fundamentach wiedzy. Dostrzegał on słabe przełożenie wiedzy teoretycznej na praktyczne użycie języka i dopominał się o to, by gramatyka nie była wiedzą abstrakcyjną, opartą na klasyfikacjach, podziałach i rozmaitych formach jej kategoryzowania. Zakładał, że jednym z celów gramatyki teoretycznej powinno być wskazywanie na to, jak posłużyć się zdobytą wiedzą dla działań praktycznych¹⁸. Te innowacyjne poglądy nie znajdowały jednak odbicia w proponowanych przez Tokarskiego konkretnych propozycjach ćwiczeń, które zanurzone były jeszcze w myśleniu tradycyjnym. Tym bardziej nie może dziwić, że koncepcja ta z trudem przebijała się do świadomości szkolnej¹⁹. Znaczne zasługi jednak dla jej rozwoju i popularyzacji należy przy-

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 5–18.

16 M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, op. cit., s. 42–43.

17 Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne...*, op. cit., s. 30–53.

18 J. Tokarski, *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienie metodyki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 12–21.

19 Kwestie te rozwija M. Szymańska [w:] *Między nauką o języku...*, op. cit., s. 53–57.

pisać Marii Nagajowej. Ona, tak jak Klemensiewicz, akcentując naukę o języku, podobnie jednak jak Tokarski, widziała potrzebę funkcjonalnego wykorzystywania zdobywanej przez uczniów wiedzy. Działania praktyczne wiązała jednak z przekształceniami w obrębie samego języka, stąd wśród proponowanych przez nią ćwiczeń często można spotkać takie, w myśl których uczeń ma przekształcać zdania, zmieniać użyte formy, podejmować refleksję nad danymi rozwiązaniami językowymi²⁰. dopełnieniem takiego myślenia o praktyce było szczególnie zaakcentowanie przez Nagajową roli pisania i stylistyki, co wskazało na potrzebę użycia zdobytej wiedzy, zwrot w stronę redagowanego tekstu. Poglądy Marii Nagajowej, uznanej autorki podręczników szkolnych, wywarły znaczący wpływ na kształt edukacji językowej w polskiej szkole. Jej także, oraz Annie Dyduchowej, przypisuje się największy wkład w upowszechnienie wspomnianych wyżej ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. O ile Anna Dyduchowa podjęła przede wszystkim pracę koncepcyjną i zaproponowała zestaw metod do pracy nad redagowaniem rozmaitych tekstów²¹, o tyle Maria Nagajowa w swoich licznych publikacjach dostarczyła licznych ćwiczeń, które wyznaczały sposoby pracy nad funkcjonalnym kształtowaniem i doskonaleniem sprawności językowej.

Koncepcja komunikacyjna

Trzecia koncepcja ma swoje uzasadnienie w m.in. glottodydaktyce, została opracowana dydaktycznie i zaproponowana jako model kształcenia językowego przez grupę autorów podręczników do języka polskiego *To lubię!*. Największy udział w jej powstaniu miała przede wszystkim Halina Mrazek, która wraz z językoznawcami Iwoną Steczko, Martą Szymańską i, na późniejszym etapie prac, Waldemarem Martyniukiem wypracowała spójną i odmienną od scharakteryzowanych wyżej koncepcji ideę kształcenia opartego na nauczaniu sytuacyjnym, podporządkowującą tak opis języka, jak i funkcjonalność w jego obrębie realizacji celów praktycznych, wiązanych z doświadczeniem językowym uczniów. Prymarnym celem w tej koncepcji było rozwijanie języka w procesie komunikowania się, co w praktyce oznaczało prowadzenie programu wychowania językowego, w

20 Taki sposób myślenia na poziomie rozwiązań praktycznych dokumentuje książka: M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990. Uzasadnień dla tego widzenia rzeczy można też szukać w jej innych publikacjach. Por. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994; M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

21 A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

ramach którego chodziło o wykształcenie narzędzi, za pośrednictwem których uczeń mógł opisywać i wyrażać siebie oraz otaczający go świat. Korzystne dla tych działań byłoby stawianie ucznia w rozmaitych sytuacjach, w których uczyłby się od odpowiednich i adekwatnych zachowań językowych, opanowywał rozmaite schematy komunikacyjne i modyfikował je w zależności od zaistniałych okoliczności, a tym samym podejmował refleksję nad skutecznością i poprawnością budowanych przez siebie wypowiedzi. W takim modelu kształcenia językowego, ukierunkowanego na realizację określonych aktów mowy (tu za fundament można uznać poglądy Johna Langshawa Austina oraz Johna Searle'a), tak wyraźnie eksponowana przez Klemensiewicza i uznawana przez Tokarskiego oraz Nagajową gramatyka pełni funkcję użytkową – na lekcji ujawnia się w sytuacji problemów językowych, służy wyjaśnieniu mechanizmów powstających błędów, ułatwia zrozumienie tych zjawisk, które wynikają z procesu komunikowania się, pomaga w budowaniu świadomości języka. Tym samym przyjęcie koncepcji komunikacyjnej inaczej rozkłada akcenty – eksponuje cel praktyczny, a zatem umiejętności, zaś wiedzę traktuje w sposób użytkowy, jako środek do osiągnięcia sukcesu w sytuacji mówienia/pisania²².

Próba podsumowania

Przegląd treści językowych wpisanych w *Podstawę programową* prowadzi do kilku zasadniczych wniosków. Po pierwsze, kwestie językowe są fundamentalnym elementem kształcenia w obrębie przedmiotu język polski. Po drugie, zaznacza się w niej myślenie o języku jako samoistnym bycie wymagającym poznania i opisu, tworze poddającym się rozmaitym transformacjom w swoim obrębie, narzędziu komunikowania się i wreszcie strukturze oddającej w sobie sferę ludzkich doświadczeń, przeżyć, zapisującej w sobie ludzkie bycie w świecie, wymiary egzystencji jednostki. Po trzecie, zapisuje ona w sobie ślad rozmaitego myślenia o edukacji, które znajduje odbicie w różnych od siebie koncepcjach dydaktycznych nauczania i uczenia się języka. Te koncepcje, opisane wyżej, obecne są w

22 Prezentację koncepcji nauczania komunikacyjnego opieram na: H. Mrazek, I. Steczko, *Jak rozwijać język ucznia*, [w:] B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka nauczyciela*, Kraków 1994; H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1; H. Mrazek, *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002; M. Szymańska, *Wychowanie językowe a komunikacyjne uczenie języka – zarys problemu*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole 2016.

różnym stopniu w polskiej szkole. Przegląd podręczników szkolnych i obserwacja praktyki edukacyjnej przekonują, że w nauczaniu języka polskiego dominujące są koncepcja opisowa i funkcjonalna, zaś model komunikacyjny sytuowany jest niejako obok nich, względnie próby jego realizacji wyrastają w odniesieniu do dwóch pozostałych. Każda z nich zakłada inny sposób myślenia o języku, rozmaicie rozkłada akcenty między teorią a praktyką (odmiennie rozumianą w modelu funkcjonalnym i komunikacyjnym), inaczej układa prymarność relacji na linii uczeń – język (koncentracja na języku jako takim w modelu systemowym, użyciu języka w modelu funkcjonalnym, uznanie go za element integralnie powiązany z osobą w modelu komunikacyjnym).

Idea nauczania komunikacyjnego, która wyraźnie zaznaczyła swą obecność w szkole w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia oraz w pierwszym dziesięcioleciu obecnego wieku za przyczyną rewolucyjnego cyklu podręczników *To lubię!* (na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum), wyraźnie zda się obecnie ustępować w praktyce szkolnej. Coraz widoczniejszy jest powrót do koncepcji opisu języka oraz myślenia funkcjonalnego, co prowadzi do powrotu do gramatyki opisowej (mocno utrwalonej w tradycji szkolnej) oraz zaniedbywania praktyki komunikacyjnej. W analizowanej *Podstawie programowej* nauczanie komunikacyjne najwyraźniej zaznacza swą obecność, gdy wskazuje się treści i umiejętności związane czytaniem i słuchaniem oraz mówieniem i pisanem. Model strukturalny i funkcjonalny ewidentnie dominuje w cząstkach, które opisują pożądany zakres świadomości językowej uczniów. To swoiste rozdarcie, widoczne w dokumencie ministerialnym, wyraża z jednej strony otwarcie na to, co nowe, co wiąże się z potrzebą komunikacyjną wynikającą z wymagań, jakie młodemu pokoleniu stawia świat, z drugiej ogromną trudność w oderwaniu się od tego, co ugruntowane tradycją tak szkolną, jak i akademicką, utrwalone w świadomości zbiorowej pokoleń wychowanych na modelu opisowym języka²³.

Równocześnie z obowiązywaniem opisanego wyżej dokumentu ministerialnego coraz wyraźniej w świadomości polskich dydaktyków kształtuje się myśl o wdrożeniu w życie nowej *Podstawy programowej* (wraz z wygaszaniem gimnazjów oraz powrotem do tradycyjnej koncepcji ośmioletniej szkoły podstawowej oraz czteroletniej licealnej), która ma od roku szkolnego 2017/2018 obowiązywać w klasach

23 Por. M. Szymańska, *Sociolinguistics in selected textbooks used for teaching Polish as a native language in a primary school*, „Journal of Language and Cultural Education”, 2016, Vol. 4(1); M. Szymańska, *Język jako narzędzie komunikacji w społeczeństwie : perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie : powszechność i elitarność polonistyki*. t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016.

IV i VII szkoły podstawowej. Zapowiadana w niej wizja edukacji na przedmiocie język polski w zakresie treści językowych zda się być jeszcze wyraźniej powiązana ze strukturalnym myśleniem o kształceniu językowym w szkole. Jej prawdopodobnym skutkiem będzie dalszy powrót do szkolnych kursów gramatyki opisowej, dodatkowo w wątpliwy sposób uporządkowanej, bez logicznego dostosowania do poszczególnych klas, poziomu rozwoju psychologicznego uczniów. Kwestia ta jednak na tym etapie może być jedynie zasygnalizowana – na ewentualne ujęcie badawcze przyjdzie czas, gdy reforma zostanie ostatecznie wdrożona w życie, a dokument ministerialny zacznie funkcjonować w praktyce szkolnej.

Bibliografia

- BAKUŁA K. (2010): *Podstawa programowa z języka polskiego z 2009 roku albo pitaval lubelski*, „Polonistyka”, nr 2, s. 21–25.
- DYDUCHOWA A. (1988): *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- KLEMENSIEWICZ Z. (1959): *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- KŁAKÓWNA Z. A. (2010): *Po pierwsze edukacja humanistyczna*, „Polonistyka”, nr 2, s. 6–12.
- KOŁODZIEJ P. (2010): *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka”, nr 2, s. 13–20.
- KRZYŻYK D., SYNOWIEC H. (2014): *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków, s. 93–104.
- MRAZEK H. (2002): *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 145–153.
- MRAZEK H. (1998): *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Polska”, nr 1, s. 3–8.
- MRAZEK H., STECZKO I. (1994): *Jak rozwijać język ucznia*, [w:] B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 17–29.

- NAGAJOWA M. (1990): *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- NAGAJOWA M. (1985): *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- NAGAJOWA M. (1994): *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- PIENIĄŻEK M. (2009): *Szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem: z dramatu milczącej wrogości ku metodyce dramatycznego poznania*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 54–66.
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. II [wydawnictwo z ośmiotomowej serii sygnowanej m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak daty i miejsca wydania].
- SPOREK P.: *Program nauczania języka polskiego w systemie oświatowym i organizacji procesu dydaktycznego – miejsce, rola, struktura dokumentu* (tekst referatu wygłoszonego w trakcie Międzynarodowej Konferencji – XVII Jesiennej Szkoły Dydaktyków zatytułowanej *Dydaktyka języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 20–21. 10. 2016, w druku).
- SPOREK P. (2014): *Treści aksjologiczne w programach nauczania języka polskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej – diagnoza i refleksja krytyczna*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków, s. 420–431.
- SZYMAŃSKA M. (2016): *Język jako narzędzie komunikacji w społeczeństwie: perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie : powszechność i elitarność polonistyki*. t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 369–383.
- SZYMAŃSKA M. (2016): *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- SZYMAŃSKA M. (2016): *Sociolinguistics in selected textbooks used for teaching Polish as a native language in a primary school*, „Journal of Language and Cultural Education“, Vol. 4(1), s. 60–70.
- SZYMAŃSKA M. (2016): *Wychowanie językowe a komunikacyjne uczenie języka – zarys problemu*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 47–60.

TOKARSKI J. (1966): *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienie metodyki*,
Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Paweł Sporek, Ph. D.

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej
Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków
psporek@interia.pl

ELEMENTÁRNÍ ALGORITMICKÉ KONSTRUKCE A JEJICH VYJADŘOVÁNÍ

Elementary Algorithmic Outlines and their Expression

Jaroslav Novák

Abstrakt: Text se zabývá vymezením základních algoritmických konstrukcí a jejich vztahem k potřebám výuky v oblasti informačních technologií z pohledu nutnosti formulovat je jazykově adekvátně vůči programovacím jazykům, resp. vůči řešené (algoritmické) úloze. Důvodem je zejména požadavek jednoznačnosti formulací při převodu myšlenky přes český (přirozený) jazyk do jazyka programovacího, ale i zvýšení kvality komunikace člověka při vyjadřování jakýchkoliv postupů v běžném životě, které jsou obecně algoritmického charakteru.

Obsahem je zejména popis základních algoritmických konstrukcí ve vztahu k jejich formulacím a uvedení souvislostí s potřebami výuky v oblasti informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání zejména na školách základních, gymnáziích a školách středních zaměřených na informatiku. Nutnost zabývat se algoritmizací nejen programátorsky je zásadně zdůrazněna v dokumentu MŠMT Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, zpracovaného na základě vládních koncepčních dokumentů (MŠMT, 2015, a obecně též MŠMT, 2014), ve kterém se zdůrazňuje potřeba tvořivého algoritmického přístupu, a to dokonce již od předškolního vzdělávání.

Smyslem studie je přiblížit potřeby výuky algoritmizace související s vhodným použitím českého jazyka, aby se mohly patřičně doplnit role učitelů českého jazyka a učitelů vzdělávací oblasti informačních a komunikačních technologií.

Klíčová slova: elementární algoritmické konstrukce, hloubková struktura, programovací jazyky, překlad, formulace elementárních algoritmických konstrukcí v přirozeném jazyce, algoritmizace a výuka, kooperace učitelů.

Abstract: The paper deals with the defining of elementary algorithmic

structures and their relationship to teaching needs in information technology from the perspective of the need to formulate a language adequate to the programming languages, respectively. towards algorithmic task solving. The reason is a requirement of clarity in the formulation of ideas through the translation of Czech (native) language into programming, but also improving the quality of human communication in expressing any practices in everyday life, which are generally algorithmic nature.

Content is oriented to a description of basic algorithmic structures in relation to their formulations, putting relations with the needs of education in the field of information and communication technologies in education, especially at the elementary schools, grammar schools and secondary schools focusing on informatics. The need to address algorithmizations not only to programmers is fundamentally emphasized in the document of the Ministry of Education, Youth and Sports "Strategy for Digital Education in 2020", prepared on the basis of government policy documents (MŠMT, 2015, and generally also the MŠMT, 2014), which emphasizes the need for creative algorithmic approach in education, even from pre-school level.

The purpose of the study is to describe the educational needs of methods for teaching and learning algorithms associated with good use of the Czech language to properly complement the role of the teachers of Czech language and teachers of information and communication technologies.

Key words: *elementary algorithmic structures, deep structure, programming languages, translation, formulation of elementary algorithmic structures in natural language, algorithmic structures and education, teachers' cooperation.*

1 Úvod

Text se zabývá problematikou vyjádření elementárních algoritmických konstrukcí s ohledem na potřebu, vhodnost nebo nutnost formulovat je v českém jazyce. Jde o vymezené základní typy příkazů v algoritmických konstrukcích pro účely vzdělávání a se zřetelem na obor IT a informační výchovu. Elementární algoritmické konstrukce jsou poměrně obecné a nezávislé např. na programovacím jazyce nebo na řešeném problému, kterým je prakticky cokoli, co lze postupem popsat – sem patří i běžné činnosti z každodenního života (návod na sestavení nebo použití výrobku, postup vyřízení žádosti, popis cesty). Při nich se ukazu-

je, že domluva mezi dvěma osobami může být jasnější a jednoznačnější v případě, že osoby použijí formulace využívající elementární algoritmické konstrukce. Ve školním prostředí se používají různé úlohy, jejichž řešení bývá algoritmem; to se týká nejen obvykle uváděné matematiky, ale rovněž dalších předmětů (vzdělávacích oblastí ve smyslu zejména RVP ZV a RVP G, částečně i RVP PV).

Elementární algoritmické konstrukce se vyskytují v celcích algoritmů jak zcela obecných, nezávislých na oblasti IT, tak i v úzce zaměřených, tedy vytvořených pro účely programování (po syntaktické stránce mají běžné programovací jazyky, z klasických např. typu C nebo Pascal, svůj popis na úrovni příkazů dělný právě na zmíněné prvky). Formálně můžeme obvykle rozdělit celek postupu, tedy algoritmus, právě na ně, což ukazuje na nezbytnost věnovat se právě těmto konstrukcím.

Z pohledu programování a výuky programování je zásadní, že přirozený jazyk (český jazyk) obvykle neposkytuje naprostou přesnost a jednoznačnost vyjadřování vždy a za všech okolností a je redundantní (Smetáček, 1993) vzhledem k téměř nulové entropickému algoritmickému a programátorskému vyjadřování, což vede k chybám ve významu sdělení. Protože počítačové systémy („počítače“) potřebují pro svoji činnost jednoznačný popis pro vykonávání své činnosti (program), pro zápis algoritmů byly navrženy jazyky programovací, ve kterých má každý příkaz jasně definovaný význam. Z didaktického pohledu je pak třeba se zabývat kromě jiného transformací mezi popisem v českém a programovacím jazyce. Protože nějaký konkrétní příkaz zapsaný v programovacím jazyce lze vyjádřit v přirozeném jazyce více různými způsoby, i když všechny musí mít zcela stejný význam, pak je při výuce algoritmizace a programování nutné zabývat se i formulacemi v českém jazyce vedoucími k požadovanému příkazu. V praxi provádí tuto výuku typicky učitel informačních technologií (IT, informačních a komunikačních technologií, IKT) či informatiky, který mívá svůj vlastní jazyk zúžený na oblast IT a který neučí možnosti vyjádření toho samého příkazu nebo problému různými jazykovými možnostmi. Z toho důvodu je účelné, aby se příslušnými jazykovými konstrukty popisujícími algoritmus (obecně nejen příkazy pro počítač, ale i pro jakoukoliv činnost) rovněž zabýval učitel českého jazyka. Ten sice není připravován na výuku z oblasti IT, ale měl by vést žáky k vyjadřování efektivnímu z pohledu algoritmického, protože za neporozumění odpovídá primárně ten, kdo informaci podává (Vybíral, 2009).

Text uvádí fakta a souvislosti, které mohou učitel českého jazyka a učitel 1. st. ZŠ při výuce českého jazyka napomoci pochopení vybraných prvků výuky algoritmizace v oblasti IT, naopak se nezabývá hlouběji konkrétními možnostmi jazykového vyjádření základních algoritmických konstrukcí. Obsahuje v podstatě

vymezení hloubkové struktury elementárních algoritmických konstrukcí a transformaci do povrchové struktury ponechává na učiteli českého jazyka (Chomsky, 1966). Smyslem je poukázat na zákonitosti z oblasti IT, které učitel českého jazyka zpracuje podle didaktických zásad svého předmětu. Zároveň text nijak nepopírá práci učitele IT, jehož jedním (a možná hlavním) úkolem je rozvíjet inforatické myšlení žáků (Vaníček, 2016), naopak je v souladu s mnoha pedagogickými zdroji, uvádějícími potřebu výuky žáka chápat v souvislostech, nikoliv v osamocených vyučovacích předmětech (z oblasti IT např. Hromkovič, 2012).

2 Východiska a pojmy

K problematice jsou nejprve uvedeny potřebné hlavní pojmy z oblasti IT (Knuth, 2016; Wróblewski, 2015). Jde o bližší určení toho, čeho se elementární algoritmické konstrukce týkají, a o vyzdvižení pojmů vhodných pro didaktické uchopení problematiky. Nejsou naopak uváděny definice a jednotlivosti, které jsou záležitostmi oboru IT, např. definice algoritmu z pohledu teorie automatů.

Pojem **algoritmus** se uvádí v definicích zaměřených úzce ve vztahu k programovacímu jazyku jako „postup řešení úlohy zapsaný v programovacím jazyce“ nebo šířeji jako „algoritmus je přesný návod či postup, kterým lze vyřešit daný typ úlohy“. V definicích bývá vymezen účel algoritmu, kterým je často vztah k programování, k informatice nebo k obecnému konkrétnímu typu úlohy. Ne vždy je součástí definice vztah k řešení jakéhokoliv obecného problému (úkolu, zadání), které je samo o sobě postupem, tedy algoritmem. To je nutno zohlednit didakticky, protože běžným obsahem školní výuky je i formulace rozličných postupů.

Základním stavebním kamenem algoritmu je *příkaz (instrukce)* popisující elementární operaci, jež se může nebo má vykonat. Vymezení pojmu elementární operace je v oboru IT různé, zde ho můžeme položit za rovný elementární algoritmické konstrukci.

Další definice algoritmu ho charakterizují obvykle již ve vztahu k informatice podle formálních charakteristik: algoritmus je postup, který splňuje tyto povinné vlastnosti: rezultativnost (vždy vede k nějakému konkrétnímu výsledku), finitnost (konečnost, skončí po konečném počtu provedených kroků), elementárnost (algoritmus je popsán konečným počtem základních instrukcí s jednoznačným způsobem jejich provedení) a determinovanost (jednoznačnost, vykonání algoritmu je nezávislé na vnějších vlivech, resp. je závislé výhradně na jeho popisu a na konkrétních vstupních hodnotách pro jeho provedení); k těmto čtyřem pod-

mínkám přidávají některé zdroje další – obecnost neboli hromadnost algoritmu (algoritmus nepopisuje jednu konkrétní úlohu, ale skupinu čili třídu úloh daného typu, lišících se různými zadávanými vstupními hodnotami) nebo efektivnost algoritmu (praktický požadavek na účinnost s ohledem na dobu zpracování, náročnost na výpočetní prostředky, přesnost výsledků, dobu reakce na vstup atd.).

Algoritmizace je postup, kterým se vytváří popis nějaké činnosti. Nemusí jít obecně o součást programování, není podmínkou, aby na algoritmizaci navázala tvorba programu v programovacím jazyce. V nejběžnější podobě je zcela běžnou součástí života člověka. Jakýkoliv příkaz (rozkaz, pokyn) druhé osobě je již triviálním algoritmem. Popisy postupů jsou též v kuchařských receptech, v návodech, jsou součástí zákonných norem a jejich aplikací. Jakékoliv formalizované postupy jsou algoritmem. Všechny *didaktické a metodické postupy* jsou také algoritmy, určujícími, za jakých podmínek lze jak a s jakými prostředky působit.

Programovací jazyk je prostředek pro zápis algoritmů, které mohou být provedeny na počítači. Zápis algoritmu ve zvoleném programovacím jazyce se nazývá **program**. U programovacích jazyků se velmi striktně vymezuje syntax a sémantika jazyka, které jsou v jednoznačném vztahu, víceznačnost významu syntaktických elementů prakticky není. Programovací jazyky můžeme řadit podle typologické klasifikace jazyků k jazykům syntaktické typologie, míra volnosti slovosledu ve větě bývá prakticky nulová. Typickým příkladem jsou pak jazyky se syntaxí definovanou regulárním výrazem a bezkontextovou gramatikou. Za účelem definování syntaxe vybraného jazyka se zavádí následující notace (Watt, 1991):

- terminální symboly (terminály) – symboly, z nichž se skládají slova, obsahující věty daného jazyka,
- neterminální symboly (neterminály) – symboly z nichž se také skládají slova, ze kterých nelze vytvořit věty jazyka. V přirozených jazycích reprezentují neterminální symboly typicky větný člen,
- startující symbol – je vybraný neterminál (počáteční), ze kterého se postupně vytvářejí věty jazyka,
- pravidla – specifikují, jak jsou věty vytvořeny z terminálních symbolů a z jiných vět.

Oproti přirozeným jazykům je syntaxe jazyků programovacích velmi omezená, striktní a silně a jednoznačně svázaná se sémantikou symbolů a konstrukcí. To samé platí i při vyjadřování analogických algoritmů v přirozeném jazyce.

Program má klasickou definici uvádějící, že program je tvořen *algoritmickou a datovou* částí, tedy program = algoritmus + datové struktury (Wirth, 1976). Některé zdroje zužují program na „posloupnost příkazů pro počítač“, tedy jen na pouhý algoritmus, který s daty pracuje. Souvislost počítače jako technického zařízení a programu je taková, že počítač (jakožto programovatelný automat) je řízen posloupností instrukcí, které postupně zpracovávají nějaká data. Data nemusí být dopředu známa svojí konkrétní hodnotou, protože závisí na uživateli počítače, jaké hodnoty bude chtít použít a nechat zpracovat, ale musí být určeno, odkud se získají (vstupy počítače), v jakém tvaru jsou (datové struktury popsané při tvorbě programu) a kam se předávají (výstupy počítače). Stejně jako algoritmus, i struktury dat se vyjadřují v českém jazyce různým způsobem, situace je výrazně složitější než u elementárních algoritmických příkazů, ale i u nich se dají stanovit základní vyjadřovací konstrukce.

Programování je činnost vytvářející výsledný program z vymezení jeho činnosti. Východiskem je někým určený (zadaný) požadavek na budoucí program, požadavek se po stanovení způsobu řešení formalizuje obvykle nejprve v přirozeném jazyce, dále různými grafickými prostředky, např. **vývojovými diagramy**, následuje zápis v jazyce programovacím, překlad překladačem (program pro transformaci zdrojového tvaru programu zapsaného v programovacím jazyce do elektronické podoby již pro počítač, obecně pro zařízení schopné se programem řídit).

Elementární algoritmické konstrukce se objevují zřejmě ve všech běžných programovacích jazycích. Některé zdroje vymezují základní *algoritmické konstrukce* jen ve vztahu k programovacím jazykům – typická definice je „základní algoritmické konstrukce jsou elementární prvky programovacího jazyka, jejichž vhodnou kombinací dokážeme zapsat každý algoritmus“. Ne všechny takové patří do zcela elementárních základů programování nebo nepatří do pojetí strukturovaného programování (např. příkaz skoku). Elementární algoritmické konstrukce uvedené v další části textu můžeme považovat za *minimální praktický soubor konstrukcí, se kterým se žáci potřebují seznámit při konstrukci algoritmů a tvorbě programů v programovacích jazycích*.

Nyní je vhodné uvést jazykovou paralelu k algoritmizaci, resp. programování v programovacích jazycích. Program vyjádřený v programovacím jazyce, v jeho předchozím vyjádření grafickou strukturou nebo nejprve v českém jazyce, je v těchto systémech v podstatě ekvivalentní či izomorfní, liší se formou vy-

jádření. Zkoumání správnosti programu, resp. jeho chování a hledání chyb při nefunkčnosti programu je analogické hledání vztahu mezi významem a syntaxí z pohledu textové lingvistiky (Bajzíková, Dolník, 2003), z didaktického pohledu je posuzování struktury programu záležitostí infromatickou, posuzování formulací primárních textů je záležitostí jazykovou.

Obdobně lze uvést vztah mezi elementárními algoritmickými konstrukcemi a celkem programu – jde vlastně o diskursivní analýzu algoritmu nebo programu vyjádřeného (přímo nebo původně) v českém jazyce, protože jazyková jednotka celku algoritmu je větší než elementární příkaz v algoritmu, který je analogií věty v českém jazyce. V tomto významu se překrývá s textovou lingvistikou (Šebesta, Lehečková, Pierscieniak, Šormová, 2016).

V další části studie se předpokládá:

- pro tvorbu algoritmů potřeba vyjádřit algoritmus v českém (přirozeném) jazyce, ze kterého můžeme dále vytvořit zdrojový tvar programu v programovacím jazyce,
- potřebu vymezit algoritmus s využitím základních algoritmických konstrukcí přednostně pro účely počítačového prostředí nebo systému (např. různé hry a herní prostředí), ve kterém je nutné popsat nějaký algoritmus, tj. nikoliv přednostně obecné algoritmy popisující činnosti v běžném životě člověka,
- pro programovací jazyky paradigma procedurální (imperativní) a objektové, ve kterých se zabýváme procedurálními částmi programového kódu.

Spojení „český jazyk“ znamená obecněji i jiné přirozené jazyky, ve kterých lze dále uvedené postupy analogicky použít.

3 Elementární algoritmické konstrukce

Následující přehled elementárních algoritmických konstrukcí odpovídá didaktickým potřebám i dělení příkazů v obvyklých syntaktických diagramech programovacích jazyků – pro Pascal např. (Polách, 2016; Jinoch, Müller, Vogel, 1986 – učebnice a standard jazyka Pascal), pro Python např. (Urban, Pipek, 2016), pro C např. (Virus, 2016). Tyto konstrukce se objevují i ve skriptovací části jazyků určených pro programování www stránek (Javascript aj., formálně i také Python) nebo v jiné syntaktické podobě u jazyka SQL pro práci s databázemi (ve skupině příkazů pro manipulaci s daty). V posledních letech přibývají systémy pro tvorbu herních prostředí (např. Scratch), jejichž algoritmická část používá elementární algoritmické konstrukce také. Tyto jazyky, resp. jejich typy,

se obvykle používají ve výuce na středních a základních školách a ve svém celku (spolu s jazykem HTML) výrazně převažují.

Konkrétní gramatika těchto jazyků je důležitá pro vymezení syntaxe zdrojového tvaru programu v programovacím jazyce, ale to je až následný krok při transformaci algoritmu z českého jazyka nebo třeba i algoritmu zapsaného pomocí vývojových diagramů do programovacího jazyka. I názvosloví je bližší významu těchto příkazů než názvosloví v syntaktických diagramech, není např. třeba rozlišovat příkazy jednoduché a strukturované. Znamená to, že dále uvedené formulace se slovy z programovacích jazyků nejsou striktní a nejsou výhradní možnosti zápisu příkazu, jsou ale obecně přijatelným elementárním příkladem, na kterém se poukazuje na typ příkazu a princip jeho činnosti a pro který je vhodné formulovat v českém jazyce příslušný ekvivalent.

Elementární algoritmické konstrukce jsou de facto vymezeny sémanticky, významem jednotlivých příkazů, i když se při vyučování vychází z příkladů konkrétních příkazů zapsaných v nějakém jazyce (v oboru IT programovacím, případně grafickým znázorněním, obecně pak v přirozeném).

Příkaz vstupu (vstupní příkaz) udává, že se mají použít údaje z vnějšku algoritmu (programu). Tím je v počítačových programech údaj často získaný zapsáním na klávesnici, zkopírováním hodnoty do editačního pole (do části formuláře) na obrazovce nebo hodnota vybraná myší. U algoritmů týkajících se běžné činnosti člověka to může být např. získání konkrétního údaje z literatury, tiskovin, elektronických zdrojů nebo také od druhého člověka. V programovacích jazycích příkaz vstupu většinou obsahuje slovo input nebo read.

Příkaz výstupu zajišťuje opačnou činnost než příkaz vstupu, jeho účelem je předat vypočtenou hodnotu (výsledek) zpracovanou algoritmem (nebo spíš jeho částí) na venek z algoritmu (programu), tedy např. zobrazit na obrazovce, vypsát na tiskárně, obecně sdělit dalšímu subjektu nebo v materiální podobě předat na nějaké místo směrem od člověka jednajícího algoritmicky. V programovacích jazycích příkaz obsahuje slovo output nebo write.

S těmito dvěma příkazy souvisí **přiřazovací příkaz**, zcela elementární konstrukce související se dvěma výše uvedenými. Pokud pracujeme s jakýmkoliv údaji, musíme je nejprve získat (např. příkazem vstupu), zpracovat přiřazovacím příkazem (v nejjednodušším případě nějakým výrazem, „výpočtem“, „vzorcem“) a následně předat na místo použití příkazem výstupu. Přiřazovací příkaz obsahuje dvě části, první je obecně výraz vymezený jakýmsi vzorcem určujícím

zmíněný výpočet, druhá část je tzv. proměnná, místo, kam se uloží výsledná hodnota vypočtená výrazem.

Podmíněný příkaz označuje příkaz, který se provede výhradně při splnění podmínky zapsané logickým výrazem (formulace v programovacích jazycích), tedy v případě, že pravdivostní hodnota logického výrazu je „platí“ („je to pravda“, „splněno“, „true“, „ano“, „1“), po formální jazykové stránce tedy výrokem (u kterého lze stanovit pravdivostní hodnotu). Tato struktura se označuje jako *neúplný podmíněný příkaz*, příkaz typu if-then.

Úplný podmíněný příkaz (typu if-then-else) obsahuje navíc část „else“, obsahující druhý příkaz, který se provede výhradně za situace, že pravdivostní hodnota logického výrazu je „neplatí“ („není to pravda“, „nesplněno“, „false“, „ne“, „0“). Platí, že úplný podmíněný příkaz lze nahradit dvěma po sobě jdoucími neúplnými podmíněnými příkazy, v jednom z nich je logický výraz znegovaný.

Příkaz cyklu není jediný, rozlišuje se na tři typy – cyklus typu for, repeat, a while. Všechny typy obsahují tzv. tělo cyklu (libovolný počet příkazů), část, která se s ohledem na podmínky provádění cyklu opakuje, a podmínku ukončení cyklu (resp. provádění cyklu), vymezující, zda se tělo bude či nebude provádět.

Cyklus typu *for* má vymezující podmínku danou obecně výrazem určujícím počet opakování těla cyklu (pro jazykové účely není nezbytně nutné uvádět striktní konstrukci syntaxe příkazu, tedy počáteční a koncovou hodnotu cyklení čili meze, řídicí proměnnou cyklu a výraz upravující změnu této proměnné v daném rozsahu hodnot, což souvisí již více s prací s daty, než s principem příkazu). Cyklus typu *while* obsahuje podmínku provedení těla cyklu, cyklus se provádí po dobu, po kterou je podmínka splněna. Cyklus typu *repeat* obsahuje podmínku ukončení těla cyklu, nejprve se jedenkrát provede tělo cyklu a pokud není podmínka splněna, v provedení těla se pokračuje až do splnění podmínky.

Podprogram (*příkaz podprogramu*) nebo též *předem definovaná činnost* či *činnost definovaná jinde* je odkaz na algoritmus, který je popsán jinde nebo který bude teprve vytvořen. Možné účely použití tohoto druhu příkazu jsou:

- a) nezabývat se v danou chvíli složitým nebo zatím formulačně nejasným algoritmem,
- b) odkázat se na již někde zpracovaný algoritmus, který stačí použít (to se často týká různých matematických a dalších funkcí, nejběžnější je např. příkaz výstupu, který je syntakticky zpravidla podprogramem),
- c) dovolit dělení velkých úloh na menší (dekompozice algoritmu), to je nutný pří-

stup u rozsáhlých algoritmů a metodicky vhodný přístup ve výuce programování a algoritmizace.

Formálně se v části jazyků dělí podprogramy na funkce a procedury podle toho, zda algoritmus poskytuje (u funkcí) nebo neposkytuje (u procedur) tzv. návratovou hodnotu, konkrétní výsledek výpočtu popsání algoritmem.

Po formální stránce je nutné ještě zmínit nutnost vymezit **začátek algoritmu a jeho konec**. Z pohledu algoritmu vyjádřeného verbálně nebo písemně jeho začátek odpovídá začátku projevu nebo textu, ukončení algoritmu bývá na konci jazykového celku nebo je v něm explicitně uvedeno. U objektových systémů (programů) bývá konec „skryt“ pod vnějším požadavkem na ukončení programu (algoritmu), vyjádření této situace je záležitostí více inforatickou, ale ze samotného vyjádření algoritmu musí být jasné, za jaké situace algoritmus skončí.

4 Výuka algoritmizace a programování

Tvorba algoritmů (zadaných např. pokyny „Uveď postup...“, „Jak vyřešíš tuto úlohu?“) nebo řízení se jimi („Seřaďte se podle velikosti“, „Postupujte podle zadání“) je zcela *běžnou činností* žáků ve výuce. I v těchto situacích by mělo být vyjadřování učitele i žáků co nejjasnější, aby nedocházelo k omylům. Je jasné, že v běžné praxi je možné si význam řečeného nebo napsaného vyjasnit dalším rozhovorem nebo diskusí nad psaným textem, ale v některých situacích není jednoduché, vhodné nebo možné upřesnění provést, takže dojde k nedorozumění. Kritické je zejména omezení časem, v některých situacích a ve školní výuce obecně nebývá dostatek času na vyjasňování významu algoritmu, takže zákonitě dochází k omylům. Didakticky nevhodné je, pokud chyba pouze v jazykovém vyjadřování má vliv na hodnocení žáka v předmětu jiném než v českém jazyce, do kterého patří (Novák, Slavík, 2005). Ve vztahu k IT je nutné zdůraznit, že algoritmy by měly být optimálně zcela bez chyb, ve vztahu k přirozenému jazyku bez chybné formulace.

Protože se studie zabývá přednostně vyjadřováním algoritmů ve vztahu k výuce informačních technologií, patří sem zmínka o *typech škol*, ve kterých se s algoritmizací nebo programováním lze setkat, a to podle RVP a s ohledem na Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020:

- v předškolní výchově a vzdělávání jsou algoritmické činnosti nejvíce metodicky zpracovány v předmatematické výchově,
- na 1. st. základních škol bude v dalších letech věnována algoritmizaci výraz-

ná pozornost podle Strategie, nadanější žáci by měli využívat tvůrčím způsobem počítačová prostředí umožňující tvorbu různých prvků, často herního charakteru nebo virtuálních prostředí,

- na 2. st. základních škol je v cílovém zaměření vzdělávací oblasti informační a komunikační technologie uvedeno: „vede žáka k ... schopnosti formulovat svůj požadavek a využívat při interakci s počítačem algoritmické myšlení“ a dále jsou prvky algoritmického myšlení obsaženy v matematice,
- v gymnaziálním vzdělávání se požadavky na algoritmizaci prohlubují a jsou uvedeny ve vzdělávacích oblastech Informatika a informační a komunikační technologie (včetně požadavku na algoritmizaci úloh) a Matematika a její aplikace,
- u ostatních typů středních škol záleží na oboru školy, algoritmizace nebo programování jsou přímo uvedeny pro skupinu inženýrských oborů, tedy s kódem 18 dle číselníku KKO (Kmenové obory vzdělání AKKO, 2016); u jiných oborů záleží na profilaci školy, algoritmizace a programování bývají často vyžadovány ve skupině oborů matematických (kód 11) a oborů Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika (kód 26).

I když je školní výuka formálně dělená na předměty, vzdělávání informatické je ve svém principu provázané s většinou ostatních předmětů, protože *algoritmické činnosti se týkají prakticky všech*. Důsledkem je účelnost propojování vybraných obsahů předmětů a alespoň minimální kooperace učitele IT s učiteli ostatních předmětů, zároveň s tím narůstá i důležitost výuky českého jazyka v tomto směru.

5 Český jazyk a algoritmické konstrukce ve výuce

Naprosto zásadním požadavkem na použití českého jazyka pro vyjadřování algoritmických konstrukcí je požadavek na *přesnost vyjadřování*. Ta souvisí v důsledku i se stavbou programovacích jazyků, které nepovolují víceznačnost významu dané algoritmické konstrukce. Další zdánlivě obecný důvod je vyjádřen programátorským pořekadlem „v každém programu je alespoň jedna chyba“. Poukazuje nejen na fakt, že tvorba programů bývá složitá, ale také na nutnost co nejvíce zmenšit počet chyb při psaní programu v programovacím jazyce, do něhož se převádí formulace z českého jazyka. Charakter vyjadřování algoritmu je blízký vyjadřování v odborných (vědeckých) textech (Daneš, Čmejrková, Světlá, 1999).

Programovací jazyky mívají syntaktické pozice v pevném pořadí, to je blízké např. anglickému jazyku, ne tolik českému, vyjádření algoritmu v něm musí pozice více respektovat. Styl výuky českého jazyka ve vztahu k informační výchově bere na zřetel syntakticko-sémantické vztahy algoritmů a v důsledku i programovacích jazyků. Jde zejména o metodické přístupy vycházející z *pojetí generativní gramatiky* (Chomsky, 1966).

Dost obtížné je naučit žáky správně chápat, vytvářet a posuzovat *výroky* (Raclavský, 2015). Ty jsou stěžejním prvkem logických výrazů, doplňovaných dále logickými spojkami. Mezi jednotlivosti potřebné k procvičování patří zejména následující (Grepl – Karlík, 1998, Panevová, 1980):

- formálně mohou žáci zaměňovat větu a větný ekvivalent (eliptickou větu), který nebývá nepodmíněným příkazem, i když je zakončený vykřičníkem (např. Pozor!, Vstupenku na sedmu.);
- velmi vhodným cvičením může být posuzování vět z hlediska gramatické a sémantické stavby;
- žáci by měli chápat větu jako hierarchizovanou relační strukturu, ve které by pro účely zpracování do elementárních algoritmických konstrukcí měli jednoznačně stanovit původce děje;
- nevyjadřování algoritmické konstrukce větou s nevyjádřeným podmětem nebo větou bezpodmětou (pokud indikují nějaký stav, pak patří programátorský do práce s daty a s logickými výrazy místo do příkazu algoritmu).

Pro pokročilejší studenty středních škol je možné navíc vymezit *formální jazyk výrokové logiky*, abecedu a gramatiku, dále pak převod z přirozeného jazyka do jazyka výrokové logiky včetně používání logických spojek, zpravidla ve spolupráci s učitelem matematiky.

Elementární algoritmické konstrukce se musí naučit žáci v českém jazyce *správně vyjadřovat*, protože v naprosté většině algoritmů se používají všechny z nich. Je vhodné:

- postupovat od přiřazovacího příkazu, který je formulačně i logicky jednoduchý,
- zahrnout příkazy vstupu a výstupu, protože v nich se začínají používat údaje (data), která se alespoň jedním přiřazovacím příkazem použít,
- přidat podmíněný příkaz, který je navíc nutným předstupným pochopení cyklů, jejichž součástí je vždy podmíněný příkaz,
- prakticky současně je vhodné používat formulace vedoucí k podprogramům, tedy k činnostem definovaným jinde – pokud nelze nebo není vhodné se zabývat složitou činností a její algoritmizací, pak se nahradí „globálním“

použitím podprogramu (odkazem na něj), jehož algoritmem se není třeba v danou chvíli zabývat,

- poslední, ale stejně důležité, jsou příkazy cyklů. U nich nezáleží příliš na pořadí výuky, důležité je ale zdůraznit vzájemné rozdíly mezi cykly s počtem opakování (cyklus typu for) a s podmínkou (repeat, while) a následně vzájemně rozlišit cykly typu repeat a while. U nich je vhodné používat formulaci „pokud platí podmínka, pak prováděj tělo cyklu“ pro while a „proved' tělo cyklu, a dokud neplatí podmínka ukončení, prováděj ho znovu“ pro repeat, tedy rozlišit podmínku provedení cyklu a podmínku ukončení cyklu.

Syntaktické diagramy procedurálních a objektových programovacích jazyků neobsahují pojem „*nepodmíněný příkaz*“ (ten se objevuje naopak v logickém programování např. v jazyce PROLOG). Z didaktického pohledu je vhodné tuto kategorii vymezit jako „všechny typy elementárních algoritmických konstrukcí vyjma podmíněného příkazu a příkazu cyklu“, důvodem je možnost rozlišení a zařazení všech imperativních vět do možnosti příkazu přiřazovacího a činnosti definované jinde.

Při výuce zaměřené na vhodnou formulaci základních algoritmických konstrukcí je velmi účelné zohlednit některé obecné principy týkající se *správnosti vyjadřování* (Kořenský a kol., 2013, Vybíral, 2009). Na straně výdejce informace (komunikátora), tedy žáka formulujícího algoritmus, jde zejména o následující chyby vedoucí k nemožné nebo chybné formulaci příkazu algoritmu:

- obecně nesrozumitelně vyjádřené myšlenky – není jasné, co vůbec chce žák popsat, kterého příkazu se formulace týká,
- neurčitě formulovaná tvrzení – nelze sestavit daný typ příkazu jednoznačně,
- používání mnohovýznamových slov nebo neurčitých výrazů – daný typ příkazu bývá nesprávný vzhledem k datům, se kterými pracuje,
- chybná kvantifikace – týká se typicky cyklů, jejich podtypů nebo jejich ukončování,
- nesprávný logický konstrukt – nelze správně sestavit logický výraz v podmíněném příkazu, případně celý podmíněný příkaz.

Samostatným jevem je *vyjadřování času a časových souvislostí*, v algoritmech je vždy nutné jednoznačně vymezit pořadí jednotlivých popisovaných činností (v objektových systémech pak i obecné časové souslednosti mezi částmi algoritmu). Platí, že časově se postupuje ve fyzickém pořadí vět algoritmu, pokud v něm není přímo uvedeno jinak. Jazykově to znamená zabývat se slovy a výrazy vyjadřujícími čas a časové souvislosti, rovněž tak i dějem jako takovým a vyprávěním

příběhů, ve kterých jsou zohledněny časové souvislosti. Dalším tématem jazykové přípravy mohou být typy posloupností (epických druhů kompozic) ve vyprávění (Vlašín, 1984), z nichž chronologická je pro algoritmy zcela elementární, paralelní posloupnost má pak vztah k paralelním procesům objektového programování.

Nezáleží nijak zvlášť na konkrétním programovacím jazyce, ve kterém žáci programují nebo budou následně programovat. Mezi obvyklé typy jazyků používané na vývoj desktopových aplikací patří Pascal, C a v posledních letech Python (v různých verzích, s překladači od různých firem apod.), které nacházejí využití v různých typech škol a výuky (např. Kotek, 2013).

Učitel IKT zohledňuje ještě např. nerespektování zpětné vazby při ladění programu, tedy ověřování správnosti algoritmu zapsaném v programovacím jazyce nebo nesoulad mezi vyjádřenou myšlenkou a údaji od překladače programu, což sice s jazyky (českým a programovacím) souvisí, ale jde již o činnosti primárně inforatické, ne jazykové. Takový model je bližší obecné struktuře komunikace z pohledu přenosu zpráv v teorii informace (Shannon, Weaver, 1949). Informatick se také musí podstatně více zabývat *kontextem příkazů* (vět), protože celek programu spočívá na správné posloupnosti všech příkazů, jen málokdy je možné příkazy mezi sebou prohazovat (např. při několika výpočtech na sobě nezávislých a poskytujících více výsledků pro navazující část algoritmu).

Dalším stylem výuky v oblasti IT je *výuka „bez počítače“*, využívající situace a možnosti týkající se práce s počítačovými prostředky, při které není nutné s nimi přímo pracovat. Jde o možnosti didaktické, často o situaci vysvětlování nových informací nebo při procvičování. Nejznámější metodický zdroj je (Computer Science Unplugged, 2016). Algoritmy popsané přirozeným jazykem se uplatní i při výuce s využitím tzv. papírového počítače, papírového modelu simulujícího základní prvky procesoru, na kterém se žáci učí chápat význam algoritmických konstrukcí při činnosti procesoru, jeho částí a rozhraním s okolím.

Kromě vyjádření algoritmu v přirozeném nebo programovacím jazyce se ve výuce používají *vývojové diagramy*, představující grafickou strukturu doplněnou textem jako mezifázi mezi algoritmem vyjádřeným v přirozeném jazyce a poté v programovacím jazyce (ČSN ISO 5807, 1996, ISO 5807:1985, 1985). Vývojový diagram může být podpůrnou výukovou pomůckou pro vizuální znázornění (elementární) algoritmické konstrukce i ve výuce českého jazyka.

Jazykové konstrukce pro popis algoritmů se děti učí používat již *v předškolní výchově a vzdělávání*, zpravidla v předmatematické výchově (Kaslová, 2010). Ta obsahuje mj. relace, elementární typy logických úsudků a obecných algoritmů, do nichž patří porovnávání, přiřazování nebo třídění, samozřejmě vždy s adekvátní jazykovou formulací.

V tabulce jsou uvedeny příklady vět představujících typy elementárních algoritmických konstrukcí dokumentující příklady jejich vyjadřování. Příklady jsou jak ze života, tak výpočetního typu:

Vstup dat	Podívej se na průměr kruhu. Vezmi tužku.
Výstup dat	Obvod obdélníka je 17 cm. Výsledek je text „ahoj“.
Přiřazovací příkaz	Vypočítej velikost obvodu obdélníku. Spočítej průměrnou hodnotu z těchto čísel.
Podmíněný příkaz neúplný	Když budu mít dost peněz na lístek, půjdu do kina. Když je zařízení zapnuté, vypni ho.
Podmíněný příkaz úplný	Když budu mít dost peněz na lístek, půjdu do kina, jinak půjdu do parku. Jestliže je zadaná velikost strany kladná, pak vypočítej plochu útvaru, jinak oznam chybu v zadání velikosti strany.
Cyklus typu for	Sedmkrát opakuj tento postup. Podle počtu žáků přines postupně danou pomůcku.
Cyklus typu while	Pokud prší, měj otevřený deštník. Pokud uživatel zadává další hodnotu, proved daný výpočet.
Cyklus typu repeat	Přidávej postupně vodu, dokud nebude těsto přiměřeně řídké. Přičítej další čísla, dokud nepoužiješ poslední z nich.
Podprogram (procedura nebo funkce)	Nakup. Sprav kolo. Nech vypočítat hodnotu funkce f pro hodnotu 23. Zjisti pořadí daného slova ve větě „...“.
Nepodmíněný příkaz	Otoč se doprava. V jízdním řádu otoč na další stranu.

Pro ukázkou chyb v algoritmu lze zvolit jednoduchý a všeobecně známý algoritmus sčítání dvou víceciferných čísel zapsaných pod sebou, který se obvykle vyučuje ve 3. třídě základních škol. Žáci 4. třídy ZŠ na konci ročníku měli za úkol formulovat tento algoritmus a dopustili se následujících typických jazykových chyb:

- „Sečtu čísla.“ (nepřesnost vyjádření, obvykle záměna pojmů číslice/cifra a číslo),
- „Sečtu a zapíšu výsledek.“ (výrazná nepřesnost vyjádření),
- „Sečtu cifry pod sebou a zapíšu pod ně součet.“ (chybí formulace přechodu přes desítku),
- „A to pořád opakuji.“ (nepřesnost, není jednoznačné, že to = sečtení dvou cifer pod sebou, zápis výsledku, zapamatování přechodu přes desítku),
- i když se uvede v daném řádu pro součet číslic přechod přes desítku, v dalším vyšším se jednička nepřičte.

Pro úplnost, do již neязыkových chyb patří obvykle:

- není uvedeno, že se postupuje zprava (od nejnižšího řádu čísel),
- předpokládá se, že čísla jsou stejně dlouhá (mají stejný počet cifer),
- algoritmus jako celek není úplný.

Tu samou úlohu řešili studenti 1. ročníku vysoké školy, u kterých by se dalo očekávat, že algoritmus sčítání budou znát prakticky dokonale a budou ho umět přesně popsat. Přesto se většina stejných językových i algoritmičkých chyb objevila i u nich.

Na základě zjištěných językových chyb se pak učitel může zaměřit na příslušný językový jev, může využít jakékoliv další obecně známé a jednoduché algoritmy.

6 Závěr

Učitel českého języka může přispět k rozvoji kompetencí žáků i tím, že se zaměří na językové jevy související s problematikou vyjadřování algoritmičkých konstrukcí. Kromě obecných důvodů językových přibývá ve školství nový podstatný důvod, kterým jsou požadavky Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 kladené na žáky i učitele všech typů škol, zdůrazňující nutnost rozvíjet algoritmičké a tvořivé myšlení. To souvisí kromě jiného právě se specifickým językovým vyjadřováním zohledňujícím potřeby algoritmičkých (a programátorských) konstrukcí. Spolupráce učitelů českého języka, informační a komunikační technologie, případně i matematiky, je pak vítaná. Domluva na vzájemně se podporujících didaktických postupech ve všech předmětech je účelná, s důsledkem synergického efektu výrazně zkvalitňujícího vzdělávání žáků.

Literatura

- BAJZÍKOVÁ, E., DOLNÍK, J. (2003): *Textová lingvistika*. Bratislava: Veda.
Computer Science Unplugged. (2016). Dostupné z <http://csunplugged.org/>.
- ČSN ISO 5807 (1996): *Zpracování informací. Dokumentační symboly a konvence pro vývojové diagramy toku dat, programu a systému, síťové diagramy programu a diagramy zdrojů systému*. Česká norma.
- DANEŠ, F., ČMEJRKOVÁ, S., SVĚTLÁ, J. (1999): *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- ENCYKLOPEDIIE LINGVISTIKY (2014): *Encyklopedie lingvistiky*. Dostupné z http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Hlavn%C3%AD_strana. Olomouc: UPOL.
- GREPL, M., KARLÍK, P. (1998): *Skladba češtiny*. Praha: Votobia.
- HROMKOVIČ, J. (2012): *Sedem divov informatiky*. Ružomberok: Verbum.
- CHOMSKY, N. (1966): *Syntaktické struktury. Logický základ teorie jazyka, O pojmu „gramatické pravidlo“*. Praha: Academia.
- ISO 5807:1985 (1985): *Information processing – Documentation symbols and conventions for data, program and system flowcharts, program network charts and system resources charts*. Mezinárodní norma.
- JINOCH, J., MÜLLER, K. VOGEL, J. (1986): *Programování v jazyku Pascal*. Praha: SNTL.
- KASLOVÁ, M. (2010): *Předmatematické činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: RAABE.
- Kmenové obory vzdělávání AKKO*. (2016). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://stistko.uiv.cz/katalog/cslnk.asp?idc=AKKO>.
- KNUTH, D. E. (2016): *Umění programování*. Praha: Computer Press, Albatros Media a.s.
- KOŘENSKÝ, J., HOFFMANNOVÁ, J., MÜLLEROVÁ, O. (2013): *Analýza komunikačního procesu a textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- KOTEK, L. (2013): *Výuka algoritmizace a programování se zaměřením na programovací jazyk Python*. Praha: PedF UK.
- MŠMT (2014): *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.
- MŠMT (2015): *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>.
- NOVÁK, J., SLAVÍK, J. (2005): *Informační a technologické přístupy ke školnímu*

- hodnocení a k pedagogickým informacím. In: *Vzdělávání pro život v informační společnosti II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s.391–410.
- NOVÁK, J. (2008): The Present State and Prospects of TE and ICT in Education in the Czech Republic. In WAER – UNESCO Hana Novakova et al. *Contribution of School Technology and Information and Communication Technologies to the Development of Education to Promote Successful Access of School Leavers to the Labour Markets in South Africa and Selected Countries of Central Europe (An International Pilot Project)*. UNESCO Participation Programme for Years 2006-2007 (No. 375711 65ONG). s. 56–63.
- PANEVOVÁ, J. (1980): *Formy a funkce ve stavbě české věty*. Praha: Academia.
- POLÁCH, E. (2016): *Programování v jazyku Turbo Pascal*. Dostupné z <http://home.pf.jcu.cz/~edpo/program/program.html>. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.
- RACLAVSKÝ, J. (2015): *Úvod do logiky: klasická výroková logika*. Brno: Masarykova univerzita.
- SHANNON, C. E., WEAVER, W. (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Univ of Illinois Press.
- ŠEBESTA, K., LEHEČKOVÁ, E., PIERSCIENIAK, P. P., ŠORMOVÁ, K. (2016): *Aplikovaná lingvistika*. Praha: Karolinum.
- URBAN, J., PIPEK, J. (2016): *Vědecké programování v Pythonu*. Praha: ČVUT FJFI.
- VANÍČEK, J. (2016): Výuka algoritmizace patří především do informatiky. In Rosecký, J. (ed.): *Počítač ve škole 2016 – sborník příspěvků*. Nové Město na Moravě: GVM.
- VIRIUS, M. (2016): *Programovací jazyk C*. 1. díl. Praha: ČVUT.
- VLAŠÍN, Š. (1984): *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.
- VYBÍRAL, Z. (2009): *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- WATT, D. A. (1991): *Programming Language Syntax and Semantics*. Prentice Hall International,
- WIRTH, N. (1976): *Algorithms + Data Structures = Programs*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- WRÓBLEWSKI, P. (2015): *Algoritmy*. Praha: Computer Press.

Ing. Jaroslav Novák, Ph.D.

Katedra informačních technologií a technické výchovy Pedf UK v Praze
jaroslav.novak@pedf.cuni.cz

LINGVISTICKÉ OPODSTATNĚNÍ KONSTRUKTIVISTICKÉ DIDAKTIKY PŘI VÝUCE SLOVNÍCH DRUHŮ

Linguistic Reasons for Choosing Constructivist Approach to Teaching Word Class Categorization

Jana Šindlerová a Barbora Štěpánková

Abstrakt: V příspěvku se zabýváme možnostmi pojetí výuky slovních druhů v konstruktivistickém vyučování. Problematiku vágnosti a vzájemné prostupnosti jazykových kategorií analyzujeme z hlediska lingvistické teorie, která usiluje o konzistentnost a přístupnost pro školní praxi, z hlediska lexicografické práce, jejímž cílem je připravit jasnou oporu pro běžného uživatele i pedagoga, i z hlediska moderní pedagogiky, jejímž úkolem je zpřístupňovat žákům vědecké koncepty a teoretické konstrukty důvěryhodným a smysluplným způsobem.

Důraz klademe zejména na proměnu cílů jazykového vyučování i na proměnu vnímání role učitele. Tvrdíme, že konstruktivistické vyučování je více v souladu s principy současné jazykové deskripce než vyučování transmisivní, neboť umožňuje žákovské budování pojmů vlastní manipulací s materiálem a vlastní logickou úvahou a přechod od nácviku jednoznačné kategorizace k prohlubování obecných analytických schopností.

Klíčová slova: konstruktivismus, slovní druhy, výkladový slovník, kodifikace

Abstract: The paper addresses the advantages of teaching word class categorization in Czech in a constructivist manner. The problem of vagueness and blurriness of the linguistic category of word class is analyzed from the linguistic point of view, the lexicographer's point of view and the pedagogical point of view.

We argue that because of the overall change of the aims of the teaching process, constructivism is more in compliance with the principles of modern

linguistic approaches than the transmissive teaching. It allows pupils to build their own linguistic concepts by their logical thinking and direct manipulation of language, shifting the attention from the word class categorization training to the analytical thinking.

Key words: *constructivism, word classes, monolingual dictionary, codification*

1 Úvod

Mezi výstupní kompetence žáka po ukončení základní školní docházky patří vhodným způsobem používat jazyk v ústním i písemném projevu a zároveň chápat jeho obecnou strukturu. Systém slovních druhů je prostředkem poznání v prvním případě a cílem poznání v případě druhém. Porozumění systému slovních druhů umožňuje žákům vybírat vhodné lexikální prostředky a usuzovat na jejich morfologicky a pravopisně správnou podobu.

Určování slovních druhů je proto jednou ze základních a zároveň vysoce problematických oblastí výuky mateřského jazyka na základních školách, tradičně se zmiňuje např. rozporný charakter některých slovních druhů jako definovaných tříd, proměnlivost kategorizace v závislosti na zjištěných lingvistického výzkumu, slovnědruhové přechody, kognitivní náročnost a někdy vzájemná protichůdnost uplatňování tří kritérií při rozhodování atd. Zároveň ale výuka poznávání a kategorizace slovních druhů zaujímá nemalou část obsahu kurikula na obou stupních základní školy, jako učivo je reflektována ve všech jejích ročnících.

Z pohledu učitele je výuka slovnědruhové kategorizace náročná, neboť musí k látce přistupovat pokud možno v souladu s vědeckým poznáním a zároveň naučené musí být jednoznačné, ověřitelné a konzistentní. Jednoznačnosti, ověřitelnosti a konzistentnosti v problematice slovních druhů není ovšem jednoduché dosáhnout.

Jistou oporu poskytují učitelům a žákům při výuce normativní a kodifikační příručky. Práce s jazykovými příručkami je explicitní součástí školního kurikula, žáci se učí s příručkami zacházet, používat je v případě nejasností nebo sporů, vyhledávat v nich informace a těmto informacím důvěřovat. Ve skutečnosti však i obecně doporučované jazykové příručky obsahují v některých případech příliš vágní nebo příliš kompromisní řešení. Otázkou pak je, zda je v možnostech učitelů věnovat čas interpretaci a ověřování tvrzení v nich uvedených a udržet si kritický odstup od někdy příliš striktních kategorizací.

2 Lingvistický základ a didaktická transformace problematiky slovních druhů

Slovní druhy představují širokou a složitou oblast morfologického učiva. Jako lingvistická kategorie jsou samy o sobě problematické. Příslušnost lexému k některému ze slovních druhů určujeme na základě tří kritérií, sémantického (významového), syntaktického (funkčního) a morfologického (formálního), přitom posuzujeme tato kritéria ve vzájemném vztahu. Aplikace těchto kritérií však není prováděna konzistentně napříč slovními druhy, pro každý ze slovních druhů je určující kritérium jiné. To, které kritérium bude upřednostněno, ovšem záleží také na konkrétní lingvistické koncepci (Rosen, 2014). V současném vědeckém výzkumu nezřídka dochází k přehodnocování platnosti a rozsahu některých z deseti tradičních kategorií, což zjednodušené školní pojetí nemůže dostatečně reflektovat. Jak podotýkají Škoda a Doulík (2011, s. 138), „školní model vědy se regresí vrací na nižší vývojovou úroveň ve vztahu k reálné vědě“.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013) uvádí mezi očekávanými výstupy schopnost správně určit slovní druh plnovýznamových slov (5. ročník) a správně třídit slovní druhy (9. ročník). I proto jsou tyto kompetence často přímým cílem výuky na základních školách. Vágnost definic a konflikt uplatňování různých kritérií ovšem tuto úlohu činí nesmírně náročnou. Pochybnosti při určování slovnédruhové platnosti se netýkají pouze periferie slovní zásoby, ale i výrazů centrálních, frekventovaných (srov. např. obtížnost určení platnosti bigramu „se“ s jeho frekvencí v jazyce). Učitel, který má připravit vhodnou didaktickou transformaci učiva rozpoznávání, určování či třídění slovních druhů, je postaven před téměř nemožný úkol. Z podstaty svého povolání není specializovaným morfologem, není v jeho silách zajistit zcela bezproblémový výběr vhodných příkladů k procvičování získaných dovedností v této oblasti. Tuto principiálně nedostatečnou kompetenci si buď uvědomuje a kompenzuje ji výběrem pouze prověřených a „certifikovaných“ učebnicových textů, nebo si jí není vědom a ve výsledku pak často předkládá svým žákům nevědomky nejednoznačný a didakticky nevhodný materiál. V prvním případě učitel bojuje s nízkou autenticitou předkládaných textů a nízkou mírou vlastní volnosti při tematické přípravě hodiny, často pak i s tím, že ani učebnicové úlohy nemusí být sestaveny a formulovány vhodně. V druhém případě se může dostat do sporu s nadanými žáky, kteří dokážou materiál analyzovat jako nejednoznačný a úlohu problematizují. Při opakovaných sporech může vznikat nedůvěra žáků k odborným kvalitám učitele, nedůvěra k vyučovaným vzdě-

lávacím obsahům, případně pocit samoučelnosti výuky. Spory s žáky mohou ovlivňovat i vlastní profesní sebedůvěru učitele.

V roce 2017 jsme provedli výzkum malého rozsahu prostřednictvím orientačního dotazníku zaměřeného na problematiku sporů o jazykovou správnost ve školní praxi. Připravili jsme dva dotazníky, jeden pro učitele a jeden pro rodiče, které vyplnilo 39 rodičů žáků ZŠ a SŠ a 31 učitelů českého jazyka na ZŠ a SŠ. Z dotazníku vyplývá, že přibližně třetina učitelů českého jazyka, kteří se výzkumu zúčastnili, považuje oblast tvarosloví za náročnou pro osvojení znalostí i vlastní výuku (z hlediska výuky vyšší náročnost učitelé připisovali pouze syntaxi), polovina učitelů udává, že se již v hodinách někdy dostala do sporu se žáky o jazykovou správnost. 57 % učitelů odpovědělo, že se již alespoň jednou setkalo s případem, kdy žák objevil další možné řešení úkolu, než učitel zamýšlel při přípravě. 87 % učitelů udává, že při přípravě na výuku musí vyřazovat některá cvičení z důvodu nejednoznačného řešení, 90 % učitelů má zkušenost s chybně zadaným nebo chybně vzorově řešeným úkolem v učebnici. 45 % učitelů se setkalo s tím, že na chybné zadání či řešení úkolu v učebnici upozornil sám žák. 85 % učitelů uvedlo, že se jim někdy stává, že sami mají problém vyřešit jednoznačně úkol v učebnici, přestože se nejedná o chybné nebo nevhodné zadání (včetně úkolů specificky zaměřených na určování slovních druhů).

Při vzniku sporu mezi žákem (často zastoupeným jeho rodičem) a učitelem ohledně správnosti hodnocení jazykového jevu se rodiče i učitelé obvykle obracejí na třetí stranu, odbornou autoritu. 55,6 % učitelů, kteří odpověděli v dotazníku, vyhledává řešení nejasností v dostupných jazykových příručkách, nejčastěji SSJČ, SSČ, PČP, případně v Internetové jazykové příručce ÚJČ AV ČR. Stejně příručky podle dotazníku využívají i rodiče žáků. Dalším zdrojem informací bývá jazyková poradna ÚJČ AV ČR, poradna ASC nebo některý z vysokoškolských pedagogů. V případě morfologických atributů využívají rodiče i žáci jako první volbu referenční příručku, konkrétně ve školské praxi hojně využívaný Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (1994), popřípadě Slovník spisovného jazyka českého (1989).¹ Výkladový slovník je totiž jediným zdrojem, který poskytuje komplexní informaci o slovních druzích jednotlivých českých lexémů.

1 Řada výrazů z těchto příruček je dnes dostupná v elektronické podobě v rámci Internetové jazykové příručky. Slovník spisovného jazyka českého je přístupný i v celkové podobě na internetových stránkách Ústavu pro jazyk český.

3 Slovník jako opora učitele, rodiče i žáka

V současnosti užívané výkladové slovníky češtiny, SSJČ a SSČ, jsou označovány jako kodifikační příručky.² Podle Beneše (2013) se však jedná o kodifikaci v širším slova smyslu, za příručku odpovídající kodifikaci v užším smyslu v českém prostředí považuje jen Pravidla českého pravopisu.³ Tyto dva výkladové slovníky mají platnost kodifikátoru ortografické, ortoepické a spisovné lexikální i gramatické normy (srov. heslo Výkladový slovník in: NESČ (Hladká a Novotná, 2017)). Jako takové je třeba je chápat a další v nich uváděné informace je nutné interpretovat jako doplňující, sekundární. Většina běžných uživatelů jazyka (mezi něž řadíme i cílové, středoškolsky vzdělané uživatele slovníku) však vnímá jako úřední, závaznou kodifikaci jakoukoli publikovanou jazykovou příručku⁴ (srov. Beneš 2013, s. 22).

Přestože je informace o slovním druhu ve výkladovém slovníku jen sekundární informací doplňující informace primární, zejména výklad významu a exemplifikaci, je slovník zároveň jediným zdrojem, který tuto informaci poskytuje u všech zpracovaných lexémů, ba dokonce u všech zpracovaných lexíí. Uživatel ve slovníku tuto informaci hledá a považuje ji za relevantní či správnou.

Na rozdíl od gramatik musí brát slovník v potaz široké užití jednotlivých výrazů, včetně jejich odstínů a přesahů. Navíc se jednotlivé gramatické příručky v některých hodnoceních odlišují. Slovník proto na základě mluvnic vytváří vlastní koncepci, v níž jsou zohledněny i jevy, kterými se mluvnic nezabývají. Kritéria pro zařazování výrazů do slovních druhů se pak u jednotlivých slovníků liší. Na příkladu několika neohebných výrazů naznačíme některé problémy spojené s uváděním slovních druhů ve slovníku.

Jako problematická se jeví sama nutnost členění sémanticky jednotného výrazu do několika slovních druhů. Často se jedná o výrazy stojící na přechodu

2 Nový slovník většího či středního rozsahu v české lingvistice zatím chybí; vzhledem k omezenému rozsahu novějšího a v letech 1994 a 2003 aktualizovaného slovníku SSČ, lze některé výrazy najít pouze v pozvolna zastarávajícím SSJČ.

3 „Skutečné „úřední“ kodifikaci typu, kterou zde budeme označovat jako kodifikaci v užším smyslu, se u nás blíží Pravidla českého pravopisu (PČP, jsou závazná pro školu, úřední závaznost pro školní prostředí je jim připsána doložkou MŠMT ve školním vydání a jejich úřední status podporuje i formulace „[z]pracoval kolektiv pracovníků Ústavu pro jazyk český AV ČR“), ... U ostatních kodifikačních příruček je jejich „úřednost“, „oficiálnost“ apod. problematická.“ (Beneš, 2013, s. 16)

4 Chápání zmíněných slovníků jako jazykové opory podporuje i existence přímých odkazů z internetových stránek Internetové jazykové příručky.

mezi slovními druhy, které se chovají v určitých gramatických rolích netypicky a jejichž zařazení k jednotlivým slovním druhům působí násilně. Např. v případě výrazu *místo* se v SSČ vyděluje předložka na základě vazby s pádem, spojkový význam na základě spojení se spojkou/spojkovým výrazem. Jako primární je chápán význam příslovečný.⁵

místo přísl.

1. *vyj. záměnu, náhradu, zastoupení*: místo do práce musil k lékaři; místo ráno se dostavil až večer
2. ve spoj. místo co by, místo aby v platn. spojkového výrazu podř. *má význ. odpor.*: místo aby pracoval, spí; místo co by mlčel, povídal

místo předl. s 2. p. *vyj. náhradu, záměnu, zastoupení*: šel tam místo ní; místo filmu vysílali kopanou (SSČ)

1)

Při rozhodování o slovnědruhovém platnosti výrazu se jako problém jeví možnost zařadit význam do více slovních druhů současně. (Zmiňují se o tom např. už Bauer (1964) či Vondráček (1999)). Jde o případy, kdy se v jednom významu pojí více příznaků. Míra těchto příznaků může být různě velká, pak lze určit příznak převažující a slovníky v těchto případech používají komentář „ve funkci“ či „v platnosti“.⁶

blízko přísl. (2. st. blíž, blíže)

3. blízko, blíže v **platnosti předl.** s 2., řidč. s 3. p. v *nevelké vzdálenosti od...* (SSJČ)

aleluja II citosl.

1. zvolání vyjadřující chválu Bohu: *klanět se před Bohem a volat: „Aleluja!“; ... ve funkci podstatného jména o svátcích a slavnostech provolává církev radostné aleluja* (ASSČ)

U některých výrazů je ale rozhodnutí o převažujícím rysu značně obtížné: srov. výraz *absolutně* v pracovní verzi vznikajícího ASSČ.⁷ Sémantický ob-

5 Toto zařazení považujeme za sporné, vzhledem k tomu, že v uvedených příkladech výraz neplní funkci větného členu, a přisuzujeme ho tendenci některých příruček označovat jako příslovce různé obtížně zařaditelné výrazy (tzv. funkce „odpádkového koše“).

6 Často se jedná o komentář týkající se syntaktické funkce lexie.

7 Absolutně má v ASSČ tři významy příslovečné a dva částicové.

sah výrazu v uvedených příkladech je v zásadě shodný, avšak chápání výrazu jako měrového určení u příslovečného užití a přítomnost zdůrazňovací funkce u částicového užití vedou k rozdělení do dvou lexíí, a tedy k zařazení do dvou slovních druhů:

přísl.: v plné, nejvyšší míře; syn. úplně, naprosto, zcela: *byl absolutně klidný; s výsledkem zápasu jsme absolutně spokojeni; dělá jen to, co je absolutně nutné; tyto šaty jsou absolutně nadčasové*

část.: zdůrazňuje vyjádření nejvyšší nebo krajní míry: *fotbal oslovuje absolutně nejvíc lidí na celém světě; když jsem se rozhodl pro návrat do Čech, byla pro mě Praha absolutně první volba (ASSČ)*

2)

Opačný problém nastává, když se slovo neslučuje s vymezením žádného slovního druhu. Tato situace je typická pro odpověďové výrazy (např. *ano*). Ve stávajících slovnících (SSČ a SSJČ) jsou řazeny mezi částice, stejně je tomu i v PMČ nebo v MČ 2, tam se dočteme, že „výrazy *ano* a *ne* a jejich ekvivalenty s větotvornou funkcí jsou okrajovými, zcela specifickými jevy kategorie částic [...] mohou vystupovat jako samostatné výpovědi“ (MČ 2, s. 233-234). V novějších mluvnících (AGSČ, MSČ1) pak jsou díky této vlastnosti přesouvány mezi citoslovce, tak jsou hodnoceny i v ASSČ. (Srov. Kochová 2016, s. 143). Avšak i v rámci citoslovců představují tyto výrazy zvláštní podtyp.

Při užívání výkladového slovníku je třeba si uvědomit, že lexikograf při tvorbě slovníku stále osciluje mezi vědeckým poznáním a přijatelností zpracování pro uživatele a že výsledek je tedy vždy určitým zjednodušením jazykové reality. Výše naznačené způsoby zpracování výrazů ve výkladových slovnících dokládají, že slovnědruhové zařazení je ve shodě s kritérii stanovenými koncepcí dané příručky. Přiřazení slovního druhu se proto v jednotlivých slovnících může odlišovat a je nutné chápat ho pouze jako jeden z nástrojů, které uživateli pomáhají porozumět danému výrazu.

4 Konstruktivistické přístupy k vyučování jako kompenzační strategie

Jak jsme naznačili výše, v případě slovních druhů se učitelé potýkají s učivem, které je z hlediska jazykovědného extrémně zatížené nejednoznačností, a proto lze jen obtížně zajistit jeho vhodné didaktické zpracování. Rozhodnutí, ke kterému slovnímu druhu daný lexém náleží, je často předmětem individuální

interpretace a neexistuje žádný závazný zdroj, ke kterému se učitelé a žáci mohou v případě pochybností bezpečně obrátit. Zatížení určité vyučovací látky nejednoznačností zvyšuje její náročnost pro žáka i učitele a je podle nás důvodem k volbě konstruktivistických postupů při výuce.

Konstruktivismus jako přístup klade důraz na vlastní aktivitu žáka. Žák samostatně nebo ve spolupráci se spolužáky analyzuje data, porovnává je s dosavadními prekoncepty a vytváří koncepty nové. Přitom získává lepší vnitřní motivaci k učení a lepší porozumění učenému (viz též Štěpáník a Chvál 2016).

Jako příklad konstruktivisticky koncipované aktivity zaměřené na problematiku slovních druhů zde uvádíme aktivitu pro žáky sedmého ročníku ZŠ budující koncept „předložky“. V rámci evokace bylo zjištěno, že žáci pojem „předložka“ již znají, v různé míře se s ním již při výuce ČJ setkali, ale nespojují si ho s odpovídajícími lexikálními jednotkami. Tento pojem nemají jednoznačně diferencovaný od pojmu „spojka“, při určování slovních druhů v textu je volně zaměňují. Jako dominantní znak předložky jako slovního druhu uvádějí „krátkost slova“, její funkci ve větě nerozlišují. V učebnici Český jazyk pro 7. ročník jsou předložky definovány jako „slova neohebná, která vyjadřují totéž co příslovce, ale jen ve spojení se jmény“ (Kvačková et al. 2017, s. 37). Tuto definici z mnoha důvodů nepovažujeme za dostačující, neboť a) z hlediska významu popisuje pouze část výskytů předložek v textu, b) nepostihuje dostatečně zásadní strukturní vlastnosti předložek v češtině, tj. jejich neoddělitelnost od jmen a to, že řídí pád jména, ke kterému náleží.

Žákům jsme předložili text se záměrnou chybou. Zadáním první fáze úkolu bylo text samostatně opravit. K dispozici byly dvě verze textu, jedna s chybějícími předložkami, viz zkrácenou ukázkou (1), druhá s nesprávným pádem po předložce (2).

(1) *Rozhodl jsem se, že se zase jednou podívám svým starým kamarádem. Prahu jsem vyjel úsvitu, abych se nedostal dopravní zácpy. Jel jsem asi hodinu dálnici, pak jsem odbočil Havlíčkův Brod...*

(2) *Rozhodl jsem se, že se zase jednou podívám za svého starého kamaráda. Z Prahu jsem vyjel časně za úsvitem, abych se nedostal do dopravní zácpě. Jel jsem asi hodinu po dálnice, pak jsem odbočil na Havlíčkovým Brodem...*

V druhé fázi úkolu se žáci zamýšleli nad tím, jakým způsobem text opravili, podle čeho poznali, které slovo mají přidat či změnit. V této fázi obě skupiny žáků bezpečně došli k tomu, že klíčem k opravení textu jsou slova určující pád následujícího jména – předložky.

Ve třetí fázi úkolu žáci ve dvojici porovnávali obě verze textu a měli na zá-

kladě svých zjištění pojmenovat důležité vlastnosti předložek jako slovního druhu, učitel jejich poznatky převáděl do výstižných formulací a zapisoval na tabuli. V této fázi žáci sami bez větších problémů uvedli následující skutečnosti:

- a) předložky se neoddělitelně spojují se jmény, nelze je z věty vypustit bez porušení gramatické správnosti věty, samy o sobě nemají význam;
- b) předložky určují pád jmen, se kterými se spojují;
- c) často vyjadřují obvyklé příslovečné významy (místo, čas, důvod, okolnosti).

Na základě předchozích úvah někteří žáci doplnili i následující poznatek:

- d) spojení předložky a jména často ve větě stojí ve funkci příslovečného určení.

Ve čtvrté fázi žáci ve skupinách zpracovali vlastní výukový list shrnující vlastnosti předložek jako slovního druhu.

Aktivita byla pro žáky dostatečně motivační (text působil zábavně), byla vystavěna tak, aby podporovala samostatnou aktivitu žáků, procesy vyšší úrovně Bloomovy taxonomie (analýzu a syntézu poznatků) či spolupráci žáků při učení (peer learning). V rámci aktivity byly využity pouze primární předložky, na tuto aktivitu v dalších hodinách navazovaly další úkoly zaměřené na práci se sekundárními předložkami jednoduchými (na základě formulovaných kritérií žáci již dokázali rozlišovat stejný lexém ve funkci předložky a jiného slovního druhu) a nadstavbové úkoly pro nadané žáky, obsahující složené sekundární předložky.

5 Úloha učitele v konstruktivistické výuce

Role učitele v konstruktivismu nespočívá v předávání hotových konceptů, ale v provádění žáků procesem jejich tvorby, v případě nutnosti pak v citlivé regulaci tohoto procesu. Při hodnocení žákova výkonu se pak klade větší důraz na úvahový proces než na samotný výsledek, a proto není selháním, pokud žák dojde k jinému výsledku než učitel, popřípadě dokonce k jinému výsledku, než uvádějí referenční příručky.

Konstruktivistický přístup dělí zodpovědnost za vyučovací proces mezi učitele a žáky, od žáků se očekává samostatná aktivita, učitel na druhé straně není posuzován jako nejvyšší autorita v otázce „správného řešení“ úkolu ani nepodstupuje riziko konfliktu s jinou odbornou autoritou. Akcentace procesu řešení jazykových úkolů v rámci konstruktivistické výuky umožňuje žákům přiblížit se

procesu lingvistické práce, vnímat jazykové kategorie ne jako abstraktní, vzdálené koncepty, ale jako aktivní činitele jazykové struktury a jazykového významu. Konstruktivistická výuka dává prostor pro práci s chybou a formování schopnosti žáků analyzovat data, vyjadřovat a obhajovat vlastní poznatky. Na druhé straně ovšem konstruktivistický přístup klade značné nároky na učitele jakožto osobnost. Musí být zcela schopen partnerského a respektujícího přístupu k žákům (a to i k těm nejmenším) a zároveň musí mít vysokou úroveň vlastních jazykově analytických schopností, aby byl schopen vhodně řídit diskuzi o problémových jevech. To je výzva zejména pro vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů českého jazyka.

6 Závěr

Úloha určování slovních druhů je ve školní praxi problematická, protože z lingvistického hlediska není možné zajistit takový jazykový materiál k rozboru, který by bylo možno interpretovat zcela jednoznačně. Určování slovních druhů je často záležitostí individuální interpretace (jak laické, tak odborné), proto ve školách dochází mezi učiteli a žáky ke sporům o správnost, a proto ani slovníková příručka neposkytuje ve všech případech učitelům relevantní oporu při řešení sporů o slovnědruhovou platnost konkrétních lexikálních jednotek v kontextu. Konstruktivistické přístupy k výuce tuto nepříjemnou vlastnost slovnědruhového rozboru překonávají snadno, protože kladou větší důraz na proces než výsledek úsudku. Z pedagogického hlediska tak učitel získává větší svobodu pojetí výuky. Jistou nevýhodou konstruktivismu jsou nároky na osobní kvality učitele, zejména na jeho schopnost partnerského přístupu k žákům a ochotu vzdát se role absolutní odborné autority.

Poděkování

Tato práce vznikla s podporou projektu MŠMT LINDAT/CLARIN – Výzkumná infrastruktura pro jazykové technologie – rozšíření repozitáře a výpočetní kapacity, reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001781.

Literatura

- Kol. autorů (2013): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- BAUER, J. (1964): Spojky a částice. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, A12, s. 131–139.
- BENEŠ, M., PROŠEK, M. ad. (2013): Kodifikace a její role v současné společnosti. Uličný, O., Schneiderová, S. (eds.), Komunikační situace a styl. Studie k moderní mluvnici češtiny 2, s. 15–24.
- CVRČEK, V. a kol. (2010): Mluvnice současné češtiny 1. Praha: Karolinum. (MŠČ 1)
- HLADKÁ, Z., NOVOTNÁ, R. (2017): Výkladový slovník (slovníkové heslo). In Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.), Nový encyklopedický slovník češtiny NLN. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/V%C3%9DKLADOV%C3%9D%20SLOVN%C3%8DK>
- KARLÍK, P., NEKULA, M., RUSÍNOVÁ, Z. (1995): Příruční mluvnice češtiny. Praha: NLN. (PMČ)
- KOCHOVÁ, P., OPAVSKÁ, Z. (eds.) (2016): Kapitoly z koncepce Akademického slovníku současné češtiny. Praha: ÚJČ.
- KVAČKOVÁ a kol. (2017): Český jazyk pro 7. ročník. NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.
- PETR, J. (red.) (1986): Mluvnice češtiny 2. Praha: Academia. (MČ 2)
- ROSEN A. (2014): A 3D taxonomy of word classes at work. Veselovská L., Janebová M.: Complex Visibles Out There. Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2014: Language Use and Linguistic Structure. Olomouc: Palacký University, s. 575–590.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2011): Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada.
- ŠTĚPÁNÍK, S., CHVÁL, M. (2016): Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, ročník 21, č. 1, s. 35–56.
- ŠTÍCHA, F. a kol. (2013): Akademická gramatika spisovné češtiny. Praha: Academia. (AGSČ)
- VONDRÁČEK, M. (1999): Příslovce a částice – hranice slovního druhu. *Naše řeč*, ročník 82, č. 2, s. 72–78.

Zdroje příkladů

Akademický slovník současné češtiny (ASSČ), pracovní verze vznikajícího slovníku

Slovník spisovné češtiny, Academia, Praha, 2005. (SSČ)

Slovník spisovného jazyka českého, Nakladatelství ČSAV, Praha, 1960–1971. (SSJČ)

Mgr. Jana Šindlerová

Ústav formální a aplikované lingvistiky MFF UK.

sindlerova@ufal.mff.cuni.cz

Mgr. Barbora Štěpánková, Ph.D.

Oddělení současné lexikologie a lexikografie, Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i.

stepankova@ujc.cas.cz



PROJEKTY

PROJECTS



FRAZEOLOGICKÁ KOMPETENCE PEDAGOGŮ V ČESKÉ PRIMÁRNÍ ŠKOLE (MEZIGENERAČNÍ VÝZKUM)¹

Knowledge of Phrasemes Among Teachers in the Czech Primary Education System (Generational Research)

Jaromíra Šindelářová

***Anotace:** Cílem příspěvku je poskytnout přehled výsledků mezigeneračního výzkumu zaměřeného na frazeologickou kompetenci českých vysokoškolských studentů učitelského oboru pro 1. stupeň základních škol (jako zástupců mladé generace), pedagogů působících v praxi primárních škol (jako zástupců střední generace) a učitelů v důchodovém věku, kteří vyučovali na 1. stupni ZŠ (jako představitelů nejstarší generace). Šetření, jež bylo realizováno na začátku tohoto roku v ústeckém regionu, navazuje na německo-rusko-slovenský vědecký projekt s názvem *Bible and Christianity in Phraseology* (Greifswald – Petrohrad – Ružomberok, 2010–2012), jehož cílem bylo sledovat odkaz společného kulturního dědictví v povědomí současné mladé generace na vybraném souboru 80 frazeologických jednotek biblického původu internacionálního charakteru (dále jen FJ BP) ve třech jazycích. Analýza dotazníkového šetření na základě znalosti biblické frazeologie (aktivní periferii – pasivní znalost – neznalost) nám umožnila odhalit jádro a periferii některých FJ BP z hlediska jejich užívání v českém primárním školství. Vzhledem k tomu, že dílčími cíli našeho výzkumu bylo dále usouvztažnit frazeologickou kompetenci pedagogů v širším smyslu s jejich frazeologickou kompetencí v užším smyslu, tedy s frazeosémantickou interpretací (tj. schopností vyložit frazém, a to definičně, opisem, event. na základě jiného ekvivalentního obrazu), a dále zaregistrovat schopnost identifikovat původ FJ, budou v našem příspěvku představeny i tyto dílčí výsledky šetření.*

1 Tento článek byl podpořen grantem Studentské grantové soutěže UJEP v Ústí n. L. pod č. UJEP-SGS-171-03-03.

Klíčová slova: Bible, křesťanství, frazeologie, projekt Bible a křesťanství ve frazeologii, biblická frazeologie, frazeologická kompetence, srovnávací analýza, řečový úzus – mezigenerační srovnání, primární vzdělávání, učitel, Česká republika

Abstract: *The aim of the study was to summarize the result of generational research focusing on the varying knowledge of phrasemes among students of primary education (representing the younger generation), graduates beginning their teaching careers at primary schools (representing the middle generation) & experienced (or retired) teachers (representing the older generation). The survey was carried out at the beginning of 2017 in the Ústí nad Labem region as a follow up to the scientific project “The Bible & Christianity in Phraseology (Greifswal – Petrohrad – Ružomberok, 2010–2012)”, that examined the understanding by the first group i.e. students of primary education of 80 selected phrasemes of biblical origin (translated into 3 languages German, Russian and Slovak). Analysing a questionnaire based on a knowledge of these biblical phrasemes (active knowledge, passive knowledge or no knowledge) allowed us to help determine the extend of their usage in the Czech primary education system. Another aspect of the study was to investigate the ability to interpret the biblical phrasemes by description, definition or equivalent, and the ability of the participants in this research to identify their origin as biblical.*

Key words: *Bible, christianity, phraseology, project Bible and Christianity in Phraseology, biblical phraseology, phraseological competency, comparative analysis, spoken usage – intergenerational comparison, primary education system, teacher, Czech Republic*

1 Úvod do problematiky

Dynamické procesy ve frazeologii jsou úzce propojeny s životem jednotlivých národů, a proto sledování výskytu frazeologických jednotek (dále jen FJ) v přirozených jazycích z hlediska synchronního umožňuje registrovat nejen aktuální změny ve frazeologickém fondu různých národů, proměny a vývojové tendence v jednotlivých jazycích, ale odhalovat i duchovní stav společnosti a jejich uživatelů v současném moderním světě.

I když biblická frazeologie (zahrnující v širším pojetí motivace Bibli a křesťanskými dějinami) představuje jednu z nejstarších vrstev frazeologie, vyskytují se FJ biblického původu (dále jen BP) i dnes ve všech evropských jazycích. Mnohé biblické výrazy mají v evropském prostoru shodné nebo velmi podobné vlastnosti, jiné se od sebe u různých národů odlišují vlastními specifickými rysy, které se projevují např. v jejich rozdílné struktuře, odlišných komponentech apod., ale i způsobem, jak v současnosti žijí a využívají se při komunikaci (z hlediska jejich výskytu v centru či na periférii frazeologie), přičemž se podoby původních citátových frazémů často modifikují, mnohdy i významově (blíže viz Baláková 2012, 171–172).

2 Stručná charakteristika a cíle výzkumu

Protože biblická frazeologie kontinuálně reflektuje zejména společensko-politické změny, což potvrzuje i řada výzkumů frazeologického fondu přirozených jazyků, rozhodli jsme se provést šetření zaměřené na pohyb českých FJ BP na ose centrum – periférie a sledovat způsob jejich uplatnění v komunikaci u českých vysokoškolských studentů učitelského oboru pro 1. stupeň základních škol (jako zástupců mladé generace), pedagogů působících v praxi primárních škol (jako zástupců střední generace) a učitelů v důchodovém věku, kteří vyučovali na 1. stupni ZŠ (jako představitelů nejstarší generace), a to s ohledem na jejich znalosti a vývojové tendence češtiny v širších vztazích.

Ve své sondě jsme navázali i na několik šetření zaměřených na frazeologickou kompetenci u dětí, mládeže i dospělých, jež byla realizována v uplynulých letech jak u nás (srov. např. Čechová 1985–1986a, 1985–1986b, 1986; 1993, 1995, 2007; Stěpanova 2009, Šindelářová 2007, 2011, 2012, 2013, 2016a, 2016b), tak i v zahraničí, a to v rámci společného německo-rusko-slovenského vědeckého projektu *Bible and Christianity in Phraseology* (Greifswald – Petrohrad – Ružomberok; 2010–2012). Naším cílem bylo zjistit, jak mnohé internacionalismy BP v českém prostředí mezi pedagogy primárních škol v současnosti žijí a využívají se při komunikaci, tedy z hlediska jejich výskytu v centru či na periférii frazeologie. Vycházeli jsme především z vědeckého německo-rusko-slovenského projektu *Bible and Christianity in Phraseology* (Greifswald – Petrohrad – Ružomberok 2010–2012), jehož cílem bylo sledovat odkaz společného kulturního dědictví v povědomí současné mladé generace na vybraném souboru 80 FJ BP internacionalního charakteru ve třech jazycích (s porovnatelnou východiskovou situací ve změněných společensko-politických poměrech, blíže viz Baláková 2012,

2015, Kováčová 2012, 2015, Baláková–Kováčová – Mokienko 2013, Baláková – Walter – Mokienko 2015), a ze sond zaměřených na frazeologickou kompetenci vysokoškolských studentů filologických oborů na PF UJEP v Ústí n. Labem (Šindelářová 2012, 2013, 2016a), tak i z výzkumu paremiologické kompetence u mladé a střední generace, realizovaného v českém prostředí na obdobném principu (blíže viz Šindelářová 2012).

Záměrem našeho šetření bylo tedy zjistit frazeologickou kompetenci u tří generací učitelů primárních škol (v rozsahu aktivní součást úzu – pasivní znalost – neznalost) a usouvztažnit ji v širším smyslu s frazeologickou kompetencí v užším smyslu, tedy s frazeosémantickou interpretací (tj. schopností vyložit frazém, a to definičně, opisem, event. na základě jiného ekvivalentního obrazu), a dále zaregistrovat schopnost identifikovat původ FJ (Baláková 2013, s. 23), a proto bylo zapotřebí i v naší sondě vyjít z identického materiálu (80 FJ BP existujících v německém, ruském, slovenském a českém jazyce) i stejného počtu zkoumaných osob (130 respondentů).

Na rozdíl od zahraničního projektu *Bible and Christianity in Phraseology*, kterého se účastnili studenti filologických oborů – rusistiky, germanistiky a slavistiky, nebyli naší cílovou skupinou čeští vysokoškolští studenti v prezenční formě studia orientovaní na studium bohemistiky, nýbrž studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve věku 20–39 let v prezenční i kombinované formě studia (jako představitelé mladé generace) a dále pak pedagogové ve věku 40–64 let působící ve školské praxi primárních škol (jako zástupci střední generace) a učitelé v důchodovém věku (ve věku 65 až 85 let), kteří vyučují či vyučovali na 1. stupni ZŠ (jako představitelé nejstarší generace). Tito respondenti, kteří pocházeli z různých krajů České republiky², pak posuzovali soubor 80 FJ v češtině jako svém mateřském jazyce z hlediska jeho užívání (aktivní znalost – pasivní znalost – neznalost) a s ohledem na jeho BP (identifikace FJ BP). Výzkum proběhl na začátku tohoto roku a zúčastnilo se ho celkem 390 respondentů (po 130 osobách z každé ze tří generací).

2 Do výzkumu bylo do každé ze tří zvolených kategorií zahrnuto vždy 9 pedagogů z krajských měst ze 13 krajů (*Jihočeský kraj, Jihomoravský kraj, Karlovarský kraj, Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Plzeňský kraj, Středočeský kraj, Ústecký kraj, Zlínský kraj*), z *Hlavního města Prahy* pak 13 učitelů.

3 Metodologie výzkumu a použité metody

Na základě dotazníkové sondy, která zahrnovala 80 FJ (biblických internacionalismů), jsme ověřovali, zda jsou pedagogové primárních škol schopni na základě své vlastní zkušenosti posoudit příslušný vzorek FJ BP z hlediska jeho užívání.

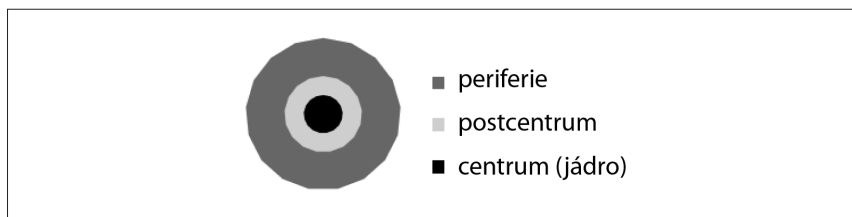
Respondenti vybírali jednu z pěti možností na třech úrovních: 1A – znám, používám, umím vysvětlit význam (příčemž museli uvést význam); 1B – znám, používám, neumím vysvětlit; 2A – znám, nepoužívám, umím vysvětlit (opět museli vyložit jeho význam); 2B – znám, nepoužívám, neumím vysvětlit; 3 – neznám. V případech, že respondent zařadil posuzovanou FJ BP do kategorie 1A či 2A, avšak její význam uvedl nesprávně, byla tato FJ BP přesunuta na úroveň 1B či 2B, v níž pak byla při zpracování výsledků výzkumu i hodnocena.

K tomu, aby mohly být výsledky z českého prostředí dále konfrontovány se závěry již realizovaného mezinárodního projektu, bylo zapotřebí přistoupit ke zjišťování frazeologické kompetence mladé, střední i nejstarší generace pedagogů primárních škol v naší sondě také dichotomicky, a proto jsme využili metodiku vypracovanou hlavní řešitelkou zahraničního projektu D. Balákovou (Baláková 2011a, 2011b, 2012, 2013; srov. také Kováčová 2011, 2012, 2013, 2015). U všech tří generací jsme pak sledovali jednak frazeologickou kompetenci v širším smyslu, tedy z hlediska aktivního užívání FJ BP v úzu (včetně pasivní znalosti), avšak bez posouzení jejich správné sémantické interpretace (první fáze výzkumu), jednak frazeologickou kompetenci v užším smyslu, tedy tzv. frazeosémantickou kompetenci, jež představuje vyšší stupeň frazeologické kompetence a odráží hlubší úroveň znalosti zahrnující adekvátní sémantickou interpretaci FJ BP (druhá fáze výzkumu).

Dalším kritériem bylo posoudit frazeologický soubor FJ BP na ose centrum (jádro) – postcentrum – periférie se záměrem určit živost jednotlivých FJ BP z posuzovaného souboru. Při stanovení hraničních (procentuálních) hodnot těchto tří oblastí různého výskytu FJ BP jsme vycházeli ve shodě s autory mezinárodního projektu ze součtu odpovědí 1AB a 2AB. První pásmo odpovídá jednotkám centra frazeologického úzu respondentů v procentuálním rozpětí: 100–76 %, druhé odráží rozpětí 75–51 % a zařazuje FJ do postcentra. Poslední pásmo s hodnotou 50–0 % tvoří frazémy nacházející se na periférii či na úplném okraji frazeologického úzu respondentů (viz graf č. 1). Menší radius hraničních hodnot pásem „centra“ a „postcentra“ oproti dvojnásobné hodnotě „periferní“ oblasti vycházel z aktuálních výsledků při hodnocení FJ BP již dříve realizovaných sond a výzkumů, které respondenti v dotaznících označili, neboť jak v komunikaci vysoko-

školské mládeže, tak i střední a nejstarší generace se pásmo periferie z hlediska exponovanosti FJ BP jeví podstatně širší než další dva typy pásem (všechny FJ BP, které nepřekročily hranici 50% součtu odpovědí 1AB a 2AB a současně ani nepřesáhly hodnotu 10% v kategorii 1AB, blíže viz Baláková 2013).

Graf č. 1: FJ BP podle hraničních pásem



Metodou komparativní analýzy jsme pak zjištěné výsledky a získaná data z naší sondy navzájem porovnali jak mezi všemi třemi generacemi pedagogů, tak i se závěry mezinárodního výzkumu u ruské, slovenské a německé vysokoškolské mládeže. Metody matematicko-statistické, které úzce souvisejí s experimentálními, nám umožnily kvantifikovat zjištěná data, a tak přispět k objektivizaci poznání a vyvozených závěrů.

4 Výsledky našeho bádání v konfrontaci se závěry zahraničního výzkumu

Nejprve vyhodnotíme specifické výsledky první části sondy z českého prostředí, jejímž cílem bylo porovnat živost FJ BP a zjistit jejich preferenční využitelnost v současné češtině, a to na základě frazeologické kompetence mladé, střední a nejstarší české generace pedagogů primárních škol.

Výsledky našeho šetření s cílem posoudit u mladé, střední a nejstarší generace pedagogů primárních škol frazeologickou kompetenci v širším smyslu prokázaly (viz tab. č. 1), že necelá třetina z oslovených respondentů mladé generace (29 %) užívá tematicky vymezené FJ BP aktivně (FJ BP označené na úrovni 1A a 1B), zatímco k pasivní znalosti (FJ BP označené na úrovni 2A a 2B) se hlásí 53 % z nich. Pouze 18 % respondentů mladé generace označilo posuzované FJ BP jako neznámé (úroveň 3).

Při mezigeneračním porovnání frazeologické kompetence námi oslovených respondentů (viz tab. 1) lze konstatovat, že celkově nejlepších výsledků dosáhla

nejstarší generace učitelů, z nichž 44 % používá vybraný soubor FJ BP aktivně, což je o 8 % více než u generace střední a o 15 % více než u nejmladších respondentů. Logicky pak byla prokázána i nejnižší neznalost FJ BP u nejstarší generace (pouze u 3 % učitelů) a nejvyšší u nejmladších respondentů (18 %). U střední generace se projevila 11% neznalost, což bylo o 7 % méně než u mladé generace a o 8 % více než u nejstarších zástupců. K zajímavému zjištění jsme dospěli při vyhodnocování pasivní znalosti vybraného vzorku FJ BJ, v níž se všechny tři skupiny dotázaných nelišily, neboť jejich výsledky byly shodné a představují 53 % z předloženého souboru FJ BP.

Tab. 1 Frazologická kompetence učitelů primárních škol (mezigenerační porovnání)

	1 AB (aktivní znalost)	2 AB (pasivní znalost)	3 (neznalost)
Mladá generace	29 %	53 %	18 %
Střední generace	36 %	53 %	11 %
Nejstarší generace	44 %	53 %	3 %

Lze konstatovat, že získané hodnoty v celkovém mezigeneračním porovnání svědčí o poměrně vysoké znalosti posuzovaného souboru FJ BP, v němž převažuje u všech respondentů pasivní znalost nad aktivním užíváním a neznalostí, což jsme také předpokládali, a to i s ohledem na naše již dříve realizovaná šetření (srov. Šindelářová 2012, 2013, 2016a, 2016b; Baláková – Šindelářová 2015).³

Následující tab. 2 obsahuje přehled deseti nejaktivněji užívaných FJ BP z posuzovaného souboru s procentuálně vyjádřenou hodnotou (řazeno sestupně od nejvyšších hodnot) u všech tří generace pedagogů primárních škol.

3 V návaznosti na naše výzkumy z uplynulých let se projevila shoda také v tom, že mezi dotázanými respondenty v českém primárním školství se nevyskytla ani jedna osoba, jež by neznala FJ BP jako např. *OD ADAMA; ALFA A OMEGA; MILUJ SVÉHO BLIŽNÍHO JAKO SEBE SAMÉHO; NA VĚKY VĚKŮ; VLASY HRŮZOU VSTÁVALY/ JEŽILY SE NA HLA-VĚ; VŠECHNO MÁ (CHCE) SVŮJ ČAS; OTEVŘÍT OČI komu; KDO HLEDÁ, NAJDE; (JAKO) V SEDMÉM NEBI (být, cítit se); OKO ZA OKO, ZUB ZA ZUB; ZAKÁZANÉ OVOCE NEJVÍC CHUTNÁ; STÁT JAKO SOLNÝ SLOUP, KDO DRUHÉMU JAMU KOPÁ, SÁM DO NÍ PADÁ.*

Tab. 2 Aktivně užívané FJ BP

1.	42. (JAKO) V SEMMÉM NEBI (být, cítit se).	97,9 %
2.	13. OTEVŘÍT OČI komu.	94,2 %
3.	01. OD ADAMA.	93,1 %
4.	26. KDO HLEDÁ, NAJDE.	91,9 %
5.	51. ZAKÁZANÉ OVOCE NEJVÍC CHUTNÁ.	89,7 %
6.	10. VLASY HRŮZOU VSTÁVALY/ SE JEŽILY NA HLAVĚ.	87,8 %
7.	11. RVÁT/TRHAT SI VLASY.	86,9 %
8.	03. NEHÁZEJTE PERLY SVINÍM.	85,1 %
9.	16. SLOUŽIT DVĚMA PÁNŮM.	81,2 %
10.	25. SKŘÍPAT ZUBY.	79,9 %

Z porovnání prvních deseti nejužívanějších FJ BP u všech tří generací vyplynulo, že pouze čtyři FJ BP se opakují, a to č. 42 (JAKO) V SEMMÉM NEBI (být, cítit se), č. 1 OD ADAMA, č. 51 ZAKÁZANÉ OVOCE NEJVÍC CHUTNÁ, č. 10 VLASY HRŮZOU VSTÁVALY/ SE JEŽILY NA HLAVĚ), zatímco deset FJ BP, a to č. 2 ALFA A OMEGA, č. 3 NEHÁZEJTE PERLY SVINÍM, č. 26 KDO HLEDÁ, NAJDE, č. 11 RVÁT/TRHAT SI VLASY, č. 16 SLOUŽIT DVĚMA PÁNŮM, č. 25 SKŘÍPAT ZUBY, č. 37 TVÁŘÍ V TVÁŘ, č. 46 OKO ZA OKO, ZUB ZA ZUB, č. 12 VŠECHNO MÁ (CHCE) SVŮJ ČAS a č. 80 KDO DRUHÉMU JAMU KOPÁ, SÁM DO NÍ PADÁ, využívá vždy jen jedna nebo dvě ze zkoumaných generací. U střední a nejstarší generace se pak uplatňují stejné FJ BP, rozdíl je jen v jejich pořadí.

Do následující tab. 3 byl zaznamenán přehled deseti nejméně známých FJ BP s procentuální hodnotou zastoupení počtu respondentů, kteří představují všechny tři generace pedagogů (řazeno sestupně od nejvyšší procentuální hodnoty).

Tab. 3 Nejméně známé FJ BP

1.	73. TRUBKA/ POZOUN Z JERICHA.	88,8 %
2.	79. ŠUPINY SPADLY/PADALY Z OČÍ komu.	83,1 %
3.	31. OBR (KOLOS) NA HLINĚNÝCH NOHÁCH.	79,2 %
4.	57. SETŘÁST PRACH ZE SVÝCH NOHOU.	78,5 %
5.	52. KOST Z KOSTÍ, TĚLO Z TĚLA koho.	66,9 %
6.	53. POSÍLAT koho OD HERODA K PILÁTOVI/OD PILÁTA K HERODOVI.	62,1 %
7.	70. VIDĚT SMÍTKO V CIZÍM OKU (A NEVIDĚT BŘEVNO VE SVÉM).	59,6 %
8.	69. TŘICET STRÍBRNÝCH.	56,7 %
9.	48. PRST BOŽÍ.	43,9 %
10.	44. KULHAT NA OBĚ NOHY.	43,0 %

Ze zjištěného pořadí posledních deseti FJ BP uvedených v tabulce č. 3 se ukázalo, že téměř identické FJ BP z posuzovaného souboru jsou jak mladé, tak i střední a nejstarší generaci pedagogů dnes buď již zcela neznámé, nebo jen méně známé. Shoda se projevila u osmi FJ BP, označených pod č. 73 *TRUBKA/POZOUN Z JERICHA*, č. 79 *ŠUPINY SPADLY/PADALY Z OČÍ komu*, č. 31 *OBR (KOLOS) NA HLINĚNÝCH NOHÁCH*, č. 70 *VIDĚT SMÍTKO V CIZÍM OKU (A NEVIDĚT BŘEVNO VE SVĚM, č. 52 KOST Z KOSTÍ, TĚLO Z TĚLA koho*, č. 53 *POSÍLAT koho OD HERODA K PILÁTOVI/OD PILÁTA K HERODOVI*, č. 57 *SETŘÁST PRACH ZE SVÝCH NOHOU* a č. 44 *KULHAT NA OBĚ NOHY*. Nepatrné mezigenerační rozdíly byly zaznamenány pouze u mladé generace při hodnocení FJ BP č. 35 *PŘISPĚT SVOU HŘIVNOU* a č. 58 *NIKDO NENÍ DOMA PROROKEM*, u střední a nejstarší generace pak při hodnocení FJ BP č. 48 *PRST BOŽÍ* a č. 69 *TRICET STŘÍBRNÝCH*.

Ve srovnání s výslednými statisticky zpracovanými údaji německé, ruské a slovenské mladé generace (blíže viz Kováčová 2013, s. 104) se překvapivě ukázalo, že pasivní znalost FJ BP české mladé generace pedagogů v primárním školství je nejvyšší. K jejich dosaženým hodnotám se nejvíce přibližují slovakisté, kteří byli méně úspěšní jen o 4 %, dále germanisté (o 11 %) a nejvíce se konkrétním hodnotám z českého prostředí vzdálili rusisté (o 14 %).

Z hlediska aktivního užívání FJ byly závěry opačné: ruští studenti obsadili 1. místo (39 % úspěšnost), němečtí 2. místo (31 %), zatímco slovenští vysokoškolskáři respondenti a čeští pedagogové jako představitelé mladé generace dopadli v do-
tazníkové sondě nejhůře (29 %).

Třetí úroveň odhaluje počet a procentuální podíl neznámých FJ BP, jež dosahuje u mladé české generace 18 % z celkového vzorku posuzovaného souboru FJ BP, zatímco u pedagogů středního věku v primárních školách dosahuje 11% hodnoty a u nejstarší generace prvostupňových učitelů pouze 3 %.

Při porovnání s výzkumy, které byly realizovány v zahraničí, a to mezi vysokoškoláky na Slovensku, v Rusku a Německu, zaujímá mladá česká generace pedagogů se svými 18% středové postavení, neboť celkové výsledné zahraniční hodnoty shrnující neznalost FJ se pohybují mezi 11% a 21% (v Rusku 11%, na Slovensku 14%, v Německu 21 %). Zjištěné výsledky na všech třech posuzovaných úrovních pak poukazují na určité typy národnostních rozdílů v závislosti na odlišné míře příslušnosti uvedeného souboru a jeho jednotlivých FJ k aktivnímu a pasivnímu frazeologickému úzu vysokoškolské mládeže a mladé generace. Ve srovnání s německými vysokoškoláky, kteří byli schopni při komunikaci akceptovat z posuzovaného souboru pouze 73% FJ BP, byli o něco úspěšnější ruští a slovenští respondenti, kteří dosáhli shodně 78%. Lépe by se však umístili

nejen mladí čeští pedagogové (82 %), ale také čeští učitelé středního věku (89%) a i nejstarší pedagogové (97 %) českého primárního školství. V komunikaci českých, slovenských a německých vysokoškoláků však převažuje pasivní užívání FJ BP nad aktivním, přičemž u ruských studentů je aktivní i pasivní znalost FJ BP zcela v rovnováze. Kvantitativní statistické vyhodnocení FJ BP tvořících jádro frazeologické kompetence nelze tedy usouvztažňovat s kvalitativním hlediskem, jež se projevuje mírou aktivního užívání FJ, což dokazují z jedné strany čeští, slovenští a němečtí respondenti, tak na straně druhé pak i ruští vysokoškoláci (srov. Kováčová 2013). Tuto skutečnost nevyvracejí ani výsledky prokázané u střední a nejstarší generace učitelů primárních škol v České republice.

Další získané konkrétní hodnoty o FJ BP z posuzovaného souboru, které se nacházejí v centrálním pásmu (v jádru) z pohledu pedagogů jako představitelů všech tří generací, jsou shrnuty do následující tabulky (tab. 4). Ta obsahuje i údaje o procentuálním zastoupení příslušných FJ BP (řazeno sestupně od nejvyšší zjištěné hodnoty). Ze 67 FJ BP tvořících jádro uvedeme ukázkově jen 25 z nich.

Tab. 4 Centrum (jádro) FJ BP

1.	01. OD ADAMA.	100,0 %
2.	02. ALFA A OMEGA.	100,0 %
3.	05. NA VĚKY VĚKŮ.	100,0 %
4.	10. VLASY HRŮZOU VSTÁVALY/ SE JEŽILY NA HLAVĚ.	100,0 %
5.	12. VŠECHNO MÁ (CHCE) SVŮJ ČAS.	100,0 %
6.	13. OTEVŘÍT OČI komu.	100,0 %
7.	25. SKŘÍPAT ZUBY.	100,0 %
8.	26. KDO HLEDÁ, NAJDE.	100,0 %
9.	27. ANI PÍSMENKO, ANI ČÁRKA, ANI Ň.	100,0 %
10.	32. V ROUŠE (V ROUCHU) ADAMOVĚ/EVINĚ.	100,0 %
11.	37. TVÁŘÍ V TVÁŘ.	100,0 %
12.	38. LIDĚ DOBRĚ VŮLE.	100,0 %
13.	42. (JAKO) V SEMÉM NEBI (být, cítit se).	100,0 %
14.	46. OKO ZA OKO, ZUB ZA ZUB.	100,0 %
15.	51. ZAKÁZANÉ OVOCE NEJVÍC CHUTNÁ.	100,0 %
16.	54. CO ČLOVĚK (KDO) ZASEJE, TO TAKÉ SKLIDÍ.	100,0 %
17.	63. Z CELÉHO SRDCE/ Z (CELÉ) DUŠE DĚLAT co.	100,0 %
18.	66. STÁT JAKO SOLNÝ SLOUP.	100,0 %
19.	67. SPÁT/USNOUT VĚČNÝM SPÁNKEM.	100,0 %
20.	72. ZAKOPAT / ZAHODIT SVŮJ TALENT.	100,0 %
21.	74. NEVĚŘÍCÍ TOMÁŠ.	100,0 %

22.	76. POHÁR/ČÍŠE TRPĚLIVOSTI PŘETEKL/PŘETEKLA.	100,0%
23.	78. JAKO JEDEEN MUŽ.	100,0%
24.	09. NÁVRAT ZTRACENÉHO/MARNOTRATNÉHO SYNA.	99,2%
25.	21. VYPUSTIT DUŠI.	99,2%

Poscentrum tvoří u mladé generace pedagogů pouze 12 FJ BP, u střední generace pak 6 FJ BPa u nejstarších představitelů jen 3 FJ. Jejich souhrnný seznam a celkový procentuální podíl napříč všemi třemi generacemi z celkového počtu posuzovaných FJ BP, viz v následující tab. 5.

Tab. 5 Postcentrum FJ BP

1.	14. HLAS VOLAJÍCÍHO NA POUŠTI.	75,1%
2.	68. SŮL ZEMĚ (BÝT SOLÍ ZEMĚ).	74,8%
3.	49. STAVĚT/POSTAVIT NA PÍSKU co.	73,2%
4.	44. KULHAT NA OBĚ NOHY.	69,9%
5.	48. PRST BOŽÍ.	67,4%
6.	69. TŘICET STŘÍBRNÝCH.	58,1%
7.	62. UMÝVAT SI RUCE.	52,4%

Na periférii se pak z pohledu mladé generace učitelů nachází jen 10 FJ BP, u střední generace pedagogů působících v českých primárních školách 7 FJ BP a u nejstarších respondentů jen 4 FJ BP (blíže viz v souhrnné tab. 6 i s procentuálními údaji k jednotlivým FJ BP).

Tab. 6 Periférie FJ BP

1.	70. VIDĚT SMÍTKO V CIZÍM OKU (A NEVIDĚT BŘEVNO VE SVĚM)	50,0%
2.	53. POSÍLAT koho OD HERODA K PILÁTOVI / OD PILÁTA K HERODOVI.	48,7%
3.	52. KOST Z KOSTÍ, TĚLO Z TĚLA koho.	45,1%
4.	57. SETŘÁST PRACH ZE SVÝCH NOHOU.	43,5%
5.	31. OBR (KOLOS) NA HLINĚNÝCH NOHÁCH.	41,8%
6.	79. ŠUPINY SPADLY/PADALY Z OČÍ komu.	29,3%
7.	73. TRUBKA/ POZOUN Z JERICHA.	22,3%

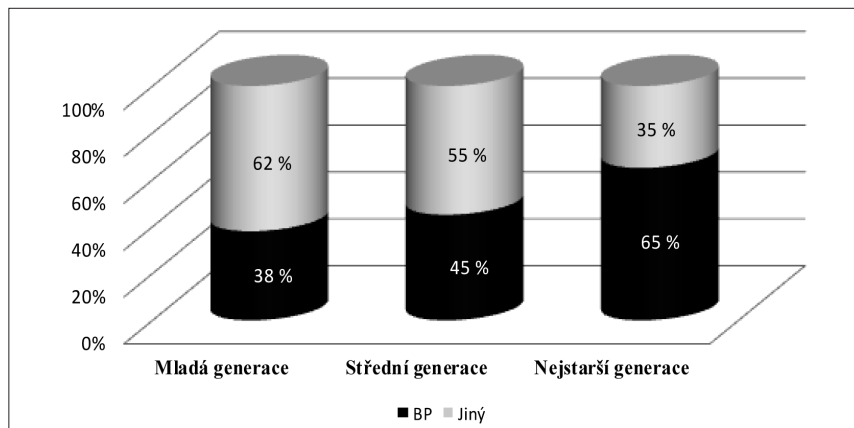
Porovnáme-li počty FJ BP označených českými učiteli mladé generace za „neznámé“ a nacházejícími se v periferním pásmu s výsledky vysokoškoláků

z jiných zemí (srov. Kováčová 2013), zjišťujeme, že hned po ruských studentech (9 FJ) by Češi zaujali 2. místo (10 FJ), dále by se umístili Slováci (11 FJ) a pak Němci (17 FJ). Střední generace (s počtem 7 FJ BP) i nejstarší generace (s počtem 4 FJ BP) českých učitelů primárních škol by se zařadila na 1. místo ještě před rusisty.

Získané hodnoty jednoznačně prokazují, že u českých pedagogů všech tří generací převažuje postavení centra nad oběma dalšími typy. To je zároveň důkazem toho, že všichni učitelé jsou v kontaktu s FJ BP a ty jsou v jejich komunikaci stále živé. Při porovnání výsledků s vysokoškolským prostředím ruským – 58 % FJ BP, slovenským – 56 % FJ BP a německým – 53 % FJ BP (viz Kováčová 2013, Baláková – Kováčová – Mokienko 2013) by se však mladá česká generace umístila nejhůře, zatímco střední generace pedagogů v českém primárním školství by zaujala 3. místo za rusisty a slovakisty, přičemž germanisty by odsunula až na poslední pozici. Nejstarší česká generace učitelů by pak předčila i všechny zahraniční vysokoškoláky.

Poslední částí našeho mezigeneračního výzkumu v českém prostředí bylo zjistit, do jaké míry si čeští pedagogové primárních škol uvědomují či neuvědomují biblický původ předloženého souboru FJ.⁴ Procentuální vyjádření získaných hodnot u mladé, střední a nejstarší generace znázorňuje graf č. 2.

Graf č. 2: Určení původu FJ



4 To, že všech 80 posuzovaných FJ bylo BP, respondenti před vyplňováním dotazníku nevěděli.

Škála procentuálního rozptylu se pohybovala u mladé generace pedagogů v rozmezí od 0 % až do 99 %, u střední generace a nejstarší generace učitelů primárních škol od 1,5 % do 100 %, což je důkazem toho, že střední a nejstarší generace si na rozdíl od svých mladých kolegů uvědomuje ve větší míře BP FJ a spojuje i vyšší počet FJ z posuzovaného vzorku s Biblií.

Deset FJ s nejnižším a nejvyšším procentuálním hodnocením podle BP u všech tří generací jsou uvedeny v následujících tabulkách (tab. 7 a 8).

Tab. 7 FJ biblického původu (s nejnižšími hodnotami)

1.	80. KDO DRUHÉMU JAMU KOPÁ, SÁM DO NÍ PADÁ.	18,6 %
2.	79. ŠUPINY SPADLY/PADALY Z OČÍ komu.	16,8 %
3.	44. KULHAT NA OBĚ NOHY.	15,7 %
4.	25. SKŘÍPAT ZUBY.	14,5 %
5.	27. ANI PÍSMENKO, ANI ČÁRKA, ANI Ň.	11,2 %
6.	41. DVOJSEČNÁ ZBRAŇ / DVOJSEČNÝ MEČ.	10,3 %
7.	78. JAKO JEDEN MUŽ.	9,5 %
8.	36. SMĚST Z POVRCHU ZEMSKÉHO (ZE ZEMĚ) koho, co.	7,9 %
9.	37. TVÁŘÍ V TVÁŘ.	8,9 %
10.	10. VLASY HRŮZOU VSTÁVALY/ SE JEŽILY NA HLAVĚ	1,5 %

Tab. 8 FJ biblického původu (s nejvyššími hodnotami)

1.	04. MILUJ SVÉHO BLIŽNÍHO JAKO SEBE SAMÉHO.	100,0 %
2	74. NEVĚŘÍCÍ TOMÁŠ.	99,7 %
3.	48. PRST BOŽÍ.	98,5 %
4.	32. V ROUŠE (V ROUCHU) ADAMOVĚ/EVINĚ.	97,4 %
5.	19. JÍST ZE STROMU POZNÁNÍ.	96,8 %
6.	43. MEZI NEBEM A ZEMÍ.	94,8 %
7.	73. TRUBKA/ POZOUN Z JERICHA.	91,2 %
8.	65. SODOMA (A) GOMORA.	89,4 %
9.	06. VÍRA HORY PŘENÁŠÍ.	88,9 %
10.	09. NÁVRAT ZTRACENÉHO/MARNOTRATNÉHO SYNA.	86,1 %

Celkové výsledky mezigeneračního šetření při určování FJ BP jsou důkazem toho, že nejvíce respondentů (nad 95 %) se shodlo na BP u FJ č. 4, 74, 48, 32 a 19, zatímco u ostatních FJ z posuzovaného souboru bylo jejich hodnocení z hlediska BP často zcela odlišné. Porovnáme-li totiž blíže mladou, střední a nejstarší gene-

raci pedagogů s ohledem na uvědomování si BP jednotlivých FJ zaznamenaných v pořadí 1 až 10 z posuzovaného souboru, docházíme ke zjištění, že u řady FJ se názory všech respondentů shodují, zatímco u některých FJ jsou zcela odlišné. Např. FJ č. 4 *MILUJ SVÉHO BLIŽNÍHO JAKO SEBE SAMÉHO*, č. 32 *V ROUŠE (V ROUCHU) ADAMOVĚ/EVINĚ*, č. 19 *JÍST ZE STROMU POZNÁNÍ*, č. 6 *VÍRA HORY PŘENÁŠÍ*, č. 65 *SODOMA (A) GOMORA* či č. 48 *PRST BOŽÍ* pokládají téměř všichni pedagogové správně za biblické, zatímco BP ve FJ č. 33 *NĚST SVŮJ KŘÍŽ*, č. 43 *MEZI NEBEM A ZEMÍ* nebo č. 73 *TRUBKA/ POZOUN Z JERICHA* pak většina zástupců nejmladší generace nenachází vůbec. Nejlepších výsledků v této části sondy dosáhla celkově nejstarší generace učitelů, a to především ti nejstarší, kteří si pravděpodobně i pod vlivem jejich výchovy ke křesťanskému náboženství v dětském období uměli příslušné FJ pocházející z Bible vybavit. Za zajímavé zjištění považujeme to, že podstatně méně úspěšní pak byli nejmladší zástupci nejstarší generace, kteří začali chodit do školy koncem 50. let 20. století, tedy v době bývalého Československa a socialisticky orientovaného školství, jež se vyznačovalo „specifickým“ vztahem ke všemu, co souviselo s Bibli.

Všechny získané hodnoty ze sondy z českého prostředí pak shodně prokazují, že nejstarší generace pedagogů je celkově lépe vybavena frazeologickou i frazeosémantickou kompetencí než mladá a střední generace učitelů, kteří v současnosti vyučují na 1. stupni ZŠ v různých regionech ČR.

5 Závěr

Výsledky našeho mezigeneračního šetření mezi pedagogy z českého primárního školství ukázaly, že mnohé FJ z posuzovaného souboru FJ BP jsou z hlediska svého postavení na ose centrum – postcentrum – periférie pro všechny tři generace totožné nebo velmi podobné. Soubor konkrétních FJ BP, které se nacházejí u všech tří skupin učitelů v centrálním postavení, jsou důkazem toho, že tyto FJ BP i v současné komunikaci v českém prostředí stále živé, a proto by se mohly stát součástí frazeologického minima v rámci vysokoškolského vzdělávání pedagogů. Vzhledem k tomu, že primární škola se také významně podílí na osvojování FJ u žáků mladšího školního věku, pokusíme se v připravované monografii využít našich zjištění s ohledem na možnosti jejich uplatnění jak při výuce českého jazyka, tak i v rámci mezipředmětových vztahů v českém primárním školství.

Získané údaje z našeho šetření v českém prostředí pak ve shodě se závěry autorů projektu v prostředí ruském, německém a slovenském potvrzují, že ade-

kvátní úroveň frazeologického (a tedy i specifického jazykového) vědomí předpokládající přesnou a správnou znalost významu konkrétní FJ, nemusí být nutnou podmínkou úspěšné komunikace, neboť rodilý mluvčí dokáže na základě svého jazykového (a v jeho rámci i frazeologického) povědomí použít FJ vhodným a přijatelným způsobem, k čemuž mu velmi často postačí jen povrchová sémantická znalost příslušné FJ (srov. Kováčová 2012, s. 686).

Věříme, že tento základní přehled mezigeneračních výsledků frazeologické kompetence se zaměřením na biblickou frazeologii v českém prostředí poslouží nejen ke konfrontaci sledovaných jevů se závěry mezinárodního projektu *Bible and Christianity in Phraseology*, k vytvoření představy v nadnárodním měřítku o současném společném jádru nebo periférii biblických FJ internacionálního charakteru z hlediska jejich živosti v aktivním a pasivním frazeologickém úzu současné mladé, střední a nejstarší generace (s ohledem na uvědomění si původu FJ ve vztahu k Bibli), ale i k obecnějším závěrům v souvislosti se sledováním frazeologické kompetence a fondu biblických internacionalismů v povědomí celé evropské populace. Závěry výzkumu pak mohou odhalit jak specificky národní, tak i širší kulturologické a integrační tendence v současném evropském prostředí a zároveň přispět nejen k rozvoji frazeologické kompetence při osvojování mateřských jazyků, ale i jazyků cizích. Proto jsme přesvědčeni o tom, že nejen tato sonda, ale i další obdobné výzkumy potvrdí, že dynamika frazeologického fondu je i v současnosti stále natolik proměnlivá, že je zapotřebí věnovat jejímu synchronnímu zkoumání stále větší pozornost nejen v národním, ale i mezinárodním měřítku.

Literatura

- BALÁKOVÁ D. (2011a): *Dynamika súčasnej slovenskej frazeológie (fond somatických frazém)*. Greifswald: Ernst Moritz Arndt Universität.
- BALÁKOVÁ D. (2011b): Межславянское понимание с фразеологической точки зрения II. In *Фразеология и языковая динамика*. Greifswald – Санкт-Петербург, s. 206–214.
- BALÁKOVÁ D. (2012): Frazeologická kompetencia mladej slovenskej generácie (na materiáli biblickej frazeológie). In *Słowo. Tekst. Czas XI. Frazeologia słowianska w aspekcie onomazjologicznym, lingwokulturologicznym i frazeologicznym*. Szczecin-Greifswald, s. 171–178.
- BALÁKOVÁ D. (2012): Biblická frazeológia v po/vedomí slovenskej, ruskej a nemeckej mladej generácie. In *Die slawische Phraseologie und die Bibel*. Greifswald – Sankt Petersburg – Ružomberok, s. 22–30.

- BALÁKOVÁ D. (2015): Dynamika biblickej frazeológie. In *Slovenčina v kontexte slovanských a neslovanských jazykov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 196–207.
- BALÁKOVÁ D. – ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2015): Межязыковое и межкультурное соответствие русским библеизмам в чешской и словацкой студенческой аудитории (результаты исследования). In *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры*. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, s. 30–35.
- BALÁKOVÁ D. – KOVÁČOVÁ, V. – MOKIENKO, V. (2013): *Наследие Библии во фразеологии*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität.
- BALÁKOVÁ D.: – WALTER, H. – MOKIENKO, V. (2015): *Iz biblejskej mudrosti. Z biblickej múdrosti. Biblische Weisheiten*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald: Philosophische Fakultät.
- ČECHOVÁ, M. (1985–86a): Frazeologie a mládež. *Český jazyk a literatura*, roč. 36, č. 3, s. 101–110.
- ČECHOVÁ, M. (1985–86b): Frazeologie ve škole. *Český jazyk a literatura*, roč. 36, č. 4, s. 145–150.
- ČECHOVÁ, M. (1986): Dynamika frazeologie. *Naše řeč*, roč. 69, č. 4, s. 178–186.
- ČECHOVÁ, M. (1993): Kulturní frazeologie v současné komunikaci. *Naše řeč*, roč. 76, č. 4, s. 179–183.
- ČECHOVÁ, M. (1995): K recepci kulturních frazémů v současné komunikaci. *Naše řeč*, roč. 78, č. 3, s. 138–144.
- ČECHOVÁ, M. (2007): Znalost a chápání frazémů u české mládeže a u cizinců. *Frazeologické štúdie V. Princípy lingvistickej analýzy*. Ružomberok, s. 319–328.
- KOVÁČOVÁ, V. (2011): Межславянское понимание с фразеологической точки зрения I. In *Фразеология и языковая динамика*. Greifswald – Санкт-Петербург, s. 197–205.
- KOVÁČOVÁ, V. (2012): Frazeologická kompetencia slovenskej strednej generácie (na materiáli biblickej frazeológie). In *Słowo. Tekst. Czas XI. Frazeologia słowianska w aspekcie onomazjologicznym, lingwo kulturologicznym i frazeologicznym*. Szczecin-Greifswald, s. 686–693.
- KOVÁČOVÁ, V. (2013): Biblická frazeológia v porovnávacích reláciách frazeologickej kompetencie slovenskej, ruskej a nemeckej mladej generácie. In *Die slawische Phraseologie und die Bibel*. Greifswald – Sankt Petersburg – Ružomberok, s. 102–110.
- KOVÁČOVÁ, V. (2015): K vybraným aspektom súčasného života biblickej frazeológie. In *Slovenčina v kontexte slovanských a neslovanských jazykov*.

- Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 208–222.
- STĚPANOVA, L. (2009): Frazémy biblického původu (na materiálu slovenštiny, češtiny a ruštiny). In *Aspekty literárnovedné a jazykovědné II*. Ružomberok: FF KU, s. 107–119.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2007): Znalost a chápání frazémů u cizinců. *Frazeologické štúdie V. Princípy lingvistickej analýzy*. Ružomberok: FF KU, s. 343–357.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2011): Фразеология при обучении чешскому языку как родному и иностранному. In *Фразеология и языковая динамика*. Greifswald – Sankt-Peterburg, s. 173–185.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2012): Paremiologická kompetence mladé a střední generace (na materiálu přísloví biblického původu). In *Słowo. Tekst. Czas XI. Frazeologia słowianska w aspekcie onomazjologicznym, lingwokulturologicznym i frazeologicznym*. Szczecin – Greifswald, s. 604–611.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2013): Фразеологические библеизмы в чешской речи (результаты проектного исследования). In *Die slawische Phraseologie und die Bibel*. Greifswald – Sankt Petersburg – Ružomberok, s. 171–178.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2016a): Сравнения как фразеологическая компетенция студентов педагогического профиля начального этапа обучения (результаты исследования). In *Устойчивые сравнения в системе фразеологии*. Sankt-Peterburg – Greifswald, s. 266–272.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2016b): Фразеологические библеизмы в чешской речи (результаты проектного исследования между двумя поколениями в студенческой аудитории). In *Фразеологизм и слово в художественном, публицистическом и народно-разговорном дискурсах*. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, s. 70–72.

doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

PF UJEP v Ústí nad Labem

jaromira.sindelarova@gmail.com

JAZYKOVÁ STRÁNKA MATEMATICKÝCH SLOVNÍCH ÚLOH A JEJÍ VLIV NA ÚSPĚŠNOST ŽÁKOVA ŘEŠENÍ

Linguistic Aspect of Mathematical Word Problems and its Impact on The Success of Pupil's Solution

Alena Sigmundová

Abstrakt: V rámci příspěvku je představen výzkumný projekt doktorandky, který spojuje dvě zdánlivě vzdálené oblasti – český jazyk a matematiku jako školní předměty. Předmětem tohoto výzkumu jsou matematické slovní úlohy a čtení s porozuměním jako základní předpoklad pro jejich úspěšné řešení. Příspěvek představuje cíle a metody tohoto projektu a shrnuje výsledky pilotních studií.

Klíčová slova: matematické slovní úlohy, čtení s porozuměním, jazykové vlastnosti textu, obtížné jazykové jevy, reformulace

Abstract: The paper presents a doctoral research project that connects two distant domains – Czech language (mother tongue) and mathematics as school subjects. The topic of the project is more specifically mathematical word problems and reading comprehension skills as a prerequisite for their successful solution. The paper presents purpose and methodology of the research and it summarizes results of the pilot study.

Key words: word problems in mathematics, reading comprehension, linguistic aspects of the text, difficult linguistic phenomena, rewording

1 Slovo úvodem

Následující příspěvek vychází z pilotní studie k tříletému výzkumnému projektu Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice, jenž je řešen za finanční podpory projektu GA UK č. 159315. Cílem tohoto projektu je zjistit, jaký vliv má jazyková charakteristika slovních

úloh na žákovské porozumění těmto úlohám a na kvalitu jejich řešení, a stanovit, které jazykové prostředky způsobují žákům potíže při porozumění slovním úlohám.

2 Slovní úlohy – jedno z nejobtížnějších míst ve výuce matematiky

Slovní úlohy jsou v odborné literatuře vymezovány různě, podstata většiny vymezení je ovšem stejná – buď je jí slovní formulace úlohy, nebo popis reálné situace:

„Slovními úlohami bývají zpravidla nazývány úlohy aritmetické nebo algebraické, formulované slovy, nikoli matematickými symboly, nebo úlohy z praxe, jejichž řešení vyžaduje rozřešení aritmetické nebo algebraické úlohy.“
(Vyšín, 1962, s. 104)

„Slovní úlohy jsou úlohy, v nichž je obvykle popsána určitá reálná situace (např. s ekonomickou, přírodní, fyzikální, společenskou či jinou tematikou) a úkolem řešitele je určit odpovědi na položené otázky.“
(Kuřina, 1990, s. 61)

Pro nás je podstatné především to, že se jedná o úlohy formulované slovy, tento fakt nám totiž umožňuje studovat matematické slovní úlohy také z jazykovědného hlediska, dívat se na ně jako na jakýkoli jiný text. Texty matematických slovních úloh jsou ovšem specifické. Jde o heterogenní texty, složené ze slov a čísel, se specifickou strukturou – popis „reálné“ situace je vždy doplněn otázkou či úkolem. Mohou být založené na různých slohových postupech a mohou se v nich prolínat různé funkční styly. Obvykle mají podobu popisu či krátkého vyprávění, nezřídka se ale vyskytují i slovní úlohy v podobě zprávy či výkladu. Prostě sdělovací styl se ve slovních úlohách mnohdy mísí se stylem odborným, v některých případech i se stylem administrativním či publicistickým. Častým charakteristickým jevem slovních úloh je vysoká informační hustota, výskyt specifických větných struktur, abstraktních slov, matematických (a jiných) termínů a tzv. slov signálních¹ (více, méně, kolik, kolikrát, celkem, dostat, dát aj.).

Řešení slovních úloh různých typů je běžnou součástí hodin matematiky na základní i střední škole, učiteli však tento typ úloh bývá označován za jeden

1 Slova, která řešitelé slovní úlohy napovídají, jakou početní operaci použít. V některých úlohách však mohou být i zavádějící. (Hejný a kol., 2014).

z nejproblematičtějších (Rendl, Vondrová a kol. 2013). Také samotní žáci často deklarují svůj negativní vztah k těmto úlohám a v jejich řešení bývají často neúspěšní. Novotná (2004, s. 70) popisuje tři základní zdroje obtíží při řešení slovních úloh:

1. „žák nerozumí kontextu úlohy nebo nevidí souvislost mezi kontextem a řešením slovní úlohy,
2. žák z různých důvodů (např. délka textu, použitý jazyk, velký počet zadávaných informací, obtíže číst text s porozuměním) neuspěje při získávání informací o struktuře slovní úlohy ze zadání,
3. žák získá potřebné informace ze zadání, ale neumí najít vhodný matematický model, nebo model najde, ale neumí ho vyřešit.“

3 Čtení s porozuměním – předpoklad pro úspěšné řešení slovních úloh

„Čtení s porozuměním je proces, při kterém čtenář na základě interakce informací z textu a svých vlastních vědomostí buduje význam textu, a to jak během samotného čtení, tak také před ním a po něm.“

(volně přeloženo podle Tyson, 2014).

Čtení s porozuměním je schopnost prostřednictvím jazykových, kognitivních a metakognitivních dovedností a s oporou o předchozí znalosti a zkušenosti konstruovat celkový význam čteného textu, a to na základě doslovného porozumění jednotlivým slovům a výpovědím, schopnosti vyhledávat a třídít explicitně uvedené informace a schopnosti tyto informace propojovat, interpretovat a vyvozovat z nich závěry přímo v textu neuvedené.

(vlastní definice)

Řešení slovních úloh vyžaduje několik kroků (kognitivních operací) různého stupně obtížnosti. Podle Novotné (2000, 2004) lze proces řešení slovní úlohy rozdělit do tří základních operací:

1. uchopování zadání slovní úlohy (porozumění textu)
 - uchopování všech dat a vztahů zadaných (explicitně i implicitně) ve slovní úloze, identifikace otázky,
 - rozbor uchopených dat a vztahů – identifikace těch, které se týkají řešené situace, a eliminace těch, které jsou v zadání „navíc“,
 - získání sjednocujícího pohledu, celkového vhledu do struktury problému;

2. vytvoření a vyřešení matematického modelu
 - matematizace zadaného problému – transformace odhalených vztahů do jazyka matematiky (tvorba matematického algoritmu),
 - vyřešení odpovídajícího algoritmu,
 - provedení zkoušky správnosti výsledku;
3. návrat do kontextu slovní úlohy
 - ověření správnosti výsledku v daném kontextu,
 - formulace odpovědi.

Přečtení a porozumění zadání slovní úlohy a celkové porozumění zadanému problému je tedy prvním krokem pro úspěšné vyřešení slovní úlohy. Je však také jednou ze základních obtíží (srov. Novotná, 2004; Gooding, 2009; Blažková & Matoušková, 2011). Neschopnost přečíst zadání slovní úlohy s porozuměním může být způsobena mnohými faktory, a to jak na straně čtenáře (nedostatečné jazykové znalosti a dovednosti, nedostatečné kognitivní a metakognitivní dovednosti, nepozornost, nedostatečná motivace, nedostatečná sebedůvěra), tak na straně textu (obsah a délka textu, struktura textu, struktura vět, použitá slovní zásoba) (např. Snow, 2002). Podle Blažkové a Matouškové (2011) porozumění textu úlohy dále ovlivňuje pořadí jednotlivých informací, forma zápisu číselných údajů a výskyt údajů, které nejsou při řešení potřebné.

Tvorbě zadání matematické slovní úlohy je tedy třeba věnovat dostatečnou pozornost. Je přirozené, že obsah slovní úlohy musí být v souladu s matematickými znalostmi a dovednostmi žáků toho věkového stupně, pro který je úloha určena. Zároveň je však nutné dbát na to, aby i text slovní úlohy byl v souladu s jejich dovednostmi jazykovými a čtenářskými. Některé výzkumy ovšem ukazují, že čtenářské dovednosti vyžadované zadáním slovních úloh úrovní čtenářské gramotnosti žáků, pro které je úloha určena, často neodpovídají (např. Brennan – Dunlap, 1985; Prediger a kol., 2013 – více viz Sigmundová, 2016).

4 Cíle a metodologie výzkumu

Výzkumný projekt vychází z přesvědčení, že schopnost číst s porozuměním je základní podmínkou pro úspěšné řešení slovních úloh (viz výše). Výzkumným předpokladem přitom je, že formulace zadání slovní úlohy ovlivňuje obtížnost této slovní úlohy, respektive že formulace zadání ovlivňuje kvalitu žákovského porozumění a jeho úspěch při řešení dané slovní úlohy. Cílem výzkumného projektu je zjistit, které faktory textu způsobují žákům obtíže při řešení slovních

úloh, a tím poukázat na to, kterým místům je třeba věnovat pozornost jednak při tvorbě slovních úloh a jednak při rozvoji strategií pro řešení slovních úloh ve výuce matematiky (či mateřského jazyka).

V rámci výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaký vliv má jazyková charakteristika textu slovní úlohy na žákovo porozumění této úloze, resp. na jeho úspěšnost řešení?
2. Které jazykové jevy v textu slovních úloh činí žákům potíže při porozumění těmto úlohám?

Pro zodpovězení těchto výzkumných otázek byly zvoleny tři základní metody: lingvistická analýza slovních úloh, reformulace slovních úloh na základě variování vybraných jazykových parametrů a ověřování efektivity reformulací pomocí testování žáků 8. a 9. ročníků základní školy. Výzkumným vzorkem byly určeny „obtížné“ slovní úlohy použité v mezinárodních studiích, hodnotících matematickou gramotnost žáků, TIMSS 2007 a PISA 2012. Tato mezinárodní šetření byla vybrána proto, jelikož se jedná o poslední výzkumy matematické gramotnosti žáků osmých tříd (TIMSS) a patnáctiletých žáků (PISA), které byly v České republice provedeny. Pracováno bylo pouze s úlohami uvolněnými pro zveřejnění². Pro označení úlohy jako „obtížné“ bylo stanoveno jednoduché kritérium – míra úspěšnosti řešení dané úlohy je nižší než 30 %.

Lingvistická analýza „obtížných“ slovních úloh zahrnovala analýzu úloh z hlediska jejich morfologických, lexikálních, syntaktických a textových charakteristik.

Na rovině textu byly analyzovány tyto parametry:

- kontext úlohy (žákům blízký/snadno představitelný vs. vzdálený /např. pracovní, vědecký apod./),
- výskyt neverbálních komponentů textu a jejich funkce (ilustrační/motivační vs. podporující názornost verbálního vyjádření vs. obsahující informace potřebné pro řešení slovní úlohy)³,
- grafické ztvárnění textu (spojitý vs. nespojitý text; zvýraznění určitých částí textu apod.),
- délka textu (podle počtu řádků),
- výskyt nevýznamných informací, které prodlužují/komplikují text,

2 Uvolněné úlohy z šetření TIMSS 2007 jsou součástí publikace TOMÁŠEK, Vladislav a kol. *Výzkum TIMSS 2007. Úlohy z matematiky pro 8. ročník*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. Uvolněné úlohy z šetření PISA 2012 jsou součástí publikace TOMÁŠEK, Vladislav a Miloslav FRÝZEK. *Matematická gramotnost – úlohy z šetření PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce, 2013.

3 Parametry byly identifikovány ve spolupráci s řešiteli projektu GA ČR: GA16-06134S: Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům. Formulaci parametru zavedla M. Hirschová.

- výskyt nadbytečných číselných údajů,
- přesnost a jednoznačnost zvolených výrazů a formulací, přehlednost textu,
- výskyt jazykových defektů³ – stylistických, gramatických, slovosledných, pravopisných.

Na rovině věty byly dále analyzovány tyto parametry:

- průměrná délka vět (podle počtu slov),
- poměr syntaktických struktur s jednou explicitní predikací (věty jednoduché) a více explicitními predikacemi (souvěťí)³,
- stavba souvěťí (parataxe, hypotaxe, druhy vedlejších vět, poměry mezi větami hlavními, výskyty složitých souvěťí),
- výskyt neexplicitních predikací (zejm. syntaktické kondenzace)³,
- odstupňovanost hierarchie syntaktických struktur (dvou/třístupňová vs. vícestupňová)⁴.

Na rovině slova pak byly popsány tyto parametry:

- výskyt termínů z oblasti matematiky,
- výskyt termínů (z jiné než matematické oblasti),
- výskyt slov z periferie slovní zásoby,
- typ vyjádření číselných údajů – číslem vs. slovem,
- výskyt fyzikálních jednotek a jiných matematických či fyzikálních symbolů,
- výskyt pasiva,
- výskyt kondicionálu,
- výskyt nepůvodních předložek, různověťých spojek⁴ apod.

Tento příspěvek shrnuje výsledky dvou pilotních studií provedených v rámci tohoto výzkumu. Konkrétní metodologie těchto pilotních studií bude představena níže.

4 Parametr identifikovala a formulovala M. Hirschová v rámci projektu GA ČR: GA-16-06134S: Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům.

5 Pilotní studie č. 1

5.1 Metodologie

Ze slovních úloh uvolněných pro zveřejnění z výzkumného šetření TIMSS 2007 bylo výše zmíněným kritériem vybráno 9 úloh. Po lingvistické analýze těchto úloh bylo na základě studia odborných zdrojů týkajících se výzkumného tématu a na základě vlastní poučené zkušenosti zvoleno několik lingvistických parametrů, které se v úlohách vyskytují a o nichž se domníváme, že by mohly mít vliv na porozumění textu a na úspěšnost řešení úloh: 1. pasivum, 2. kondicionál, 3. slova z periferie slovní zásoby, obtížné termíny, 4. slovní zápis číselných údajů, 5. syntaktická kondenzace, 6. nejednoznačné formulace, jazykové defekty, 7. členění textu, 8. nadbytečné údaje a pro řešení úlohy nevýznamné informace prodlužující a zatěžující text. Na základě variování těchto parametrů byly obtížné úlohy z šetření TIMSS takto reformulovány:

1. nahrazení pasiva aktivem – 2 úlohy;
2. nahrazení kondicionálu indikativem – 1 úloha;
3. odstranění či nahrazení slov z periferie slovní zásoby a obtížných termínů – 3 úlohy;
4. nahrazení slovního zápisu číselných údajů číselným zápisem – 2 úlohy;
5. odstranění syntaktické kondenzace – 3 úlohy;
6. explicitní vyjádření nejednoznačných výrazů či formulací; odstranění jazykových defektů – 4 úlohy;
7. změna členění textu, segmentace informací do jednotlivých (jednoduchých) vět, změna pořadí informací – 5 úloh;
8. odstranění nadbytečných údajů a nevýznamných informací; zkrácení textu – 1 úloha.

5.2 Průběh

Testování žáků v pilotním šetření č. 1 proběhlo v dubnu 2016 v osmém ročníku na základní škole ve Vrchlabí v několika hodinách matematiky. Žáci byli nejprve požádáni, zda by se mohli zúčastnit výzkumu, v rámci něhož budou počítat úlohy z matematiky. Samotné testování poté probíhalo v konzultační místnosti, kam byli panem učitelem postupně posíláni žáci, kteří se přihlásili (tedy bez žádného kritéria výběru). Celkem se testování zúčastnilo 15 žáků. Každému z žáků byly zadány tři slovní úlohy v původním znění. Úlohy žáci řešili písemně. Pokud žák úlohu nevyočítal, byly mu postupně předkládány reformulace, a to v náhodném pořadí. Žáci mohli použít kalkulačku, tabulky a jiné pomůcky. Zadavatelkou úloh byla autorka tohoto příspěvku. Žáci měli postup svého řešení komentovat.

Vyzváni byli také k tomu, aby se ústně vyjádřili o jednotlivých reformulacích. Zadávatelka neposkytovala žádné doplňující informace k daným úlohám.

Vytvořeno bylo 21 reformulací, jejichž efektivita byla ověřována v 65 případech.

5.3 Výsledky

Z výsledků této pilotní studie plyne, že takovéto reformulování úloh má vliv na úspěšnost řešení pouze v ojedinělých případech. Z 65 případů, kdy byla některému z žáků zadána reformulovaná slovní úloha, byli pouze v pěti případech žáci při řešení úlohy úspěšní, tj. reformulovat úlohu bylo efektivní pouze v pěti případech. Ukazuje se, že reformulování úloh variováním parametrů č. 1–4 a 6 nemá na úspěšnost řešení žádný vliv. Ve třech případech (z pěti) se ukazuje vliv parametru č. 7 (segmentace informací do jednotlivých (jednoduchých) vět, změna pořadí informací), v jednom případě (ze dvou) vliv parametru č. 5 (odstranění syntaktické kondenzace) a v jednom případě (z jednoho) vliv parametru č. 8 (zkrácení textu).

V Tabulce 1 je znázorněna úspěšnost jednotlivých žáků při řešení zadaných úloh a příp. i jejich reformulací. Správné řešení úlohy je naznačeno písmenem A – ano, nesprávné nebo žádné řešení je naznačeno písmenem N – ne. Pokud úloha danému žákovi nebyla zadána, zanašujeme do tabulky symbol ----.

Tabulka 1: Pilotní studie č. 1

Úloha	Žák														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1/A	N	----	----	A	----	----	N	----	----	N	----	----	A	----	----
1/B	N	----	----	----	----	----	N	----	----	N	----	----	----	----	----
2/A	N	----	----	----	A	----	----	A	----	----	A	----	----	A	----
2/B	N	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
2/C	N	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
3/A	N	----	----	----	----	N	----	----	A	----	----	N	----	----	N
3/B	N	----	----	----	----	N	----	----	----	----	----	N	----	----	N
3/C	N	----	----	----	----	N	----	----	----	----	----	N	----	----	N
4/A	----	A	----	----	----	N	N	----	----	----	----	N	----	----	N

4/B	----	----	----	----	----	N	N	----	----	----	----	N	----	----	N
4/C	----	----	----	----	----	----	N	----	----	----	----	N	----	----	N
4/D	----	----	----	----	----	A	N	----	----	----	----	N	----	----	N
5/A	----	A	----	A	----	----	----	N	----	----	----	N	----	----	N
5/B	----	----	----	----	----	----	----	N	----	----	----	N	----	----	N
5/C	----	----	----	----	----	----	----	N	----	----	----	N	----	----	N
5/D	----	----	----	----	----	----	----	N	----	----	----	N	----	----	A
6/A	----	A	----	----	N	----	----	----	N	N	----	----	----	N	----
6/B	----	----	----	----	N	----	----	----	N	N	----	----	----	N	----
6/C	----	----	----	----	N	----	----	----	N	N	----	----	----	N	----
6/D	----	----	----	----	N	----	----	----	N	N	----	----	----	N	----
7/A	----	----	A	----	----	N	----	N	----	----	A	----	N	----	----
7/B	----	----	----	----	----	----	----	N	----	----	----	----	N	----	----
7/C	----	----	----	----	----	N	----	A	----	----	----	----	N	----	----
7/D	----	----	----	----	----	N	----	----	----	----	----	----	N	----	----
7/E	----	----	----	----	----	A	----	----	----	----	----	----	N	----	----
8/A	----	----	N	----	A	----	N	----	----	----	N	----	----	N	----
8/B	----	----	N	----	----	----	N	----	----	----	N	----	----	N	----
8/C	----	----	N	----	----	----	N	----	----	----	N	----	----	A	----
9/A	----	----	N	A	----	----	----	----	A	N	----	----	N	----	----
9/B	----	----	N	----	----	----	----	----	----	N	----	----	N	----	----

Ukázky jednotlivých „efektivních“ reformulací předkládáme (změny oproti původnímu znění jsou zvýrazněny tučně):

Úloha 4/A – původní znění

Lístky na koncert stojí 10 zedů, 15 zedů a 30 zedů.

Z 900 prodaných lístků byla lístků byla 1/5 lístků po 30 zedech a 2/3 po 15 zedech.

Vyjádrí ZLOMKEM, jaká část prodaných lístků byla po 10 zedech.

Úloha 4/D – členění textu, segmentace informací do jednotlivých (jednoduchých) vět

Lístky na koncert stojí 10 zedů, 15 zedů a 30 zedů.

Celkem se prodalo 900 lístků.

ze všech prodaných lístků byla 1/5 po 30 zedech.

ze všech prodaných lístků byly 2/3 po 15 zedech.

Vyjádrí ZLOMKEM, jaká část prodaných lístků byla po 10 zedech.

Úloha 5/A – původní znění

Celková cena jízdného pro všechny žáky musí být 500 zedů nebo méně. Ve třídě je 30 žáků.

Zde jsou ceny jízdného do jednotlivých měst:

Žákovské jízdné
do Zálesí nebo Brodu
Zpáteční jízdenka: 25 zedů
Sleva 1/3 jízdného
pro skupiny

Žákovské jízdné
**do Zajícova nebo
Medvědína**
Zpáteční jízdenka: 20 zedů
Sleva 10 % pro skupiny

Která města si mohou dovolit navštívit? Napiš postup výpočtu.

Úloha 5/D – změna pořadí informací

Ve třídě je 30 žáků.

Zde jsou ceny jízdného do jednotlivých měst:

Žákovské jízdné
do Zálesí nebo Brodu
Zpáteční jízdenka: 25 zedů
Sleva 1/3 jízdného
pro skupiny

Žákovské jízdné
**do Zajícova nebo
Medvědína**
Zpáteční jízdenka: 20 zedů
Sleva 10 % pro skupiny

Celková cena jízdného pro všechny žáky musí být 500 zedů nebo méně.

Která města si mohou dovolit navštívit? Napiš postup výpočtu.

Úloha 7/A – původní znění



Do čtvercové sítě dole nakresli obdélník, jehož délka se rovná třem čtvrtinám délky obdélníku na horním obrázku a jehož šířka se rovná dva a půl násobku šířky obdélníku na horním obrázku. Ve svém obrázku uveď délku a šířku nakresleného obdélníku v centimetrech. Strana čtverce ve čtvercové síti je dlouhá 1 cm.⁵

Úloha 7/C – odstranění syntaktické kondenzace



Do čtvercové sítě dole nakresli obdélník, jehož délka se rovná třem čtvrtinám délky obdélníku na horním obrázku a jehož šířka se rovná dva a půl násobku šířky obdélníku na horním obrázku. Ve svém obrázku uveď délku a šířku obdélníku, **kteřý jsi nakreslil**, v centimetrech. Strana čtverce ve čtvercové síti je dlouhá 1 cm.

Úloha 7/E – členění textu, segmentace informací do jednotlivých (jednoduchých) vět



Do čtvercové sítě dole nakresli obdélník **podle následujících bodů**:

- 5 Součástí této úlohy je čtvercová síť, do které mají žáci obdélník nakreslit. Pro úspornost textu zde čtvercová síť nebyla otištěna. Pravopisná chyba v původním zadání slovní úlohy byla v reformulaci záměrně ponechána; reformulace je zaměřena na jiný jazykový parametr.

- délka obdélníku se rovná třem čtvrtinám délky obdélníku na horním obrázku,
- šířka obdélníku se rovná dva a půl násobku šířky obdélníku na horním obrázku.

Ve svém obrázku uveď délku a šířku nakresleného obdélníku v centimetrech. Strana čtverce ve čtvercové síti je dlouhá 1 cm.

Úloha 8/A – původní znění

Triatlon

Triatlon je závod, ve kterém sportovci nejprve plavou, pak jedou na kole a potom běží. První závodník, který dokončí celý závod, se stává vítězem. Katka, Barbora a Zuzana soutěžily navzájem v triatlonu. Závod, který absolvovaly, sestával z 1 kilometru plavání, následovalo 40 kilometrů jízdy na kole a pak 15 kilometrů běhu.

Katka byla nejrychlejší cyklistkou. Úsek 40 km ujela průměrnou rychlostí 30 kilometrů za hodinu. Barboře to trvalo o 10 minut déle než Katce a Zuzaně to trvalo o 15 minut déle než Katce.

Použij tyto informace k doplnění tabulky pro jízdu na kole:

Jízda na kole	Katka	Barbora	Zuzana
Čas (minuty)			

Úloha 8/C – odstranění nadbytečných údajů a nevýznamných informací; zkrácení textu

Triatlon

Triatlon je závod, ve kterém sportovci nejprve plavou, pak jedou na kole a potom běží. Katka, Barbora a Zuzana soutěžily navzájem v triatlonu.

Katka byla nejrychlejší cyklistkou. Úsek 40 km ujela průměrnou rychlostí 30 kilometrů za hodinu. Barboře to trvalo o 10 minut déle než Katce a Zuzaně to trvalo o 15 minut déle než Katce.

Použij tyto informace k doplnění tabulky pro jízdu na kole:

Jízda na kole	Katka	Barbora	Zuzana
Čas (minuty)			

5.4 Diskuze

Výsledky tohoto pilotního šetření je nutné podrobit detailní diskuzi. Úlohy použité v tomto výzkumném šetření jsou až na výjimky (Úloha 8/A – Triatlon) poměrně krátké (obvykle 2–3 řádky), dané lingvistické parametry se v nich vyskytují zpravidla jen jednou, a to znamená, že se úloha často změní pouze nepatrně, někdy jen v jednom slově. Jelikož žáci řešili úlohy a jejich jednotlivé reformulace bezprostředně po sobě, mohly se jim úlohy zdát stejné a nemuseli jim věnovat dostatek pozornosti. To potvrzují také komentáře, které v některých případech nad úlohami zazněly: „To je to samé, to spočítat neumím.“ apod. Nemůžeme tedy vyloučit, že by výzkumné šetření přineslo jiné výsledky, pokud by úlohy a jejich reformulace řešili různí žáci, nebo titíž žáci, ale s časovým odstupem.

Rozdíl mezi využitím pasiva vs. aktiva a kondicionálu vs. indikativu v textu slovních úloh pro osmou třídu se ukazuje jako nepodstatný. Přesto, že je tato skutečnost ověřována pouze na dvou a jedné slovní úloze, dovolujeme si na základě poučené zkušenosti s výsledky souhlasit a konstatovat, že využití pasiva či kondicionálu nečiní 14letým žákům překážky v porozumění textu. Podobně je tomu u parametru č. 4, slovní vs. číselný zápis číselných údajů.

Vliv parametru č. 3, výskyt slov z periferie slovní zásoby – obtížných termínů, cizích slov, okazionalismů apod., byl sice zkoumán na třech slovních úlohách, ale ve všech případech se jednalo pouze o nahrazení okazionalismu zed slovem koruna. Tato změna vliv na úspěšnost řešení slovní úlohy nemá (má ovšem vliv na čas potřebný k řešení úlohy – tak plyne z komentářů, které nad úlohami zazněly). O vlivu jiných obtížných jevů z oblasti lexikologie však nemůžeme na základě tohoto pilotního šetření říci nic.

Reformulace slovní úlohy variováním parametru č. 5, syntaktické kondenzace, se v pilotním šetření ukazuje jednou jako přínosná a jednou jako nevýznamná. Tento parametr je třeba podrobit dalšímu zkoumání.

Parametr č. 6, nejednoznačné výrazy či formulace a jazykové defekty, se v pilotním šetření ukazuje jako nevýznamný. Zde však musíme uvést, že ve třech případech byla úloha reformulována odstraněním jazykového defektu, pouze v jednom případě pak byl zkoumán vliv explicitního vyjádření původně nejednoznačné formulace. Podobně je tomu i u parametru č. 8, nevýznamné informace prodlužující a zatěžující text, který byl také zkoumán pouze na jedné slovní úloze (ukázal se jako významný). Oba tyto parametry by měly být podrobeny dalšímu zkoumání.

Jako poměrně významný se jeví parametr členění textu, resp. přeformulování úlohy segmentací jednotlivých informací do jednotlivých (jednoduchých) vět, nebo změna pořadí informací. I tento výsledek bude v dalším výzkumu ověřován.

6 Pilotní studie č. 2

6.1 Metodologie

Z pilotního studie č. 1 mimo jiné vyplynulo, že reformulování pouze jednoho parametru, zejm. na morfologické, lexikální a syntaktické rovině, nepřináší velkou změnu v zadání slovní úlohy, a tudíž ani ve většině případů neovlivňuje úspěšnost řešení. Na základě tohoto poznatku jsme se rozhodli analyzované parametry spojit do skupin podle jednotlivých jazykových rovin a reformulovat úlohy variováním všech parametrů v dané jazykové rovině (parametry na rovině textu byly prozatím ponechány rozdělené do dvou reformulací). Jako úloha vhodná pro ověření tohoto postupu byla vybrána úloha Plachtící nákladní loď (PISA 2012), neboť její zadání obsahuje řadu výše zmíněných parametrů. Vytvořeno bylo osm různých reformulací této slovní úlohy:

1. morfologie – nahrazení pasiva, kondicionálu, nepůvodních předložek;
2. lexikologie – odstranění či nahrazení slov z periferie slovní zásoby, obtížných termínů, slovního vyjádření číselných údajů;
3. syntax – odstranění syntaktické kondenzace; zjednodušení víceúrovňové hierarchie syntaktických struktur;
4. celkové zjednodušení všech morfologických, lexikálních a syntaktických parametrů;
5. text – nahrazení nejednoznačných výrazů a formulací; zpřehlednění informací a struktury textu;
6. text – odstranění nadbytečných údajů a nevýznamných informací; zkrácení textu;
7. celkové zjednodušení textových parametrů;
8. celkové zjednodušení zadání (variace všech výše uvedených parametrů na jednu).

6.2 Průběh

Testování žáků v pilotním šetření č. 2 proběhlo v červnu 2016 ve dvou navazujících hodinách matematiky v deváté třídě základní školy ve Vrchlabí. Ve třídě bylo celkem přítomno 24 žáků. Zadané úlohy řešili žáci písemně přímo ve třídě, neproběhly žádné změny zasedacího pořádku (opisování tedy nelze zcela vyloučit). Zadavatelkou úloh byla autorka příspěvku. Žáci mohli použít kalkulačku, tabulky a jiné pomůcky. K jednotlivým úlohám nebyly poskytnuty žádné další informace. Rozhovory nad zadanými úlohami v tomto pilotním šetření neprobíhaly.

Všem žákům byla zadána úloha v původním znění. Ve výzkumném šetření PISA 2012 vyřešilo úlohu Plachtící nákladní loď správně jen 17,3 % patnáctile-

tých žáků, chybné řešení uvedlo 42,1 % žáků a 40,6 % žáků se úlohu vůbec nepokusilo řešit. V našem testování řešilo tuto úlohu 24 žáků, z nichž 7 bylo úspěšných již při řešení úlohy v originálním znění (29 %). I v tomto případě se čtyři žáci rozhodli úlohu vůbec neřešit a odmítli se testu zúčastnit. To mohlo být způsobeno jak jejich nedostatečnou motivací či nedostatečnou sebedůvěrou, tak také přílišnou délkou textu, jelikož již při prvním pohledu na úlohu konstatovali, že ji vyřešit nedokážou. Z dvaceti žáků, kteří úlohu řešili, tedy bylo 13 neúspěšných. Těmto žákům byly postupně předkládány jednotlivé reformulace, a to ve výše uvedeném pořadí, tj. od reformulací týkajících se změn na nejnižších jazykových rovinách přes reformulace týkající se změn na rovině textové po celkovou reformulaci všech výše zmíněných parametrů.

6.3 Výsledky

Ze třinácti žáků, kteří nebyli schopni vyřešit úlohu v původním znění, ji na základě některé z reformulací vyřešilo devět. Jeden z žáků vyřešil reformulaci č. 4, jeden žák reformulaci č. 5, dva žáci reformulaci č. 6, dva reformulaci č. 7 a tři žáci reformulaci č. 8. Z výsledků testování tedy plyne, že vliv na kvalitu řešení slovní úlohy má celkové zjednodušení všech parametrů morfologické, lexikální a syntaktické roviny; zjednodušení parametrů na rovině textové (jednoznačnost informací a přehlednost textu, odstranění nevýznamných informací a nadbytečných číselných údajů, zkrácení textu) a také celkové zjednodušení zadání (eliminace všech obtížných jevů na všech jazykových úrovních). Samostatné odstranění či nahrazení parametrů na rovině morfologické, či lexikální nebo syntaktické vliv na úspěšnost řešení úlohy nemá.

Pro názornost jsou výsledky žáků zaneseny do Tabulky 2. Písmenem A je naznačeno správné řešení úlohy, písmenem N nesprávné či žádné řešení úlohy. Písmeno X značí, že se žák odmítl úlohou jakkoli zabývat. Symbol ---- značí, že žákovi daná úloha nebyla zadána.

Tabulka 2: Pilotní šetření č. 2

Žák č.	Úloha č.								
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
1	X	----	----	----	----	----	----	----	----
2	X	----	----	----	----	----	----	----	----
3	X	----	----	----	----	----	----	----	----
4	X	----	----	----	----	----	----	----	----
5	A	----	----	----	----	----	----	----	----
6	A	----	----	----	----	----	----	----	----
7	A	----	----	----	----	----	----	----	----
8	A	----	----	----	----	----	----	----	----
9	A	----	----	----	----	----	----	----	----
10	A	----	----	----	----	----	----	----	----
11	A	----	----	----	----	----	----	----	----
12	N	N	N	N	A	----	----	----	----
13	N	N	N	N	N	A	----	----	----
14	N	N	N	N	N	N	A	----	----
15	N	N	N	N	N	N	A	----	----
16	N	N	N	N	N	N	N	A	----
17	N	N	N	N	N	N	N	A	----
18	N	N	N	N	N	N	N	N	A
19	N	N	N	N	N	N	N	N	A
20	N	N	N	N	N	N	N	N	A
21	N	N	N	N	N	N	N	N	N
22	N	N	N	N	N	N	N	N	N
23	N	N	N	N	N	N	N	N	N
24	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Ukázky všech „efektivních“ reformulací předkládáme (změny oproti původnímu znění jsou zvýrazněny tučně):

Původní úloha

Plachtící nákladní loď

Na světě je devadesát pět procent zboží přepravováno po moři přibližně 50 000 tankery, nákladními a kontejnerovými loděmi. Většina těchto lodí jezdí na motorovou naftu. Inženýři chtějí pro tyto lodě vyvinout podpůrný větrný pohon. Navrhují připevnit k lodi tažného draka, který bude sloužit jako plachta, a využít tak sílu větru ke snížení spotřeby nafty a jejího negativního vlivu na životní prostředí.



Kvůli vysoké ceně nafty (0,42 zedů na litr) zvažují majitelé nákladních lodí Oceánská pěnía vybavit loď tažným drakem. Odhaduje se, že tento typ tažného draka by mohl snížit celkovou spotřebu nafty přibližně o 20 %.

Jméno: *Oceánská pěnía*

Typ: nákladní loď

Délka: 117 metrů

Šířka: 18 metrů

Nosnost: 12 000 tun

Maximální rychlost: 19 uzlů

Roční spotřeba nafty bez použití tažného draka: přibližně 3 500 000 litrů

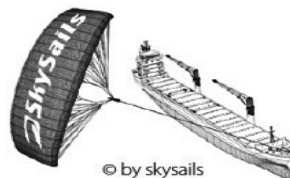
Vybavení *Oceánské pěnía* tažným drakem vyjde na 2 500 000 zedů.

Přibližně za kolik let by peníze ušetřené za motorovou naftu pokryly cenu tažného draka?

Svou odpověď zdůvodni výpočtem.

Reformulace č. 4: celkové zjednodušení všech morfologických, lexikálních a syntaktických parametrů (úspěšnost 1x):

Přibližně 50 000 nákladních lodí přepravuje po moři 95 % zboží na světě. Většina těchto lodí jezdí na motorovou naftu.



Inženýři chtějí pro tyto lodě **vymyslet pomocný větrný pohon**. Navrhují připevnit k lodi **létajícího draka, který bude loď táhnout** jako plachta. **Využijí tak sílu větru k tomu, aby se snížila spotřeba nafty a její špatný vliv na životní prostředí.**

Protože je cena nafty příliš vysoká (0,42 korun na litr) **přemýšlí** majitelé nákladní lodi Oceánská pěna **o tom, že přidají k lodi draka, který bude loď táhnout.**

Odhaduje se, že tento drak **sníží** celkovou spotřebu nafty o 20 % ročně.

Jméno: Oceánská pěna

Typ: nákladní loď

Délka: 117 metrů

Šířka: 18 metrů

Nosnost: 12 000 tun

Maximální rychlost: 19 uzlů

Roční spotřeba nafty bez použití draka: přibližně 3 500 000 litrů

Cena **létajícího draka**: 2 500 000 korun

Přibližně za kolik let **pokryjí peníze, které majitelé ušetří** za motorovou naftu, cenu draka?

Svou odpověď zdůvodni výpočtem.

Reformulace č. 5: text – nahrazení nejednoznačných výrazů a formulací; zpřehlednění informací a struktury textu (úspěšnost 1x):

Na světě je devadesát pět procent zboží přepravováno po moři přibližně 50 000 tankery, nákladními a kontejnerovými loděmi. Většina těchto lodí jezdí na motorovou naftu. Inženýři chtějí pro tyto lodě vyvinout podpůrný větrný pohon. Navrhují připevnit k lodi tažného draka, který bude sloužit jako plachta, a využít tak sílu větru ke snížení spotřeby nafty a jejího negativního vlivu na životní prostředí.



Kvůli vysoké ceně nafty zvažují majitelé nákladní lodi Oceánská pěna vybavit loď tažným drakem.

Jméno: Oceánská pěna

Typ: nákladní loď

Délka: 117 metrů

Šířka: 18 metrů

Nosnost: 12 000 tun

Maximální rychlost: 19 uzlů

Roční spotřeba nafty: 3 500 000 litrů – bez použití tažného draka.

Cena nafty: 0,42 zedu za litr.

Tažný drak sníží spotřebu nafty o 20 % ročně.

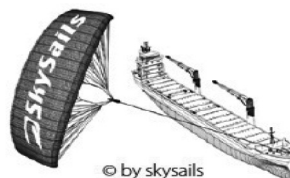
Cena tažného draka: 2 500 000 zedů.

Přibližně za kolik let by peníze ušetřené za motorovou naftu pokryly cenu tažného draka?

Svou odpověď zdůvodni výpočtem.

Reformulace č. 6: text – odstranění nadbytečných údajů a nevýznamných informací; zkrácení textu (úspěšnost 2x):

Kvůli vysoké ceně nafty (0,42 zedu na litr) zvažují majitelé nákladní lodi vybavit loď tažným drakem. Ten bude sloužit jako plachta a sníží tak celkovou spotřebu nafty o 20 % ročně.



Roční spotřeba nafty bez použití tažného draka: přibližně 3 500 000 litrů.

Vybavení lodi tažným drakem vyjde na 2 500 000 zedů.

Přibližně za kolik let by peníze ušetřené za motorovou naftu pokryly cenu tažného draka?

Svou odpověď zdůvodni výpočtem.

Reformulace č. 7: celkové zjednodušení textových parametrů (úspěšnost 2x):

Kvůli vysoké ceně nafty zvažují majitelé **nákladní lodi** vybavit loď tažným drakem. **Ten bude sloužit jako plachta a sníží tak celkovou spotřebu nafty.**

Roční spotřeba nafty bez použití tažného draka – 3 500 000 litrů.

Cena nafty – 0,42 zedu / litr.

Cena tažného draka – 2 500 000 zedů.

Tažný drak sníží celkovou spotřebu nafty o 20 % ročně.

Přibližně za kolik let by peníze ušetřené za motorovou naftu pokryly cenu tažného draka?

Svou odpověď zdůvodni výpočtem.



Reformulace č. 8: celkové zjednodušení všech výše zmíněných parametrů (úspěšnost 3x):

Cena nafty je příliš vysoká. Majitelé nákladní lodi proto přemýšlí o tom, že přidají k lodi létajícího draka. Ten bude sloužit jako plachta a sníží tak celkovou spotřebu nafty.

Roční spotřeba nafty bez použití létajícího draka – 3 500 000 litrů.

Cena nafty – 0,42 korun / litr.

Cena draka – 2 500 000 korun.

Létající drak sníží celkovou spotřebu nafty o 20 % ročně.

Přibližně za kolik let pokryjí peníze, které majitelé ušetří za motorovou naftu, cenu draka?

Svou odpověď zdůvodni výpočtem.



V tomto pilotním šetření se ukazuje, že reformulace zadání slovní úlohy, tj. jazykové zjednodušení textu slovní úlohy, má na úspěšnost řešení poměrně velký vliv (úspěšnost řešení této slovní úlohy stoupla na 67 %). Jsme si ovšem vědomi skutečnosti, že vzorek žáků není pro stanovení jasných závěrů dostačující, a že výsledky mohou být ovlivněny postupným učením žáků (několikerým čtením dané úlohy).

7 Shrnutí výsledků a diskuze

Na základě uvedených pilotních studií lze částečně zodpovědět výzkumné otázky položené v úvodu tohoto příspěvku:

Ukazuje se, že jazyková charakteristika textu slovní úlohy ovlivňuje žákovo porozumění textu této úlohy, resp. úspěšnost jeho řešení. Tento vliv je patrnější v pilotní studii č. 2, kdy byla analyzována a reformulována jedna slovní úloha z výzkumného šetření PISA 2012, v níž se vyskytuje více obtížných jazykových jevů najednou. Na základě ověřování efektivity reformulací založených na variování morfologických, lexikálních, syntaktických a textových parametrů zadání slovních úloh bylo zjištěno, že vliv na porozumění má především variování parametrů textových – nahrazení nejednoznačných výrazů a formulací explicitnějšími; zpřehlednění informací a struktury textu; odstranění nadbytečných číselných údajů a informací, které nejsou pro řešení úlohy potřeba; zkrácení textu. Efektivitu mají také reformulace, v nichž byly variovány všechny obtížné

parametry na všech jazykových rovinách (celkové zjednodušení zadání úlohy). Reformulace pouze parametrů morfologických či pouze lexikálních či pouze syntaktických v obou pilotních studiích vliv na porozumění neměly. Můžeme tedy říci, že potíže při porozumění a potažmo řešení slovních úloh činí žákům takové úlohy, v nichž se objevují nejednoznačné formulace, nadbytečné číselné údaje či nadbytečné informace, úlohy, jejichž text je příliš dlouhý či nepřehledně strukturovaný, a úlohy, v nichž se vyskytuje více obtížných jazykových parametrů najednou (zejména textových, ale i morfologických, lexikálních a syntaktických). Míra úspěšnosti řešení této úlohy se na základě uvedených reformulací více než zdvojnásobila.

Reformulování úloh z výzkumného šetření TIMSS 2007 (pilotní studie č. 1) bylo efektivní pouze v ojedinělých případech, přičemž se jako nosné parametry ukazují syntaktická kondenzace, struktura textu a délka textu.

Odlišnost výsledků obou pilotních studií přikládáme zejména rozdílnosti úloh v daných výzkumných šetřeních (TIMSS 2007 a PISA 2012). Na základě lingvistické analýzy obtížných slovních úloh z těchto šetření je možné konstatovat, že slovní úlohy v těchto dvou typech výzkumů jsou značně rozdílné, a to jak na úrovni textu, tak na úrovni věty i slova. Úlohy ve výzkumném šetření PISA vždy pracují s nějakým výchozím textem, který je společný pro několik úloh a ke kterému se žáci musejí při řešení vracet, autoři úloh často využívají i žákům vzdálené kontexty (zejména pracovní a vědecké), texty úloh jsou obvykle delší, někdy nejasně strukturované, často obsahují nejednoznačné formulace, mnoho informací nevýznamných pro řešení či nadbytečné číselné údaje, vědecké termíny a složitější syntaktické struktury typické pro odborný styl. Obtížné jazykové jevy se v těchto úlohách objevují ve vyšší míře, tj. několikrát, a i na více jazykových rovinách. Úlohy z šetření TIMSS naopak obvykle obsahují pouze jeden obtížný jazykový jev, reformulace tedy často spočívá jen ve změně jednoho slova, a její vliv tudíž není tak značný.

8 Slovo závěrem

Rádi bychom zde připomenuli, že prezentované závěry jsou založené pouze na základě pilotních šetření, v současnosti je tedy nelze považovat za definitivní.

Dále bychom rádi dodali, že naším cílem není maximálně zjednodušit zadání slovních úloh a ochudit je tak o vlastnosti, kterými je autoři úloh vybavili záměrně. Naším cílem je pouze odhalit a popsat ty jazykové parametry, které mohou žákům při čtení a řešení slovních úloh činit potíže. Na základě toho je poté

možné věnovat těmto místům více pozornosti jak při tvorbě slovních úloh, tak také ve výuce matematiky či mateřského jazyka (při rozvoji čtenářských strategií a strategií řešení slovních úloh).

Užitečným řešením totiž je naučit žáky číst slovní úlohy s porozuměním, tj. naučit žáky využívat čtenářské strategie nejen při čtení beletristických textů, ale i při čtení textů věcných – v tomto případě tedy při čtení zadání slovních úloh. K tomu může být využita řada různých úkolů a metod (např. podtrhni potřebné/nadbytečné informace; odpovídej na otázky k textu; ptej se, pokud ti je něco nejasné; strukturuj text; zkrat/rozšiř text; přepiš text vlastními slovy; vizualizuj text; porovnávej několik slovních úloh mezi sebou; porovnávej zadání slovní úlohy s vlastní zkušeností; vytvoř vlastní slovní úlohu apod.).

Literatura

- BLAŽKOVÁ, R. – MATOUŠKOVÁ, K. (2011): *Kapitoly z didaktiky matematiky: (slovní úlohy, projekty)*. 2. vyd., Brno: Masarykova univerzita.
- BRENNAN, A. D. – DUNLAP, W. P. What are the prime factors of reading mathematics? *Reading Improvement*. 1985, 22, s. 152–159.
- GOODING, S. (2009): Children's Difficulties with Mathematical Word Problems. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 29(3), s. 31–36.
- HEJNÝ, M. (2014): *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- KUŘINA, F. (1990): *Umění vidět v matematice*. Praha: SPN.
- NOVOTNÁ, J. (2000): *Analýza řešení slovních úloh*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- NOVOTNÁ, J. – HORODYSKÁ, J. (2004): Zpracování informací při řešení slovních úloh. In STEHLÍKOVÁ, N., ROUBÍČEK, F. *Jak učit matematice žáky ve věku 10–15 let. Sborník příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- PREDIGER, S. – BÜCHTER, A. et al. (2013): Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache*, 1, s. 14–24.
- RENDL, M. – VONDROVÁ, N. a kol. (2013): *Kritická místa matematiky základní školy očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- SIGMUNDOVÁ, A. (2016): Vliv lingvistické stránky slovních úloh na kvalitu žákova řešení. *Nová čeština doma a ve světě*, 1, s. 113–117.

- SNOW, C. E. (2002): *Reading for understanding: toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- TOMÁŠEK, V. a kol. (2009): *Výzkum TIMSS 2007. Úlohy z matematiky pro 8. ročník*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- TOMÁŠEK, V. – FRÝZEK, M. (2013): *Mezinárodní výzkum PISA 2012. Matematická gramotnost, úlohy z šetření PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- TYSON, K. (2014): 9 Definitions of Reading Comprehension. *Dr. Kimberly's literacy blog* [online]. [cit. 2016-09-28]. Dostupné z: <http://www.learningunlimitedllc.com/2014/05/9-definitions-reading-comprehension/>.
- VERSCHAFFEL, L., GREER, B., DE CORTE, E. (2000): *Making Sense of Word Problems*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- VYŠÍN, J. (1962): *Metodika řešení matematických úloh*. Praha, SPN.

Mgr. Alena Sigmundová

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

sigmundova.alena@gmail.com

PROBLÉMY VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Problems of Czech Language in Homeschooling

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek reaguje na aktuální situaci vzrůstajícího počtu žáků vzdělávaných mimo hlavní proud v domácím prostředí místo ve standardních školách. Nezaměřuje se přímo na případné problémy doma vzdělávaných dětí, ale na jejich učitele – domácí vzdělavatele, jimiž jsou nejčastěji rodiče dětí. Ptá se na jejich pedagogickou připravenost, na vzdělávací cíle, na zvolené metody práce a na způsob výběru a uspořádání učiva, a to v klíčovém vzdělávacím předmětu – v českém jazyce. Z ankety mezi rodiči vyvozuje jejich vztah k vyučovacímu obsahu českého jazyka, především ke gramatice češtiny, přičemž se snaží odhalit příčiny negativního postoje rodičů k ní. Komentuje učebnice jakožto hlavní vzdělávací opory domácích vzdělavatelů. Řešení některých problémových bodů vidí v osvětě, v nabídce akcí pro domácí vzdělavatele zaměřených na propojení komunikační a jazykové výchovy.

Klíčová slova: Domácí vzdělávání, český jazyk, didaktická nevyzbrojenost vzdělavatelů, role gramatiky, vzdělávací opory.

Abstract: The article reacts to present situation of growing number of pupils educated out of mainstream in homeschooling instead of standard schools. It is not oriented towards possible problems of pupils educated at home but towards their teachers – home educators, mostly parents of these children. It deals with their pedagogical preparation, educational objectives, methodology and ways of selecting and organizing materials in a crucial educational field – Czech language. Based on survey among parents, it deduces their relation to contents of subject Czech language, mainly Czech grammar, and it tries to reveal the cause of negative attitude towards it. It comments on textbooks as a main source of support of home educators. The solution of some problematic aspects could be seen in raising awareness, preparing events for home educators oriented to linking communicative and language education.

Key words: Homeschooling, Czech language, didactic unreadiness of educators, role of grammar, educational support

Domácí vzdělávání je v současnosti stále více diskutovaný problém. Tématem většiny diskusí bývají legislativní a organizační otázky související s prací tzv. kmenových škol, do nichž se domácí školáci zapisují a které na jejich vzdělávání dohlížejí. Sleduje se způsob a míra podpory těchto škol vzdělavatelům domácích školáků, způsoby kontroly výsledků vzdělávání v domácím prostředí¹, ale současně i otázky související s domácím vzděláváním obecně, jako je např. motivace rodičů při volbě tohoto způsobu vzdělávání dětí, kooperace domácích vzdělavatelů při zajišťování další společné činnosti dětí srovnatelné s mimoškolní činností žáků standardně vzdělavaných v základních školách, vzájemné sdružování domácích vzdělavatelů a vyhledávání příležitostí k vzájemným diskusím, popř. k dalšímu vzdělávání apod.² Významnou součástí řady diskusí domácích vzdělavatelů jsou jistě otázky jak učit, tedy role domácího vzdělavatele jako pedagoga, ale také co učit, čili výběr vzdělavacího obsahu v jednotlivých vyučovacích předmětech, jak je zná naše základní škola.

V prvním okruhu otázek, jež se týkají způsobu práce s dítětem, mívají rodiče, resp. ti, jimž je vzdělávání dítěte v domácím prostředí svěřeno, povětšinou jasno – chtějí pracovat rozhodně jinak, než jak by pracovali pedagogové ve standardní škole. Potřeba odlišit se od běžné institucionální pedagogické práce je totiž nejčastějším důvodem, proč se rodiče k volbě domácího vzdělávání uchylují.³ Domácí vzdělavatelé studují různé pedagogické zdroje – pročítají řadu vzdělavacích programů, snaží se porozumět různým pedagogickým teoriím, ohlížejí se i po zkušenostech ze zahraničí, diskutují na pedagogicky orientovaných fórech, přičemž se na základě svého úsudku ne ale vždy s úspěchem snaží rozlišit mezi odborníky skutečnými a rádoby odborníky. Obecně je nutno ovšem konstatovat, že ačkoli nejsou mnohdy pedagogicky vzděláni, jsou přesvědčeni, že svým dítětem, a hlavně jejich vzdělávání rozumějí podstatně lépe, než učitelé ve škole.

Druhý okruh otázek směřuje konkrétně k učivu a ke způsobu jeho předkládání dětem. Ve výběru vzdělavacího obsahu jsou domácí vzdělavatelé limitováni školním kurikulem té školy, kde jsou žáci zapsáni. Zůstane však vždy na volbě těchto vzdělavatelů, jakým způsobem s učivem naloží. Oficiální dokumenty, jimiž

- 1 Tematická zpráva České školní inspekce (čj. ČŠIG-1082/16-G2) z března 2016 *Individualní vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)*, viz <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Individualni-vzdelavani-zaku-na>
- 2 Různé informace tohoto typu sdružuje např. portál domácího vzdělávání www.skolaprome.eu dostupný i přes emailovou adresu mojeskolaprome@gmail.com
- 3 Podle již citované tematické zprávy ČŠI je volba domácího vzdělávání založena z téměř 74 % na potřebě rodičů volit jiné metody a formy vzdělávání, než uplatňuje škola.

by se podoba vzdělávacího obsahu pro příslušný stupeň školy měla řídit, jsou přirozeně především rámcové vzdělávací programy. Ty konkrétní učivo sice neobsahují, resp. nepřinášejí konkretizaci vzdělávacího obsahu přesným stanovením a výčtem učiva a jeho rozložením do jednotlivých ročníků daného stupně školy, ale svými očekávanými výstupy vymezují, které dovednosti by měli žáci v jednotlivých vzdělávacích obdobích získat. Přestože jsou rámcové vzdělávací programy veřejně přístupné, nebývají však často tím hlavním, významným informačním zdrojem pro domácí vzdělavatele. Ti se totiž ve své práci s dětmi řídí v nejlepším případě školním kurikulem příslušné kmenové školy, nejčastěji ovšem učebnicemi konkrétních předmětů, což může přinést některé problémy, jak ukážeme dále. Výrazným limitem práce domácích vzdělavatelů zůstává často jejich osobní školní zkušenost. I když se mnohdy snaží volit jiné pracovní metody, než kterými byli sami vzděláváni, vybavují si především vzdělávací obsah jednotlivých předmětů a tuto svou petrifikovanou školní zkušenost „posílají“ dále další generaci, mnohdy i s původním metodickým řešením, proti němuž předtím verbálně protestovali.

Naše úvahy jsou opřeny o informace vytěžené z rozhovorů s domácími vzdělavateli při různých setkáních s nimi, z elektronických diskusí (facebook) a dotazů (www.skolaprome.eu), z neformálních rozhovorů s průvodci domácími školáky na pololetních či závěrečných zkouškách na kmenových školách za odpovídající školní rok, z diskusí při řadě vzdělávacích akcí a přednášek pro veřejnost (např. kurzy pro vzdělavatele apod.). Nemůžeme sice uvažovat o systematickém výzkumu, neboť kádr respondentů byl velice nestabilní (ne všichni participovali na všech součástech dotazování), nechuť řady domácích vzdělavatelů podvolit se nějakým institucionálním akcím a předem projevované obavy z nějakého kontrolování, a hlavně omezování jejich svobodného rozhodování silně ovlivnily spontaneitu odpovědí a mnohdy ochotu na dotazy vůbec odpovídat. Přesto získané informace mohou poskytnout alespoň částečný obraz o domácím vzdělávání a o některých problémech v něm.

K dispozici máme odpovědi 48 respondentů, z nichž mnozí se na podporu svých stanovisek odvolávali i na zkušenosti a názory svých známých, též domácích vzdělavatelů. Domácími vzdělavateli v našem šetření jsou vesměs rodiče doma vzdělávaných dětí. Nesledujeme lokalitu, odkud rodiny jsou, a neuplatňujeme ani genderové hledisko ve vyhodnocení odpovědí. Registrujeme však věk rodičů. Předpokládáme totiž, že může existovat jistý vztah mezi tím, kdy a jak absolvovali svou školní docházku rodiče, a jejich rozhodnutím své děti do školy neposílat. Přiznaný věk rodičů je 32–48 let, přičemž průměrný věk je 39 let.

Rodiče, kteří vzdělávají své děti sami, převzali na sebe obrovskou zodpovědnost a jsou si toho jistě vědomi. Můžeme proto předpokládat, že si důkladně rozmysleli, co a jak budou své děti učit. Zaměříme se nyní na český jazyk. O tom, jak důležitou pozici ve vzdělání žáka český (resp. mateřský) jazyk má, mluví pedagogické materiály zevrubně a dlouho. Zdůrazňuje se přitom, že nejde jen o žákův prospěch v předmětu samém, ale o přínos pro vzdělání vůbec, neboť do problematiky ostatních předmětů proniká jedinec právě prostřednictvím jazyka, v české škole tedy prostřednictvím českého jazyka.

Z jednotlivých výpovědí domácích vzdělavatelů můžeme usuzovat na způsoby práce s žáky pouze částečně, neboť odpovědi na dotazy po užitých vyučovacích metodách je relativně málo. Nejčastější expoziční metodou je evidentně rozbor, u mladších žáků z 1. stupně též vyprávění. Častá je forma samostatné práce kombinovaná s diskusí o řešených problémech. Mnozí vzdělavatelé si ovšem poměrně často nevědí rady se zprostředkováním některých obsahů, o čemž svědčí řada dotazů, např. *Jak to udělat, aby rozbor větný byl zajímavější? Jaký je efektivnější způsob, jak upozornit dítě na chybu?* apod. Jsou to sice dotazy na to, jak pracovat se žákem, mohou být však chápány jako výraz neznalosti didaktického řešení dané jazykové situace. Je však třeba připustit, že uvedené dotazy nemusejí u některých rodičů vyjadřovat vždy pedagogickou bezradnost, ale mohou znamenat i hledání jiných než dosavadních řešení, snahu inovovat stávající užívané postupy a metody.

Didaktická „nevyzbrojenost“ je základní charakteristický rys vzdělavatelů. To se pochopitelně pak nejzřetelněji projevuje ve výběru a organizaci/řazení jednotlivých položek tzv. učiva. V tom okamžiku hraje nejdůležitější roli učebnice. Vzdělavatelé postupují zpravidla přesně podle učebnice, a to co do řazení položek vyučovacího obsahu, v čemž je učebnice zásadní oporou. V učebnici však nenacházejí didaktické řešení uvedených jazykových jevů. Naše školní učebnice nejsou totiž z hlediska typologie školní knihy učebnicemi v pravém slova smyslu, protože neobsahují výklady předkládaných jevů, ale pouze definice a úkoly/cvičení. Jsou vlastně jen cvičebnicemi, jež předpokládají informovaného uživatele – učitele, který didakticky vhodnou expoziční učiva zajistí. V okamžiku, kdy didakticky kvalitní expoziční učiva chybí, zůstává cvičebnice pouhou sbírkou faktů, jazykových informací, jejichž účel se dá možná vysledovat z některých cvičení a úkolů, ale jejich komplexní pochopení učícím se subjektem a fungování v jeho jazykové komunikaci není zaručeno. Vzhledem k tomu, že didaktickou vyzbrojenost nelze domácím vzdělavatelům rychle a v úplnosti zajistit, zůstane tento problém i do budoucna patrně zásadním. Jistým řešením mohou být různé přednášky a semináře kvalifikovaných pedagogů a oborových didaktiků v nabíd-

ce pedagogických fakult a vzdělávacích center, i když pochopitelně nemohou pokrýt všechny otázky vzdělávacího obsahu ani možná nezaujmou všechny domácí vzdělavatele.

Z reakcí vzdělavatelů, z jejich odpovědí i spontánních dotazů můžeme vysledovat, že ani učebnice poskytnuté kmenovou školou jako základní informační zdroj, ani další školní knihy, jiné učebnice, cvičebnice a pracovní sešity, které si vzdělavatelé iniciativně opatřují, nezprostředkují vzdělavatelům náležitě vzdělávací obsah, jež by měli nabídnout svým žákům. Koncepce a zpracování některých učebnic českého jazyka, ačkoli mají tzv. schvalovací doložku MŠMT ČR, neodpovídají totiž vždy věkovým zvláštnostem žáků, jimž jsou určeny, ani aktuálním poznatkům oborové didaktiky českého jazyka. Jako příklad může sloužit třeba učebnice *Český jazyk pro 3. ročník nakladatelství Alter*⁴, která nabízí mimo jiné kapitolku věnovanou jmenným kategoriím substantiv, a to tím pádem i jmennému rodu, což je pro žáky ve 3. třídě svou náročností odpovídající, ihned však řeší i životnost maskulin, včetně složité definice odkazující i na substantiva typu *sněhulák* či *národ* nebo *hmyz*. A první cvičení bezprostředně následující po této definici začíná slovem *den*, u něhož tvary *dni* i *dny* mohou znejistět i zkušeného dospělého, a pátým slovem v řadě je dokonce slovo *květ*, a to v době, kdy se v prvouce žáci učí o živé a neživé přírodě a o látkové výměně u rostlin jakožto projevu života. Není proto divu, že žáci považují slovo *květ* za životné maskulinum. Navíc učebnice obsahuje zavádějící definici: Životnost určujeme jen u podstatných jmen rodu mužského. Podstatná jména, která označují osoby a zvířata, jsou životná, ostatní jsou neživotná (str. 57). Už následující odstavec hovořící v téže učebnici o sněhulácích nebo dobytku či hmyzu tuto definici zpochybňuje a věc neřeší ani „kosmetická“ úprava definice v pozdějších vydáních⁵, kdy je do uvedené definice vloženo slovo *obvykle* (... *ostatní jsou obvykle neživotná*)⁶. Celý problém s životností je důsledkem nepochopení rozdílu mezi logickou, reálnou kategorií živý a gramatickou kategorií životný. Moudrý a zkušený učitel ví, že na tento poznatek je mnohý žák ve 3. třídě přece jen ještě mentálně nepřipraven, a proto danou kapitolku o životnosti vynechá, resp. přesune až do 4. ročníku. Ví to ale i domácí vzdělavatel? Danou gramatickou informaci nabídne pod vlivem učebnice žáku v podstatě předčasně. Tato informace velice často funguje v my-

4 Dvorský, L. a Lovis, K. (2014): *Český jazyk pro 3. ročník*, Všeň: Alter, 1995 v 1. vyd., třetí, upravené vyd. 2014

5 První citace je z prvního vydání komentované učebnice z roku 1995, odkaz na upravené vydání se týká třetího vydání z roku 2014.

6 Je s podivem, že celou situaci včetně defektní definice opakuje i učebnice *Český jazyk 3 z nakladatelství Nová škola Brno*, autorek Lenky Andráškové a Zity Janáčkové.

sli dítěte „jen“ jako gramatická informace, kterou navíc v dané době neumí žák využít (důsledky životnosti maskulin v češtině řeší žák až ve 4. roč.), zůstane jen naukovou položkou vyučovacího obsahu nekonfrontovanou s komunikační praxí jedince, a je pro mnohé proto jen dalším dokladem „zbytečnosti“ gramatiky. Učebnice, které jsou dnes nabízeny školám, dosud nijak nereflektují nové poznatky oborové didaktiky češtiny, např. výzkumy ověřené možnosti práce s mluvními akty v konkurenci s klasifikací vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti⁷ nebo třeba aktualizaci školské jazykovědné terminologie⁸. Není proto překvapením, že domácí vzdělavatelé mohou mít s výběrem vyučovacího obsahu jisté problémy. Nikterak se tedy nebudeme divit ani tomu, když vše budou konfrontovat s již zmíněnou svou petrifikovanou školní zkušeností.

Významným momentem ve vztahu vzdělavatelů k vyučovacímu obsahu českého jazyka je zásadní rozpor mezi jejich přesvědčením o cíli vzdělávání v češtině a obsahem učebnic a požadavky kmenových škol při tzv. přezkoušení předepsaném dvakrát v každém školním roce. Cílem vzdělávání v češtině by podle většiny domácích vzdělavatelů měla být osvojená dovednost čtení s porozuměním, porozumění textu, dovednost vyhledat informaci z textu a schopnost vyprávět, zatímco tradiční česká škola klade důraz na gramatiku a terminologii. A i učebnice, která se honosí podtitulem Čtení s porozuměním⁹, žádná specifická praktická cvičení ani speciální techniky vedoucí k rozvoji anoncované dovednosti neobsahuje. Negativní vztah ke gramatice a k poznávání jazykového systému je u mnohých vystupňován do krajnosti až k jejich totálnímu zatracení.¹⁰ Budeme-li se

7 Viz např. Hájková, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století – III, Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK; Hájková, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století – IV, Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK; Hájková, E. a kol. (2015): *Czech Language in the 21st Century – V, Children's Preconceptions within the Educational Framework of Czech Language, Research Conclusions*. Praha: PedF UK.

8 http://jazykovednesdruzeni.cz/skol_kom.htm;
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>

9 Jde o učebnice českého jazyka pro jednotlivé ročníky 1. stupně z inovované a velmi rozšířené učebnicové řady nakladatelství Nová škola Brno. Učebnice jazykové výchovy jsou standardně zpracované se základní orientací na gramatiku. Obsahují sice některá cvičení akcentující např. rozvoj slovní zásoby žáka, dělají tak ovšem v podstatě tradiční formou shodnou s postupy v ostatních učebnicích z jiných učebnicových řad též na 1. stupni používaných.

10 Řada rodičů se o výuce gramatiky otevřeně vyjadřuje s neuvěřitelným despektem. „Ty blbosti my přeskakujeme a učíme se to až před zkouškou. Dětem řeknu, že to děláme jen proto, že je to v osnovách a že to ve škole chtějí.“

ptát po příčině takového postoje, pak bude třeba vrátit se do doby, kdy tito rodiče sami chodili do školy. Jde o přelom 70. a 80. let a o 90. léta 20. století, tedy o dobu poslední fáze tzv. jednotné školy a velice nepřehlednou dobu změn a revolučních „kotrmeleců“. Vypadá to, že na současném negativním názoru rodičů na výuku gramatiky se podepsal právě způsob výuky v tehdejší škole, absolutní nepochopení role gramatiky pro poznání jazyka a jeho funkční využití. Absence komunikační výchovy v tehdeším vzdělávacím programu, resp. nehledání vztahu gramatiky k textu a jeho porozumění se navenek manifestovaly formálním přístupem k jazyku. Klasifikace jazykových jevů a řada dalších gramatických úkonů se jeví jako samoúčelné a jako takové zůstaly v mysli tehdejších žáků, dnešních rodičů a domácích vzdělavatelů. Jen jednou se v odpovědích rodičů objevila poznámka „tolerující“ výuku gramatiky, resp. slovtvorby, a to přesně učiva o kořeni slova, nikoli však vzhledem k pravopisným konsekvencím, jak bychom možná očekávali, ale tehdy, když si autorka poznámky uvědomila, že poznávání kořene a předpon a přípon ve slovech může pomoci ve výuce cizímu jazyku.

Budeme-li chtít napomoci domácímu vzdělávání, a to i navzdory negativnímu postoji mnohých vzdělavatelů k oficiálnímu pedagogickému a didaktickému proudu, bude třeba do nabídky akcí pro rodiče zařadit především témata vzájemného propojování komunikační a jazykové výchovy a ukazovat, jak může osvojení některých gramatických jevů přispět k pochopení významu textu. Každopádně situace v domácím vzdělávání u nás otvírá řadu otázek, na něž naše sonda ještě neodpovídá. Časté mohou být otázky po úspěšnosti domácích školáků v dalším studiu, např. při přijímacích zkouškách na střední školu¹¹. Možná že právě pedagogická nezkušenost některých rodičů paradoxně přispívá doma vzdělávaným žákům v některých situacích samostatně řešit aktuálně vzniklý problém a samostatně řešení problémů je, jak víme, významný stimul pro rozvoj myšlení. Příčiny uvedené úspěšnosti mohou být však jiné, pro konkrétní závěry v této oblasti by bylo třeba podstatně šířeji založené šetření.

Literatura

<http://www.domaciskola.cz>

http://jazykovednesdruzeni.cz/skol_kom.htm;

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>

www.skolaprome.eu

11 Již uvedená Tematická zpráva (srov. pozn. 1) uvádí i názory ředitelů škol na úspěšnost žáků při přijímacích zkouškách na střední školy.

- HÁJKOVÁ, E. A KOL. (2013): *Čeština ve škole 21. století – III, Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK.
- HÁJKOVÁ, E. A KOL. (2014): *Čeština ve škole 21. století – IV, Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK.
- HÁJKOVÁ, E. A KOL. (2015): *Czech Language in the 21st Century – V, Children's Preconceptions within the Educational Framework of Czech Language, Research Conclusions*. Praha: PedF UK.
- Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol (tzv. domácí vzdělávání)*, viz <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Individualni-vzdelavani-zaku-na>
- KAŠPAROVÁ, I. (2015): Homeschooling, Freedom and Control in Czech Education. University of Berkeley: *International Sociological Association*, roč. 5, č. 3, s. 31–32. ISSN 1526-128X.
- KLOFÁTOVÁ, Z. (2009): *Škola doma*. Praha: Nakladatelství Praha, ISBN 978-80-902177-3-7.

Prameny

- ANDRÝSKOVÁ, L. a JANÁČKOVÁ, Z. (2014): *Český jazyk 3*. Brno: Nová škola Brno.
- DVORSKÝ, L. a LOVIS, K. (2014): *Český jazyk pro 3. ročník*, Všeň: Alter, 1995 v 1. vyd., třetí, upravené vyd.

Příspěvek vznikl za finanční podpory grantu GA ČR č. 16-17708S Domácí vzdělávání – fakta, analýzy, diagnostika.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
eva.hajkova@pedf.cuni.cz

K SOUČASNÉMU STAVU A PERSPEKTIVÁM MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

On the Current State and Perspectives of Media Education

R. Holanová – L. Janovec – S. Schneiderová – M. Šmejkalová

Abstrakt: Článek mapuje stav mediální výchovy v České republice, věnuje se jednotlivým autorům zabývajícím se mediální výchovou a jejich publikacím, poukazuje na některé projekty mediální výchovy. Součástí článku je také zpracování výsledků ankety, která se uskutečnila v řadách učitelů a která shrnuje to, jak učitelé chápou mediální výchovu a jak ji učí. Závěr poukazuje na možnosti a skutečnosti, kterými by se mediální výchova měla zabývat v budoucnosti. Článek je prvotním vhledem do problematiky, autoři pracují na obsáhlejší zpracování okruhu problémů dané oblasti.

Klíčová slova: mediální výchova, mediální gramotnost, kurikulární reforma, rámcový vzdělávací program

Abstract: The article maps the situation of media education in the Czech Republic, deals with individual authors engaged in media education and their books and papers, it points out some projects devoted to media education. As a part of the article we can find final outcomes of a survey carried out among teachers which summarizes how the teachers perceive media education and how they teach it. The conclusion points out the possibilities and facts which media education should be dealing with in future. The article is a primary insight into the issue, the authors are working on more comprehensive elaboration of problems in given area.

Key words: media education, media literacy, curriculum reform, Framework Educational Programme

1 Pojetí mediální výchovy

Mediální výchova je předmětem zájmu institucí zabývajících se médií a institucí pečujících o vzdělávání, tedy fakult zaměřujících se na výchovu učitelů, zabývajících se výukou českého jazyka a společensky orientovanou výukou, dále ministerstva školství a škol. Věnuje se jí také Asociace pro mediální pedagogiku, což je občanské sdružení zaměstnávající se mediální pedagogikou a výchovou v České republice, které působí jako platforma pro setkávání osob zájímavých se o média a zabývajících se mediální pedagogikou, výchovou a problematikou života s médií v moderní společnosti.¹

Z pedagogického hlediska je mediální výchova chápána jako součást *mediální pedagogiky*, jako jedna z jejích složek vedle mediální didaktiky a mediálně pedagogického výzkumu (Šedová, 2009). Chápání oboru odkazuje k německému kontextu zkoumání výuky médií, tedy ke komplexnímu interdisciplinárnímu a integrativnímu pojetí mediální pedagogiky.² Takové pojetí našlo uplatnění r. 2000 i v Rámcovém vzdělávacím programu, který je určen českým školám, a od r. 2006 je součástí realizované kurikulární reformy.³

- 1 Viz <http://www.medialnipedagogika.cz/co-je-medialni-pedagogika>. Asociace byla zaregistrována v r. 2006 a působí dodnes. Zabývá se nejrůznějšími aktivitami, jako jsou konference, semináře, jedním z výsledků práce Asociace je společná publikace s kolegy Univerzity v Lipsku *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání* (Barrister & Principal 2011). Předsedou je Jan Mašek. Nedávno byla ustavena Asociace pro mediální a audiovizuální výchovu, jež byla zaregistrována 1. 11. 2017. Jednou z propagátorek je Tereza Czesany Dvořáková z Katedry filmových studií UK.
- 2 V německém prostředí je tato disciplína spojována se jménem Bernda Schorba, který patří k Univerzitě v Lipsku, v současné době je v Německu významnou institucí věnující se mediální komunikaci obecně Univerzita v Jeně (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Kommunikations-wissenschaft).
- 3 Jelikož o postavení tématu mediální výchovy v současných kurikulárních rámcích bylo již mnohokrát dříve pojednáno, omezíme se jen na krátké připomenutí skutečnosti, že mediální výchova je v etapě základního vzdělávání dnes už tradičním a stabilním průřezovým tématem (RVP ZV, 2017, s. 125). Uvádí se zejména, že „Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. [...] Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediálních obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb“ (tamtéž, s. 137). Ve vztahu k jazykové výchově se pak zdůrazňuje: „Propojení se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel komunikace, dialogu a argumentace“ (tamtéž). Doplnili bychom, že zmiňovaná „škála výrazových prostředků“ by měla být osvojena také ve vztahu ke komunikačnímu záměru produktora (schopnost identifikace persvazivních, či dokonce manipulativních

Počátek moderní mediální pedagogiky se ve světě datuje do 70. let, u nás je mediální výchově intenzivně věnována pozornost zejména po roce 2000, počátky

řečových strategií), k čemuž RVP ostatně také zaujímá stanovisko: žák by měl rozeznat výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci“ (tamtéž, s. 139). Na to RVP pamatuje i jinak, když mezi jinými přínosy průřezového tématu k rozvoji žáka explikuje: „Umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich.“ Mezi „tematické okruhy receptivních činností a tematické okruhy produktivních činností“ se pak řadí mimo jiné kritické čtení a vnímání mediálních sdělení nebo interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, jež jsou podmíněny mimo jiné schopností identifikovat „hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů)“ a dalšími schopnostmi pragmatlingvistické analýzy textu (tamtéž, s. 138–139). Mezi produktivní činnosti RVP řadí např. dovednost vytvořit mediální sdělení. Přiměřeně věku jsou prvky mediální výchovy zařazovány i do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, srov. např. pro 2. vzdělávací stupeň v rámci komunikační a slohové výchovy: ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj (tamtéž, s. 22). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia pracuje s termínem mediální gramotnost, nicméně v zásadních rysech na RVP ZV navazuje: „Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit. Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup“ (RVP G, 2016, s. 77). Na rozdíl od RVP ZV je ale Českému jazyku a literatuře explicitně přidělen vzdělávací úkol, který se nám jeví jako poněkud úzký a ulpívající na konkrétnostech bez důraznějšího vztahu ke komplexní roli jazyka mediálních komunikátů a produktů: „Mediální výchova nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného (je třeba ukázat, že když se nějaký charakteristický rys něčemu prisuzuje, například osobě ve zpravodajství, postavě v seriálu či účastníkovi reality show, nemusí to být jeho skutečná vlastnost, nýbrž „umělé“ přisouzený rys), o hře s doprovodnými (konotovanými) významy (použití slov „podnikatel“, „tunelování“ či „technoparty“ rozehrává jisté představy a média s těmito představami pracují, jako by byly obecně platné), o stereotypech a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti – mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů“ (tamtéž, s. 78). Částečně je na klíčovou roli jazyka pamatováno dále v pasáži Tematické okruhy Mediální výchovy (zahrnují složku vědomostní a dovednostní). Kriticky je třeba hodnotit skutečnost, že na rozdíl od RVP ZV se v RVP G v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na problematiku mediální výchovy pamatuje jen povšechně: žák „posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou“ (tamtéž, s. 14).

soustředěného zájmu o moderní mediální výchovu však pozorujeme již v polovině 90. let.

Školní (nebo kurikulární) mediální výchova je aplikovanou oblastí mediální výchovy, která využívá teoretické i praktické poznatky všech tří oblastí uvedených výše. Jedním z jejích cílů je nabytí **mediální gramotnosti**, tedy klíčové kompetence, kterou by měli uživatelé médií prostřednictvím mediální výchovy získat.

V německé mediální pedagogice představil pojem mediální gramotnost (*Medienkompetenz*) Dieter Baacke již v roce 1973. V českém prostředí existuje celá řada formulací charakterizujících mediální gramotnost a popisů mediální gramotnosti podle toho, jaké disciplíny k ní přistupují. Jednou z formulací je ta, že mediální gramotnost je chápána jako „soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje“ (Mičienka – Jirák, 2007, s. 9). Podle jiné formulace – řečeno konkrétněji – jde o získání základních dovedností člověka ve vztahu k médiím, jako je vyhledávání informací, vyhledávání obsahů, porozumění všem jejich významům, jde také o schopnosti sdělení analyzovat a porovnávat s dosavadními zkušenostmi a schopnost mediální sdělení kriticky hodnotit (Šebesta – Jirák, 1995). Toto pojetí mediální gramotnosti se následně objevilo i v tzv. Rámcových vzdělávacích programech (viz výše i níže), které vymezují školní mediální výchovu.

K českým autorům prezentujícím mediální výchovu a mediální gramotnost patří například J. Jirák, J. Mašek, K. Šedová, Z. Sloboda a K. Šebesta. Pojem mediální gramotnost je některými autory podřazován pojmu mediální kompetence (Niklesová – Bína, 2010, s. 24n.) jako pojmu širšímu, jindy jsou oba pojmy spíše rovnocenné: „Mediální komunikace je komplexní sociální jev a mediální gramotnost je adekvátně komplexní kompetence“ (Mičienka – Jirák, 2007, s. 9) nebo – mediální gramotnost je „svěbytná kompetence, osvojovaná schopnost ‚žít s médii‘“ (tamtéž).

2 Východiska praxe mediální výchovy

Nejnověji se vývoji mediální výchovy u nás i v zahraničí, jednotlivým konceptům mediální výchovy, vymezení mediální gramotnosti, včetně jejího statusu stanovenému na úrovni Evropské komise a Evropského parlamentu, a pojetí mediální výchovy v zahraničí věnovala D. Sochorová (Sochorová 2016). Vedle ukotvení mediální výchovy v současných kurikulárních materiálech zacílila pozornost i na tzv. realizovanou formu kurikula mediální výchovy u učitelů českého jazyka a literatury (viz dále).

Ze stejných východisek, avšak s odlišným výzkumným vzorkem, odvodila závěry A. Kubíková v diplomové práci *Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ*, když konstatovala zlepšující se podmínky pro výuku mediální výchovy v předmětu český jazyk (Kubíková 2015).

Ukotvení průřezového tématu mediální výchova v klíčových kurikulárních dokumentech bylo již dříve důkladně popsáno. Pro současnost můžeme navázat na dílčí závěry A. Kubíkové konstatováním, že aktuálně je mediální výchova již nedílnou součástí školního kurikula i doplňkových edukačních aktivit. Např. v rámci jednoho ze vzdělávacích programů pod názvem „Jeden svět na školách“ organizace Člověk v tísni byl uspořádán v roce 2017 Týden mediálního vzdělání, jehož se zúčastnilo celkem 167 škol, z toho 19 % pražských a 81 % mimopražských⁴. Na stránkách projektu je však kritizována tato skutečnost: „Víme, že na pedagogických fakultách se o využití audiovizuálních materiálů ve výuce příliš neucí. O přínosech nových metod tak nemají dostatek informací stávající ani budoucí vyučující.“⁵

Konstatujeme, že na Pedagogické fakultě UK jsou semináře mediální výchovy ve vyučovacím předmětu český jazyk součástí vysokoškolského kurikula a témata z oblasti mediální výchovy jsou nedílnou součástí učebnic českého jazyka. Důležitost mediální výchovy si totiž uvědomovali již J. Kostečka a M. Čechová (srov. Čapková, 2007–2008). Do svého obsahu mediální výchovu v současnosti více či méně systematicky (většinou nikoliv do všech ročníků) zařazují učebnice nakladatelství SPN (např. Hošnová a kol., 2014), učebnice nakladatelství Nová škola (např. reklama, Doležalová 2017), Alter (např. internet a internetová komunikace, Hrdličková a kol., 2015), Fraus (např. elektronická komunikace, Krausová 2012–2013) a další. Nejčastěji jsou součástí kapitol o slohové výchově, někdy mají podobu dílčích mezipředmětových otázek k jazykovým výkladům. Přese všechnu iniciativu jak teoretiků mediální výchovy, tak i učitelů je nesporné, že mediální výchova je velmi široký pojem, který je z tohoto důvodu i nesnadno uchopitelný v jeho konkrétní realizaci (viz níže).

2. 1 Mediální výchova v odborné a popularizující literatuře

Literatury zabývající se mediální výchovou je nepřehledné množství. Zaměříme se však pouze na texty českých autorů, přestože existuje mnoho překladových publikací, které učitel může využít.

4 <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani>

5 <https://www.jsns.cz/vzdelavani-vyucujicich/uvod>

2. 1. 1 Učebnice mediální výchovy

Učebnicová literatura již dříve poutala pozornost odborníků (srov. např. Wolák, 2011). Za chronologicky první a velmi zdařilou příručkou mediální výchovy považujeme publikaci *Rozumět médiím, základy mediální výchovy pro učitele* (Mičienka – Jiráček kol., 2006). V následujících letech byla tato publikace několikrát aktualizována pod názvem *Základy mediální výchovy*. Obsahuje velmi široké spektrum témat a aktivit, které lze využít v různých školních předmětech a které je možno přizpůsobit aktuálnímu věku žáků/studentů. Učiteli poskytuje dostatečnou teoretickou, ale především praktickou oporu v podobě pracovních listů, CD-ROMu s ukázkami a dalšími materiály. Příručka pokrývá podle našeho názoru většinu zásadních témat, která by měla být žákům/studentům představena (co jsou média, vliv médií, zpravodajství, reklama, stereotypy, regulace a autoregulace médií, média a zábava, média a politika), aktivizuje a motivuje studenty, poskytuje dostatek mediálních textů k analýze. Knížku připravila společnost Partners Czech o. p. s. společně s Centrem pro mediální studia FSV UK. Další zdroje textů a náměty na výuku a vhodné zdroje můžeme tedy najít i na specializovaném portálu <http://mediálnivychova.fsv.cuni.cz>.

Podobně širokou tematickou škálou disponuje *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií* od nakladatelství Fraus (Bělohlová, 2013). Jedná se o dosud jedinou učebnici s doložkou MŠMT. V učebnici ovšem výrazně dominuje výkladová složka, nacházíme zde velmi malé množství mediálních textů, které by mohly sloužit k diskuzi, analýze či motivaci. Zdánlivé přizpůsobení cílovému adresátovi je realizováno komiksovými příběhy, které uvádějí jednotlivé kapitoly, ale množství teoretických informací je pro žáky až nepřátelské. Jako základní východisko pro učitele tedy může být publikace přínosná, ovšem je třeba ji doplnit o množství aktivit a cvičení. Nepochybně i přes svůj praktický nedostatek může učitel, který nemá s médii a mediální výchovou příliš zkušeností, práci ulehčit.

Mediální výchova od J. Pospíšila a L. S. Závodné (2009) se skládá z učebnice a cvičebnice s řešením (2010). Autoři uvádějí, že svým širokým pojetím je vhodná pro základní i střední školu, ale pro střední školu má jistě větší přínos. Zabývá se médii a masmediální komunikací obecně, rozebírá různé typy mediálních obsahů, věnuje se reklamě, nebezpečí, která konzumace médií skýtá, regulaci médií i tvorbě mediálního komunikátu. Bohužel i tato učebnice je z našeho pohledu nevyvážená: obsahuje příliš mnoho teorie a historie a takřka žádné místo pro kritickou analýzu konkrétních mediálních textů. Cvičebnice v podstatě jen kontroluje, zda si studenti zapamatovali teoretické informace z učebnice, ověření jejich skutečného osvojení a využití při práci s textem však chybí. Zoufale málo prosto-

ru je věnováno tématům, která pro mladou generaci považujeme za klíčová, tedy internetu a zábavě v médiích (a jejich kritické recepci).

Velmi široký záběr aktivit nabízí série příruček *Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ* z nakladatelství Raabe, edice Dobrá škola (2011): Média – kdo koho ovládá? (1), Svět médií (2), Mediální výchova (3). Součástí sešitů je kompletně zpracované téma s metodologií, pracovními listy a materiálem, nedá se ovšem říci, že tvoří kompaktní soubor. Každé téma či aktivitu zpracovává jiný autor (převážně učitelé na ZŠ), takže se jedná spíše o velmi inspirativní „všehochut“, ale oproti předchozím dvěma učebnicím je pro žáky jistě zajímavější a přínosnější.

Z řady *Praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ* od téhož nakladatelství vyzdvihneme *Mediální výchovu* (5) (Strulcová a kol., 2011). Jedná se o výjimku, kdy jsou témata vhodně přizpůsobena mladším žákům. Tematické bloky jsou zaměřeny zejména na objektivitu zpravodajství, vnímání krásy v médiích, reklamní komunikaci, práci v redakci školního časopisu a v rozhlasové redakci. V příručce najdeme dobré nápady, které pedagogovi usnadní práci, ale o ucelenou učebnici mediální výchovy se nejedná.

Obsáhlý soubor mediálních aktivit *Média tvořivě* (2008) je členěn na čtyři hlavní části: Obecný úvod, Učíme se o médiích, Mediální výchova jako součást oboru/předmětu a Školní časopis. Většina aktivit se (ani svým zpracováním) nevymyká nejčastějším tématům, která najdeme také v ostatních učebnicích, oceňujeme ale snahu poskytnout „mediálněvýchovnou“ oporu i učitelům výtvarné výchovy, zeměpisu a přírodních věd. Příloha na CD usnadňuje učitelům práci s vyhledáváním motivačních mediálních textů.

2. 1. 2 Články

Jako průlomový vnímáme článek K. Šebesty *Média a mediální výchova na II. stupni* z roku 1995, tedy ještě před představením Bílé knihy v roce 2001. Šebesta zařadil mediální výchovu do komunikační výchovy, resp. vymezil ji jako komunikační výchovu orientovanou na oblast mediálního sdělování (1999), zdůvodnil její potřebnost v současné době a po vzoru zahraničních přístupů určil základní témata mediální výchovy, resp. návyky a poznatky, které si mají žáci při výuce mediální výchovy osvojit. Tematické okruhy jsou platné do současnosti, pochopitelně, pokud je doplníme o problematiku nových médií. Šebesta s mediální výchovou nepočítá jako se samostatným předmětem. Za účelné považuje rozvíjet ji jako složku předmětu český jazyk.

Dalším z článků, který se mediální výchovou zabýval z pozice češtináře byl příspěvek *Mediální výchova na základní škole* (Daněk – Kosová, 2004–2005).

Autoři se zaměřili na masmédiu televize, které má v současnosti (vzhledem k převažující tendenci mládeže trávit čas aktivitami na internetu a mobilních aplikacích) mnohem menší vliv než v době vzniku jejich článku. Ovšem mnohé myšlenky platí stále: vysoká motivační hodnota mediálních textů, nutnost přistupovat k médiím aktivně, být si vědom nástrah mediální komunikace, ale i rozpoznávat potenciál, který nám nabízí pro náš osobní rozvoj, učit se, jak s médii vstupovat v dialog atd. Autoři dále poskytují širokou paletu stručně formulovaných problémů v dané mediální oblasti, které mohou žáci řešit. Vyzdvihují tři oblasti, jimiž je třeba se v rámci mediální výchovy věnovat, a podle nich aktivity dělí na výběr mediálního produktu, analýzu a tvorbu mediálního produktu.

Z dalších článků vzniklých na témže pracovišti uvedme např. stať R. Čapkové *Reklama a její využití v hodinách českého jazyka a literatury* (2008) nebo J. Hulejí *Přínos teorie rámců pro interpretaci mediálních textů* (2011).

Médiím a mediální výchově je věnováno monotematické číslo recenzovaného časopisu *Didaktické studie* (2014), který vydává Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Nalezneme zde studie, projekty i aplikace, které se pohybují od teoretických statí zaměřených na jazyk médií, analýzu mediálního diskurzu přes mediální obraz světa až po příspěvky zaměřené na mediální gramotnost a mediální výchovu.

Inspirativní jsou též některé články zařazené do sborníku z konference v Olomouci s názvem *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích* (2011). Mediální výchova je vnímána jako základní pilíř průřezových témat (Konopa, 2011) a předpokládá se, že témata k výuce leží všude kolem nás. Konopa předkládá kromě obecných tradičních námětů také některé velmi konkrétní nápady (např. parodie videoklipů), materiály a internetové zdroje využitelné pro výuku mediální výchovy. K. Kopecký (2011) se na konkrétním materiálu mj. věnuje problematice kyberšikany a zvyšování kritické percepce informací na internetu, ověřování pravdivosti (www.hoax.cz, www.e-bezpeci.cz). Neobvyklý je pohled na mediální výchovu, resp. oblíbenost témat a metod, očima žáků základní školy (Müllerová, 2011), nicméně některé z využitých aktivit nepovažujeme za náplň mediální výchovy (vymysli hádanku apod.). J. Bartošek a H. Daňková (2011) navrhuje některé didaktické postupy při výuce mediální výchovy a vyhodnocují dotazník zkoumající začleňování mediální výchovy do vyučování.

2. 1. 3 Teoretické a popularizační příručky

Jako velmi progresivní a dodnes v mnoha ohledech aktuální vnímáme publikaci B. Blažka *Tváří v tvář obrazovce* (1995). Ta klade důraz na komunikační situaci, nabádá k přechodu od televize k obrazovce jako takové (už tehdy si uvědomuje nastupující silný vliv počítačů), a zejména k posunu od monologu k dialogu. Kapitola *Válka jako show* je platná stále a kapitoly *Televize ne pro děti, ale s dětmi* a *Jak u vás doma zacházíte s obrazovkou, takoví jste*, poskytují mnoho konkrétních aktivit a diskusních témat pro mediální výchovu ve školách i v rodině.

Populárně-naučná *Mediální výchova v Čechách* (Roth, 2005) je přes svůj název věnována pouze tištěným médiím, a to odlehčenou formou, ovšem podrobně a zasvěceně. Přestože autor sám rozhodně odmítá, že by šlo o učebnici, na konci každé kapitoly je krátké shrnutí tématu, slovníček odborných pojmů nebo vysvětlení novinářského žargonu a test (s vyhodnocením na konci knihy). Kniha představuje text jako subjektivní popis skutečnosti člověka z oboru, což je u publikace, která se zabývá mimo jiné objektivitou zpravodajství, ojedinělé.

Mediální výchova (průřezové téma) od Pavla Vernerera (2007) se na první pohled jeví jako učebnice mediální výchovy, ovšem jedná se o navýsost teoretické stručné shrnutí mediální problematiky s několika návrhy začlenění prvků mediální výchovy do různých vyučovacích předmětů na poslední dvojstraně.

Kniha *Hustej internet* (2014) autorek L. Eckertové a L. Seifertové komiksovým ztvárněním a zábavnou formou radí, jak se vypořádat s nástrahami internetové komunikace. Vtipně provede čtenáře nástrahami kyberšikany, kybergromingu, závislosti na internetu, komunikace na sociálních sítích, internetové reklamy atd. Knížka je určena především dětem (podle autorů asi od 9 let), ale zajímavá je bezesporu i pro rodiče, učitele či družináře (pro ně je určena zejména poslední dvoustrana).

Přímo pro rodiče a pedagogy je určena kniha *Bezpečnost dětí na internetu – rádce zodpovědného rodiče* (Eckertová – Dočekal, 2013). Zde jsou všechna podstatná témata týkající se komunikace dětí na internetu zpracována tak, aby jí dospělí čtenáři bez odborných znalostí porozuměli.

Neopomeňme publikace a články, které sice míří mimo školní prostředí, ale z nichž mohou učitelé získat mnoho cenných teoretických informací, námětů na diskuse s dětmi, ale i možné téma na třídní schůzky, kde mohou rodičům poradit některá doporučená pravidla k užívání médií. Jmenujme zejména knihu Z. Slobody *Mediální výchova v rodině* (2015), ale i články K. Šedové *Mediální výchova v rodinách předškoláků* (2006) nebo L. Štastné a R. Woláka *Mediální výchova v rodině* (2014) a již zmiňovaná publikace D. Sochorové (2016).

3 Mediální výchova v současné škole

Mluvíme-li v souvislosti s médii o jejich vývoji a změnách prostředků persvazivní strategie, musíme v této souvislosti předpokládat i přizpůsobování se mediální výchovy ve školách novým mediálním trendům. Jakým způsobem jsou učitelé na reflexi médií a jejich vývoje a na inkorporaci nových poznatků do výuky připraveni, chceme zjišťovat pomocí výzkumných šetření.

Mediální výchova je průřezové téma, které by se mělo realizovat ve výuce na všech typech a stupních škol v souladu s RVP a příslušným ŠVP. V praxi převažují dvě realizace – mediální výchova je samostatný předmět, nebo mediální výchova je vyučována v rámci jiného předmětu, nejčastěji českého jazyka nebo občanské výchovy, resp. základů společenských věd. Málokdy je však mediální výchova realizována ve všech nebo alespoň většině předmětů, čímž je deformována podstata průřezového tématu.

Jak ukazují naše zkušenosti ze seminářů pro učitele i náhodné diskuse s nimi, učitelé často při výuce mediální výchovy tápou, nevědí, co mají v jejím rámci učit, neuvědomují si cíle a problematiku uchopují spíše intuitivně nebo z pozice potřeb výuky jiných témat⁶. Učitelé také upozorňují na nedostatečnou publikační základnu, z níž by mohli vycházet⁷. Často se ozývají hlasy, že pregraduální příprava učitelů nevěnuje mediální výchově dostatečnou pozornost⁸.

V rámci příprav budoucích výzkumných šetření jsme provedli drobnou výzkumnou sondu na základě nestandardizovaného dotazníku. Jejím cílem bylo

-
- 6 Učitelé často hovoří o propojení médií s výukou slohu, resp. slohových útvarů a funkčního stylu publicistického, mají za to, že nácvik psaní publicistických žánrů dostatečně problematiku mediální výchovy pokrývá. Takové zplošťování a zjednodušování mediální výchovy je dost časté.
 - 7 Za jeden z prvních syntetizujících odborných textů, který má popularizační i vzdělávací charakter, považujeme text Daňka a Kosové v časopise *Český jazyk a literatura* (2005). Jedná se o text, který byl publikován v časopise, jenž by neměl uniknout pozornosti učitelů českého jazyka. Poté byla publikována celá řada textů (viz výše). Domníváme se tedy, že učitelé spíše postrádají učebnici či cvičebnici „na míru“, jež by pro ně byla jasným vodítkem pro výuku mediální výchovy a zároveň zásobárnou dostatečného množství aktivit využitelných ve výuce.
 - 8 V rámci pregraduální přípravy učitelů českého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy zavedla výuku mediální výchovy a jí předcházející teorie masové komunikace Milena Švehlová v rámci přípravy tzv. modulového studia již v první polovině 90. let 20. století. Znamená to, že každý rok minimálně 25 studentů absolvovalo přípravu na výuku mediální výchovy. Mediální výchova byla zařazena do studijního programu i po zavedení dělených studií, a to jako jeden z povinně volitelných předmětů v rámci navazujícího magisterského studijního programu.

potvrdit (či vyvrátit) problémy, které předkládají učitelé na seminářích. Dotazník se skládal ze sedmi otázek zaměřených na podstatu mediální výchovy, její cíle, obsah a metody. Další soubor otázek se týkal personálních údajů respondentů, z nichž podstatné pro nás byly dva, a to rok dokončení vysokoškolského studia a odpověď, zda ve své pregraduální přípravě kurz věnovaný problematice mediální výchovy učitelé absolvovali. Sonda dále měla potvrdit srozumitelnost otázek, případně výzkumníky přesvědčit o vypuštění některých otázek či zařazení otázek dalších.

Protože se jednalo pouze o předběžnou výzkumnou sondu, která neměla sloužit jako základ kvantitativního výzkumu, bylo v průběhu září a října 2017 osloveno asi čtyřicet vyučujících různých typů škol z většiny regionů České republiky. Návratnost dotazníků je zatím čtvrtinová, proto tady upozorňujeme pouze na prvotní zjištění, navíc ne všichni respondenti mediální výchovu vyučují. Ti, kteří ji neučí, charakterizovali přístup a pojetí, jaké převládá v jejich škole.

Z deseti dotázaných pouze tři učitelky starší třiceti let uvedly, že přípravu na výuku mediální výchovy v rámci svého vysokoškolského vzdělávání absolvovaly, dvě z nich jsou absolventkami neděleného magisterského studia na PedF UK. Jeden vyučující mladší třiceti let uvedl, že absolvoval přednášky masové komunikace na FSV v rámci bloku volitelných předmětů.

Podstatu a cíle mediální výchovy měli respondenti formulovány ve dvou otázkách: *Co je to mediální výchova?* a *Co je jejím cílem?* Pouze jeden z respondentů uvažoval tak, že mediální výchova je průřezové téma procházející napříč všemi vzdělávacími oblastmi. U jedné respondentky se celkový popis výuky mediální výchovy ideálu průřezového tématu značně blížil, protože upozornila na možnosti jejího využití ve všech předmětech včetně tělocviku. Mediální výchova podle respondentů slouží k hodnocení informací, které z médií získáme, učí žáky orientovat se v mediální sféře. Někteří odpověď zužovali na rozpoznávání a interpretaci manipulace nebo na vyhledávání a porovnávání informací⁹. Pouze v jednom případě se objevila odpověď, že učitel má seznámit žáky s různými funkcemi médií a zprostředkovat možnosti, jak média využít ke svému prospěchu i prospěchu celé společnosti. V rámci otázky zaměřené na cíle byl zdůrazněn kritický přístup k médiím, vnímání jazyka mediální sféry, zejm. identifikace záměru, manipulace a nepřímých vyjádření, opakovalo se vyhledávání a práce s in-

9 Je zajímavé, že vyhledávání informací (na internetu) je častá deformace mediální výchovy. V rámci ústní části povinné zkoušky z českého jazyka v univerzitním základu v navazujícím magisterském studiu učitelství jiných předmětů než českého jazyka se jeden z autorů textu často studentů ptá, co si myslí, že je mediální výchova. Studenti obvykle uvádějí právě to, že se při ní má učit vyhledávat informace na internetu a zpracovávat je do prezentací.

formacemi. Jednou zazněl názor, že cílem je žák, který využívá média v souladu se svým nadáním, svými zálibami, ku prospěchu společnosti, rovněž jednou názor, že cílem je budování kompetencí v oblasti vnímání mediálního textu, zároveň respondent zdůraznil nutnost percepce i produkce mediálních textů.

Třetí otázkou jsme zjišťovali témata, jež považují vyučující za dostatečně důležitá, aby jim věnovali v mediální výchově pozornost. Zajímala nás především šíře záběru, tedy co vše považují, resp. nepovažují učitelé za problematiku, jíž se dotýká mediální výchova, tedy i hranice jejich pojetí mediální výchovy. Tato otázka se jevila pro vyplňování jako nejproblematictější. Učitelé, kteří (aktuálně) mediální výchovu neučí, ale i někteří, již její výuku potvrdili, nechali odpověď nevyplněnu. I tak jsme získali informaci o dvaceti tématech, jež respondenti či jejich kolegové zařazují do výuky. Opakovaně zazněla práce s informacemi a informačními zdroji a reklama. Výčet ostatních témat ukazuje, že učitelé uvádějí obecná, široká témata jazyková a slohová i témata z obecné teorie médií, ale i témata úzká, konkrétní spojená s těmito aktivitami: politika (žáci 9. roč. mají pravidelné politické aktuality s následnou diskusí), reklama v politice¹⁰ (obzvláště aktuální téma před volbami), asertivní komunikace (rozběr politických debat), vliv médií na člověka, různé typy filmové tvorby, sociální média, internet, časopis tištěný i elektronický (propojeno se zkušeností rodičů a vlastní tvorbou), tvorba vlastní knihy, dostupná média v knihovnách, etika elektronických médií, manipulace, komunikace, druhy mediálních sdělení, jazyk médií, výstavba mediálních sdělení, kritický odstup od médií, tvorba mediálních sdělení, publicistický styl. Je vidět, že jsou do mediální výchovy vhodně zapojena témata, která se vztahují k více vzdělávacím předmětům (etika, společenské vědy, slohová a komunikační výchova, literární výchova atd.), ovšem je otázkou, do jaké míry všechno, co učitelé uvedli, opravdu považovat za konstitutivní oblasti mediální výchovy.

V další otázce jsme zjišťovali, kterým médiím učitelé udělují nejvíce pozornosti. Podle očekávání téměř všichni uvedli internet, většina i televizi. Méně často se objevila tištěná média, ojediněle filmy, jiná audiovizuální média a sociální média.

Další otázka zjišťovala realizaci mediální výchovy. Pouze dvě respondentky uvedly, že na jejich škole je mediální výchova realizovaná jako samostatný předmět, a jeden respondent, že na jejich škole není mediální výchova realizovaná vůbec. Na školách ostatních respondentů je realizována v rámci jednoho, ale častěji více předmětů. Mediální témata se probírají v rámci etické výchovy, českého jazyka, cizích jazyků, základů společenských věd, základů managementu

10 Respondentka měla pravděpodobně na mysli volební kampaně.

a produkce, hudební a výtvarné výchovy. Jeví se tedy jako zřejmé, že jde o problematiku, již snáze inkorporují humanitní a umělecké předměty, z ostatních se ojediněle objevilo IT.

Předposlední otázka cílila na učební materiály. Záměrně jsme nespécifikovali, o jaké materiály má jít. Zajímaly nás především autorské cvičebnice a aktivity a portály, které mohou být využívány vyučujícími bez ohledu na kvalitu a doporučení odborníky. Většina vyučujících uváděla jako materiál, s nímž pracuje, autentické texty/články nebo nahrávky reklam. Dále se objevila *Příručka mediální výchovy* (D. Krouželová) a portál www.ewvoluce.cz, na němž je možné získat materiály propojující mediální a enviromentální výchovu. Kromě toho upozornila jedna respondentka na školení, na němž získává materiály.

Poslední otázka byla věnována proporčnosti zastoupení interpretačních (percepčních) a produkčních textových aktivit. Zajímalo nás, zda žáci nápodoby mediálních textů tvoří a jaké texty tvoří, nebo se věnují spíše jejich interpretaci. Šlo však o druhou otázku, která zůstávala v dotaznících spíše nezodpovězená. Dvě respondentky jednoznačně uvedly, že převažuje v jejich pojetí interpretační složka výchovy, dvě vyučující tvrdily, že se věnují oběma složkám, ovšem do produkční části zařadily tvorbu časopisu, videí a fotografování, do interpretačních jedna dotazovaná zařadila i analýzu a interpretaci textů zveřejněných v rámci aplikací Whatsapp nebo Instagram. Pouze jedna respondentka se přihlásila k vyrovnanému zastoupení obou složek, ale informaci konkretizovala tak, že závisí na projektovém dni, ke které ze složek se přikloní; naposledy to byla ta interpretační.

Analýza získaných dotazníků naznačuje jisté limity, jež mediální výchovu na základních a středních školách omezují¹¹. V prvé řadě je to nepřipravenost vyučujících. Jak upozornila jedna z respondentek, u nich na škole není mediální výchova svěřena nikomu, kdo kurz během vysokoškolského studia absolvoval, a tím se její úspěšné zařazení do výuky výrazně sníží.

Další problémy spojené s organizací výuky jsou časové možnosti. Vyučující upozornili na to, že v rámci inkorporace do jednotlivých předmětů nemají na mediální témata tolik času, kolik by jim bylo třeba věnovat. S tím souvisí i rozdrobenost tématu, což je připomínka namířená proti koncepci průřezových témat. Jak ukazují dotazníky, učitelé v zásadě pouze tuší, že jejich kolegové do výuky zařazují mediální výchovu, ale náplň jejich hodin není zřejmě mezi kolegy téměř neexistuje spolupráce při přípravě. Další nedostatky se týkají obsahové a realizační části výuky. Nedostatečná zkušenost vyučujících s mediální výchovou vede k intuitivnímu uchopování témat, vyučující často

11 Částečně se v našem šetření potvrdily závěry D. Sochorové (2016, s. 185–188).

opravdu tápají, čím se v hodinách věnovaných mediální výchově zabývat¹². Jako podstatné se tedy jeví připravit v nejbližší možné době výukový materiál, který by dal mediální výchově alespoň v rámci hodin českého jazyka solidní teoretickou základnu i aktivity, jež by učitelům usnadnily výuku a více zjednotnili průnikové sféry v rámci jednotlivých předmětů, do nichž bývá mediální výchova začleněna.

5 Závěr

Naším cílem je v následujícím období našeho projektu předložit možnou náplň mediální výchovy na školách a cvičebnici, jež by představila percepční, produkční a interpretační aktivity vhodné pro předmět mediální výchovy a zároveň jednoznačně vyznačila možné přechody k jednotlivým vzdělávacím předmětům včetně konkrétních ukázek, jak mediální výchovu do těchto předmětů zasadit.

Předpokládá to tedy další hlubší průzkum na školách ohledně možnosti mediální výchovy a také možnou spolupráci přímo s mediálními institucemi a institucemi, které se médiím zabývají. Znamená to aktuálně reflektovat vývoj mediální scény a věnovat se i v současné době naléhavým mediálním problémům, jako jsou „fake news“, nebo problémům méně viditelným, jako je např. téma skryté reklamy. Stranou by neměla zůstat reflexe kultury a hodnot představovaných bloggery a youtubery a celá řada dalších témat. Jestliže je jedním z požadavků mediální výchovy výchova k mediální gramotnosti, toto pojetí předpokládá také kritický přístup k médiím, tzv. kritické čtení mediálních obsahů. Z tohoto hlediska by podstatnou součástí konceptu mediální výchovy měl být i anglosaský model přístupu k médiím, využívající k analýze a interpretaci mediálních obsahů diskurzní analýzy, resp. kritické analýzy diskurzu. Ta představuje kvalitativní metodu zohledňující text jako součást společenské interakce mezi různými názorovými subjekty, ideologiemi, prostřednictvím této analýzy textu jsou odhalovány konstrukty související s uplatňováním a prosazováním moci ve společnosti, reflexe projevů násilí atd. Ve svém důsledku tento přístup k textu znamená výchovu k občanství, občanské zodpovědnosti a angažovanosti.

12 Za velice kurziozni lze považovat odpověď jedné z respondentek, která uvedla, že její kolegyně, pověřená výukou mediální výchovy, při výuce převážně vyplňuje s žáky pouze různé dotazníky z internetu.

Literatura

- BARTOŠEK, J. – DAŇKOVÁ, H. (2011): Teorie a didaktika mediální výchovy. In: Mlčoch, M. (ed.): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 299–324.
- BLAŽEK, B. (1995): *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Slon.
- ČAPKOVÁ, R. (2007–2008): Reklama a její využití v hodinách českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura* 58, č. 3, s. 126–134.
- DANĚK, J. – KOSOVÁ, J. (2005): Mediální výchova na základní škole. *Český jazyk a literatura* 55, č. 1, s. 53–59.
- Didaktické studie* 2014.
- DVOŘÁKOVÁ, T. (2007): Film jako předmět výchovy dětí a mládeže před rokem 1989. In: *Cinepur* 14, č. 49, s. 20–21.
- ECKERTOVÁ, L. – SEIFERTOVÁ, L. (2014): *Hustej internet*. Praha: Petr Prchal.
- ECKERTOVÁ, L. – DOČEKAL, D. (2013): *Bezpečnost dětí na internetu – rádce zodpovědného rodiče*. Brno: Computer Press.
- HULEJA, J. (2011): Přínos teorie rámců pro interpretaci mediálních textů. In: Šmejkalová, M. (ed.): *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 44–50.
- KEILHAUER, J. – SCHORB, B. – SLOBODA, Z. (2011): *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání*. Barrister & Principal.
- KONOPA, R. (2011): Mediální výchova – inspirační zdroje pro školní praxi. In: Mlčoch, M. (ed.): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 170–185.
- KOPECKÝ, K. (2011): E-Bezpečí as a platform for implementation of media education. In: Mlčoch, M. (ed.): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 186–199.
- KUBÍKOVÁ, A. (2015): *Mediální výchova ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- MAŠEK, J. (2007): Mediální pedagogika: Významná subdisciplína české pedagogiky o edukačních a socializačních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií? In: *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice: ČAPV, PedF JČU.

- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J. (2007): *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- MÜLLEROVÁ, P. (2011): Mediální výchova očima žáků základní školy. In: Mlčoch, M. (ed.): *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy PVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 228–245.
- NIKLESOVÁ, E. – BÍNA, D. (2010): *Mediální gramotnost a mediální výchova*. 1. vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- ROTH, J. (2005): *Mediální výchova v Čechách: tištěná média*. Praha: Tutor.
- SLOBODA, Z. (2006): Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti. In: *Miscellanea sociologica 2006*. PSSS. Praha: FSV a FF UK, s. 27–48.
- SLOBODA, Z. (2015): *Mediální výchova v rodině*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- SOCHOROVÁ, D. (2016): *Mediální výchova: Reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠEBESTA, K. (1995): Mediální výchova na 2. stupni ZŠ. *Čeština doma a ve světě* 3, č. 3, s.165–167.
- ŠEBESTA, K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha, Karolinum.
- ŠEBESTA, K. – JIRÁK, J. (1995): Mediální výchova a její výhledy. *Učitelské noviny*, č. 19, s. 12.
- ŠEĎOVÁ, K. (2006): Mediální výchova v rodinách předškoláků. *Pedagogická orientace*, č. 1, s. 72–85.
- ŠEĎOVÁ, K. (2009): Mediální pedagogika. In: Průcha, P. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 787–791.
- ŠŤASTNÁ, L., WOLÁK, R. (2014): *Mediální výchova v rodině*. E-pedagogium, č. 1, s. 89–100.
- VERNER, P. (2007): *Mediální výchova, průřezové téma*. Úvaly: Albra.
- WOLÁK, R. (2011): Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. *Komunikace, média, společnost* 1, č. 1, s. 113–119.
- <http://www.detiamedia.cz/art/1441/co-je-medialni-gramotnost.htm>

Učebnice

- BĚLOHLAVÁ, E. (2013): *Mediální výchova pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus.
- ČECHOVÁ, M., KRAUS, J., STYBLÍK, V., SVOBODOVÁ, I. (2003): *Český jazyk pro 2. ročník SOŠ*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M., KRAUS, J., STYBLÍK, V. (2002): *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ*. Praha: SPN.
- DOLEŽALOVÁ, A. B. (2017): *Český jazyk 5: pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, s.r.o., Duhová řada.
- HOŠNOVÁ, E. A KOL. (2014): *Český jazyk pro základní školy 3*. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství.
- HRDLIČKOVÁ, H. A KOL. (2015): *Český jazyk 6. 2. díl, Komunikační a slohová výchova*. Všeň: Alter.
- KOSTEČKA, J. (2003): *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- KRAUSOVÁ, Z. A KOL. (2012-2013): *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus.
- MÍČIENKA, M., JIRÁK, J. (2006): *Rozumět médiím, základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L. (2009): *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L. (2010): *Mediální výchova, cvičebnice: zadání*. Kralice na Hané: Computer Media.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L. (2010): *Mediální výchova, cvičebnice: řešení*. Kralice na Hané: Computer Media.
- RUTOVÁ, N. (ed.) (2008): *Média tvořivě*. Kladno: Aisis.
- ŘÍČAROVÁ, A. (ed.) (2011): *Média – kdo koho ovládá?* Praha: Raabe.
- ŘÍČAROVÁ, A. (ed.) (2011): *Svět médií*. Praha: Raabe.
- ŘÍČAROVÁ, A. (ed.) (2011): *Mediální výchova*. Praha: Raabe.
- STRULCOVÁ, V. (ed.) (2011): *Mediální výchova (praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ)*. Praha: Raabe.

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
holanova-radka@seznam.cz

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
ladislav.janovec@pedf.cuni.cz

PhDr. Soňa Schneiderová, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
sonja.schneiderova@centrum.cz

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

VÝVOJ SYNTAXE PSANÉ ČEŠTINY U ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Development of Syntax in Written Czech of Pupils of Older School Age

Eliška Doležalová

Abstrakt: Článek se zabývá vývojem a charakteristikou syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku na materiálu slohového útvaru vypravování. Na základě analýzy vybraných textových charakteristik dvou souborů textů (žáků (1) 6., 7. a 8. ročníku základní školy v obci, (2) žáků 6., 7. a 8. ročníku základní školy ve velkém městě) je popsán stav současné psané syntaxe u žáků staršího školního věku. Zmapování podoby psané syntaxe u žáků 6. až 8. tříd základní školy je jedním z partikulárních úkolů výzkumu „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“, který je podporován Grantovou agenturou Univerzity Karlovy.

Klíčová slova: syntax psaného projevu, slohové práce, vypravování, žák staršího školního věku, český jazyk

Abstract: The text deals with the development and characteristic of written syntax of the Czech language used by older school age pupils based on the material of written assignments – style narration. Based on the analysis of selected textual characteristics of two sets of texts – (1) pupils of 6th, 7th and 8th grade of basic school in a small town / village, (2) pupils of 6th, 7th and 8th grade of basic school in a bigger city – the state of current written syntax used by pupils of older school age is described. Mapping the usage of written syntax used by pupils of 6th, 7th and 8th grade of basic school is one particular objective of the research “Development of Syntax of Written Czech Used by Older School Age Pupils” which is supported by the Grant Agency of Charles University.

Key words: written syntax, writing assignments, narration, older school age pupil, Czech language

1 Úvod

Ve společnosti, a to včetně odborné komunity, zaznívají v současné době kritické hlasy týkající se úrovně vyjadřovacích schopností žáků.¹ Tuto domněnku o klesající úrovni je však třeba objektivně potvrdit, nebo vyvrátit. Již Čechová (1985, s. 33) upozornila, že předpokladem úspěšné slohové a komunikační výchovy ve škole je poznání stavu, tedy úrovně řeči žáků. Přestože je v poslední době kladen velký důraz na recepční složku komunikačních dovedností, jak o tom svědčí stávající mezinárodní výzkumy², a produkční složka komunikačních dovedností zůstává poněkud v pozadí, je nezbytné soustavněji obracet pozornost k analýze současné řečové (mluvené i psané) produkce dětí a mládeže.

Vývoj jazyka (mluvené i psané řeči) žáků staršího školního věku je velmi pozvolný a leckdy těžko pozorovatelný proces. Osvojování gramatického systému probíhá velmi nerovnoměrně a časově nejdéle probíhá právě osvojování syntaxe. Výzkumu jazyka dětí a mládeže, který má v české lingvodidaktické tradici významné místo, byla v minulosti věnována velká pozornost (např. Klimeš 1950, 1978; Čechová 1998, Svoboda 1964; Dvořák 1993). Ve 40. letech se výzkumem lexikální a syntaktické charakteristiky žákovských prací (v 70. letech přímo syntaktickým vývojem psaného jazykového projevu u žáků 3.–9. ročníku ZDŠ) zabýval L. Klimeš. Rozsáhlou analýzu písemných projevů žáků 6.–9. ročníku základní školy provedli M. Kala a M. Benešová (1989), přičemž pozornost byla věnována mimo jiné i stavbě věty. Tento výzkum nepochybně prokázal, že užívání souvětí (souřadných i podřadných) vzrůstá s věkem žáků. Z výzkumných zjištění je rovněž patrné, že ještě na konci školní docházky není osvojování souvětí syntaxe u dětí ukončeno.

- 1 Např. Souček, D. Učitelé: s žáky to jde od deseti k pěti. Opravdu? 2016. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2016/36/ucitele-s-zaky-to-jde-od-deseti-k-peti-opravdu> (cit. 10. 11. 2016); Suda, Z. Práce s konceptem a stylizační variantnost. Český jazyk a literatura č. 2, 63/2012–2013, s. 71–77; Průžová, H. Na okraj hodnocení slohových prací. Český jazyk a literatura č. 4, 63/2012–2013, s. 181–185; Feřtek, T. Proč v Česku tak málo lidí umí dobře psát a přemýšlet, 2014. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/proc-v-cesku-tak-malo-lidi-umi-dobre-psat-a-premyslet> (cit. 10. 11. 2016)
- 2 Zde máme na mysli především výzkumy PIRLS a PISA, které ověřují úroveň čtenářských dovedností. Tyto výzkumy vycházejí jednak z pragmatické filozofie zdůrazňující schopnost čtenáře přemýšlet o textu a uplatňovat své myšlenky, zkušenosti a informace, které získal v osobním životě a ve společnosti, jednak z psycholinguistiky, která se věnuje porozumění textu a mentálním operacím probíhajícím při čtení a porozumění v lidském mozku.

Cílem³ tohoto článku je syntaktická charakteristika písemných slohových prací u žáků 6.–8. ročníku základní školy na materiálu slohového útvaru vypravování. Nejprve uvedeme komunikační kontext analyzovaných prací, následně se zaměříme na vybrané textové charakteristiky: (1) Výstavbu textu z hlediska nadvětného, uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti; (2) Charakteristiku souvětne skladby podle rozmanitosti užitých větných struktur; (3) Schopnost distinkce významů jednotlivých spojovacích výrazů a jejich přílehlavé využití.

Vzhledem k výše uvedenému cíli jsme zvolili kvalitativní analýzu, a to konkrétně obsahovou analýzu žákovských prací. Při analýze vycházíme z postupů uplatněných v publikaci M. Čechové a kol. *Komplexní jazykové rozbory* (1996), kde je do rozboru zahrnuta i analýza komunikační situace a výstavba textu, které řadíme k tradičnímu syntaktickému rozboru.⁴

Výzkumný vzorek představují dva soubory slohových prací od žáků (1) z 6.–8. třídy základní školy v obci blízko Prahy⁵, (2) z 6.–8. třídy základní školy v Praze⁶. Celkem se jedná o 133 slohových prací různého charakteru (běžné procvičovací práce, písemné slohové práce) psané pouze v průběhu vyučování.

Slohový útvar vypravování byl zvolen z toho důvodu, že představuje nejkomplexnější slohový útvar, který žáci produkují, a lze na něm dobře sledovat výstavbu syntaktických konstrukcí, odchylky od pravidelné větné stavby, výstavbu souvětne i prvky textové syntaxe. Na základních školách je vypravování⁷ věnována velká pozornost, dokonce je považováno za jeden z nejdůležitějších slohových útvarů. Cílem je, aby se žáci jednak naučili dodržovat chronologickou výstavbu vypravování a dbali na časové a příčinné vztahy mezi událostmi, jednak aby si osvojili postupy, které mohou zvýšit poutavost a názornost vypravování.⁸

- 3 Zmapování podoby syntaxe psané češtiny u žáků 6.–8. tříd základní školy je jedním z partikulárních úkolů výzkumu „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“, který je podporován Grantovou agenturou Univerzity Karlovy.
- 4 Z takto pojatého komplexního rozboru tedy používáme dva druhy: I. rozbor výstavby textu, který zahrnuje identifikaci komunikační situace a úvodní charakteristiku textu; II. rozbor syntaktický, který vedle tradičního syntaktického rozboru zahrnuje i syntaktický rozbor nadvětný.
- 5 Škola má cca 450 žáků a nachází se v obci s počtem přes 2 000 obyvatel, která leží ve Středočeském kraji poblíž hlavního města Prahy.
- 6 Škola má cca 550 žáků a nachází se v Praze v Městské části Praha 6.
- 7 V souvislosti s tímto útvarem upozornil S. Pastyřík (1999) na řadu problémů souvisejících se sémantikou slova „vyprávění“ a „vypravování“. Dále uvedl, že stylistická úroveň žákovských vypravování je velmi nízká.
- 8 Srov. *Metodická příručka Český jazyk 6 pro základní školy*. SPN: Praha 2007, s. 106-

Vlastní proces tvorby vypravování a psaných projevů obecně provázejí *některá úskalí*. Vedle působení objektivních a zvláště pak subjektivních slohotvorných činitelů⁹ se žáci musí potýkat s mnoha obtížemi, které jsou dány především náročností formulace myšlenek. Dovednost vyjádřit se jazykově správně, výstižně a vhodně souvisí s biologicky zakotvenými predispozicemi k osvojení jazyka, s rozvojem myšlení, se zkušeností s jazykem z okolí, ale také např. s četbou.¹⁰ Tím, že je možné jednu myšlenku vyjádřit v mnoha formách, se vytváří velký prostor pro vyjadřovací schopnosti každého jedince.

2 Výzkumná zjištění¹¹

1 Komunikační kontext

Žákovská vypravování vznikala za velmi podobné situace, výrazně se lišilo pouze téma. Práce byly ve všech případech plánované, avšak konkrétní téma žáci předem neznali. Žáci měli na vypracování jednu vyučovací hodinu, výjimkou byli pouze žáci 8. třídy v obci, kteří měli k dispozici vyučovací hodiny dvě.

Zadaným slohovým útvarem bylo ve všech třídách vypravování. V 85 % prací převažuje vyprávěcí slohový postup, který je doplněn slohovým postupem popisným či informačním. U 15 % prací je naopak převažujícím postupem slohový postup informační či popisný. Zde žáci popisují děj věcně, konstatují určitá fakta, která jsou řazena libovolně za sebou, leckdy bez vyjádření vztahů a souvislostí. Tyto práce jsou jen velmi málo citově a expresivně zbarvené. Ze všech je však patrné, že se v nich žáci pokoušeli o vypravování s uměleckými rysy, přesto mají některé práce blíže k prostému (běžnému) vypravování či k dějovému popisu.

Volba tématu se ukázala jako významný faktor ovlivňující celkovou úroveň prací. Žáci 6. třídy v Praze měli téma „Prázdniny“, zatímco žákům 6. třídy v obci byla na začátku hodiny puštěna nemá animovaná videoukázka, podle níž

107; Čechová 1998.

9 Termínů používáme ve shodě s Čechovou a kol. *Současná stylistika*, 2008.

10 Vliv četby jakožto faktoru přímo ovlivňujícího žákovský projev nebyl zatím výzkumně prokázán. Výzkumy mezinárodní – PISA a PIRLS, ale i české – Gabal, Helšusová (2003), Trávníček (2007) ukazují pouze to, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou gramotností a vzdělávacími výsledky žáků.

11 Ukázky žákovských textů nejsou nijak upravovány, jsou uvedeny včetně gramatických i pravopisných chyb.

měli napsat příběh. V 7. třídě v Praze psali žáci práci na téma „Prázdniny“, žáci v obci na téma „Hasiči“. Žáci 8. třídy v Praze dostali na výběr ze dvou zadaných úvodů¹², kterými měli začít svá vypravování, žáci 8. třídy v obci dostali za úkol napsat vypravování podle obrázku¹³. Téma „Prázdniny“ se ukázalo jako nepříliš vhodné s ohledem na vlastní invenci a ovlivnilo tak celkový výsledek práce.

2 Výstavba textu z hlediska nadvětného a vhodnost využití prostředků textové návaznosti

V pracích se projevuje nedostatečné členění textu – pouze necelá třetina prací 6. a 7. ročníků je členěna do odstavců. V mnoha případech se navíc jedná o členění převážně formální, které neodpovídá logickému členění. V 8. ročníku je již většina prací do odstavců členěna.

Z hlediska kompozičního nejsou žákovská vypravování příliš rozmanitá. Žáci nejčastěji využívali chronologickou kompozici, jen výjimečně užili kompozici retrospektivní.

V žákovských pracích jsme dále analyzovali podobu úvodu a závěru. V úvodech prací se nejčastěji objevovaly stereotypní formulace, a to nejčastěji s vyjádřením časoprostorových údajů (*Byl krásný zimní den...; Jednoho krásného zimního dne...; Byl krásný konec školy...; Na silnici bylo v zimě náledí...; 25. července 2009 byla ve vesnici Turčice hasičská soutěž.*). Dále žáci využívali otevření děje prostřednictvím (hlavní) postavy (*Chlapec, jeho sestra a rodiče vyrážejí na prázdniny letadlem...; Chlapec, jménem Petr, měl jet s rodinou...; Mé jméno je Sára...*) nebo přímé uvedení do děje (*„Mami?!“ ozve se z auta. „Co je Pepíčku?“ odpoví na to jemný ženský hlas...; Po třech hodinách jízdy na koni jsme konečně skončili.*). V několika pracích se vyskytl explicitní záměr vyprávět (*Jmenuji se Anička a chtěla bych vám vyprávět...*).

Závěry prací byly rozmanitější. Typickou podobou závěru bylo v případech prací pražských žáků zhodnocení. Nezřídka se vyskytovaly stereotypní závěrečné hodnotící výrazy (nakonec, naštěstí): *„To byly fantastické prázdniny!“; Nakonec vše dobře dopadlo...; „Naštěstí všechno dobře dopadlo,“ řekne matka.* Pokud byl příběh inspirován každodenní realitou, objevovalo se na konci nejčastěji ponaučení (*Dávejte si pozor na to, kam šlapete a hlavně dávejte pozor na sebe a na lidi kolem vás. PS: i na zvířátka...; Z toho plyne ponaučení mějte se na pozor a neodbíhejte od plotny.*). Několik žáků pociťovalo potřebu ujistit čtenáře o konci příběhu, a tudíž užili slovo *konec*, případně *A to je konec*. Zřídka jsme za-

12 1) Začíná docela obyčejný den v obyčejné škole, ale R. sedí na schodech a pláče. 2) 12. 5. 2009 otec tří dětí dostal 6,5 roku vězení za bankovní loupež v masce čerta.

13 Žáci dostali na výběr ze dvou kartiček ze společenské hry Dixit.

znamenal typické pohádkové formule: *Po té se vrátili domů a žili šťastně až do smrti.*; *Zazvonil zvonec a pohádka je konec!*¹⁴

Analýzou textové koherence a koheze jsme dospěli k několika zjištěním. Přirozeným způsobem vnitrotextového navazování výpovědí je i v žákovských pracích anaforické navazování. Hlavní skupinu navazovacích a usouvztažňovacích prostředků (konektorů), které vyjadřují sémanticko-syntaktické vztahy, tvoří spojky a spojkové výrazy s funkcí navazovacích částic: *a tak, a, ale, tak, jenže*. V analyzovaném souboru tak převažují vztahy (seřazené podle frekvence výskytu) slučovací (*a*), odporovací (*ale*) a důsledkové (*a tak*).

V pracích si sami žáci stanovili hranice výpovědí. V případě několika konkrétních prací (zvláště u žáků 6. a 7. ročníku) se stalo, že se žák z různých důvodů zapomněl a při tvorbě textu nevyznačil, kde končí jedna výpověď a kde začíná druhá. Výpovědi jsou k sobě přiřazovány aditivně, bez (vhodného) vyjádření vzájemných vztahů. Tento způsob navazování je obvykle provázen opakováním stereotypních a nadbytečných konektorů a je typický pro syntax mluvených projevů, která mívá uvolněnou organizaci. Př. *Sob chytl nos a připlácl nos sněhulákovy přímo do pod oči, sněhulák byl evidentně šťastný a začal drbat soba ale byl alergický na chlupi (na co ten není alergický) a chtěl kýchnout ale rychle si chytl nos ale tento kých byl tak mocný že mu hlava ulétla.*

Z prostředků vyjadřujících časové vztahy se objevovala nejčastěji temporální adverbia: *pak, a pak, potom, najednou, a najednou, jednou, a jak, nakonec, jak, hned, vtom (v tom), teď*. Tato časová příslovce, která jsou nositeli dynamiky v textu, naznačují časovou posloupnost dějů a událostí, signalizují změnu v příběhu nebo jsou součástí konvencionalizovaných výpovědních konstrukcí. Z prostředků vyjadřujících místní a prostorové vztahy se nejčastěji vyskytovalo lokální adverbium *tam*.

K nejčastěji používaným prostředkům koherence v pracích žáků obecně patří a) opakování stejného pojmenování (... *dojedou na nádraží. Na nádraží si najmou taxi a nechají se odvézt k hotelu. Na hotelu si vybalí...*; ... *dopadla na zamrzlý rybník. Za rybníkem ...; Evžen se neudržel a musel si k ní čuchnout. Jakmile si čuchnul, tak si pšíknul. Tím pšíknutím mu ulítla mrkev doprostřed zamrzlého rybníka.*; ... *rozkvetlou kytku. Jenže měkl rýmu a kýchal. Ke kytce přišel blíž ...*); b) elipsa koreferenčního výrazu, nejčastěji elipsa podmětu (*Pepa, Petra, máma a táta vyrážejí s radostí na prázdniny. Rozhodli se, že pojednou do Itálie. Na cestu si udělali řízky. Do Itálie jedou škodovkou.*); c) pronominalizace (*Když už se konečně dostaly blíž k mrkvi, sob jí čapl mezi zuby a sněhulák jí pevně tiskl*

14 Náš výzkum potvrzuje některá zjištění K. Rysové uvedná v článku: Úvod a závěr slohových prací. *Český jazyk a literatura* 51. 2000–2001, s. 234–241.

svou dřevěnou rukou.; *A jak ho viděl Evžen rozběhl se tam taky, přece by mu Rudolf nesežral jeho milovanou orandžovou mrkev. Oba se klouzali a nemohli se k ní dostat.*). Podtržená zájmena jsou použita sice vhodně, avšak po gramatické stránce chybně. Tento nedostatek patří zároveň k nejčastějším.

Významnou skupinu koreferenčních prostředků v žákovských pracích tvoří různé lexikální konektory, zejména se jedná o užití synonyma namísto opakování téhož nějakého výrazu (např. kontextových synonym *mrkvonos*, *nosík*, *mrkev*, *nos*; *kytička*, *kytí*, *kytka*; *auto*, *fáro*, *kára*) či užití apelativa – propria (*sob* – *Igor*, *sněhulák* – *Imrich*; *tatínek* – *Karel*).

V pracích jsme zaznamenali řadu nedostatků způsobených nevhodně zvolenými prostředky textové návaznosti. Jedná se např. o nadbytečné opakování substantiva na místě, kde by stačilo pouhé pronominální zastoupení či elipsa (*Nakonec se o mrkev přetahovali, až mrkev odletěla pryč.*; *Ke kytce přišel blíž a čuchnul si ke kytce.*), či nesprávně uplatněnou shodu (*Tatínek řekl, že prý neví a zavolal odtah. Když jim přijela, tak řekl řidič...*). Méně často můžeme najít např. absenci podmětu (*Jak tak šel tak viděl krásnou květinu, čuchnul kní, najednou se zastavil a kýchnul tak že u odlít nos na zamrzlí rybník. V tu chvíli to zpozoroval (0)¹⁵ a běžel za tím, sněhulák samozřejmě taky.*) či jinak nevhodné navazování (*Děti se rovnou vrhli do stánku se surfovacími prkny. Vrhli se proti vlnám, které však nebyly úplně ideální.*).

Obecně lze tedy konstatovat, že většinou je text žáků koherentní. Pouze v několika pracích se objevuje část textu, která buď nenavazuje na předchozí sdělení, nebo s ním tematicky nijak nesouvisí.

3 Charakteristika syntaxe slohových prací na bázi souvětne skladby

Z hlediska způsobu spojování vět v souvětí u žáků 6. tříd převažuje ve významné míře parataxe (75 %). Typická jsou delší souřadná souvětí, obvykle složená z jednoduchých vět spojených syndeticky (nejčastěji spojkou *a*), případně polysyndeticky, nebo v menší míře asyndeticky. V mnoha případech bývají výpovědi řetězově spojeny do dlouhých souvětí, avšak nesouvisí spolu nebo mezi nimi není vhodně vyjádřen významový vztah (př. *Ymrich se radostí div neroztál (v zimě zajímavé) a začal drbat Rudolfa ten začal pelichat a Ymrich zkameněl v setině sekundy si mrkvo nos chytil a hlava mu vyletěla jak koule z kanónu.*; *Maminka si sedla do auta a našla fotoaparát a vyšla ven a zeptala se, koho je, a nikdo se nepřihlásil, a tak se podívali, co na něm je.*). Na tento problém upozornili již Čechová

15 Zde chybí explicitně vyjádřený podmět (konkrétně „sob“), neboť z kontextu se nejedná o sněhuláka.

a Styblík (1998) a vysvětlují ho řetězovým průběhem myšlení, což zajisté souvisí s bezprostředností typickou pro daný věk. V menším množství lze najít výpovědi, které na sebe logicky navazují, avšak namísto souvětí se objevují jen samostatně stojící věty jednoduché (př. *Chtěli jsme jet s rodiči na dovolenou letadlem. Tatínek to odmítl. A chtěl jet autem. Sestře to bylo jedno. Maminka rozhodla.*).¹⁶ Ve slohových pracích žáků 6. tříd se nejvíce vyskytují struktury průměrně se dvěma explicitními predikacemi. Méně se objevují struktury se třemi explicitními predikacemi, pouze v několika případech se čtyřmi či více. Typickými příklady větných struktur jsou: *Šel sněhulák po sněhu a našel rozkvetlou kytku.; Šla jsem na pláž, ale Roman se ještě potápěl.; Sněhulák se bál, že o nos přijde.; Sbalili si kufry, nasedli do auta a jeli.; Když to rodiče zjistili, začali se bát, že mě někdo ukradl.*

Ve srovnání s texty žáků 6. tříd v pracích žáků 7. tříd stále převažuje parataxe (70 %), souvětí však nabývá na bohatosti a rovněž dochází k mírnému zvýšení výskytu hypotaxe. Stále sice převažují struktury se dvěma explicitními predikacemi, výrazně však přibýlo struktur se třemi predikacemi. Mezi typické příklady větných struktur patří: *Uvědomila si, že je už v temném lese.; Když jsem Romerce vyčistila poslední kopyto, šla jsem pro čerstvé seno, abych jí vyčistila box.*

U žáků 8. tříd dochází k nárůstu vedlejších vět oproti hlavním a také k výrazné snaze o složitější konstrukce. Celkový nárůst podřadných konstrukcí je způsoben produkcí delších a obsahově sevřenějších vět. Vzrůstající počet vět vedlejších oproti hlavním v závislosti na vzrůstajícím věku žáků potvrzují i Klimešovy závěry (Klimeš, 1950, s. 78–79). V 8. třídách již převažují struktury se třemi explicitními predikacemi. K typickým větným strukturám patří např. *Všechno začalo, když se rodiče rozhodly, že poletíme do Španělska k moři.; Přestože měla strach, šla se podívat co se to děje.*

Z hlediska rozmanitosti druhů vedlejších vět se nejčastěji vyskytuje vedlejší věta příslovečná časová, místní a způsobová. Všechny tři jsou nejvíce zastoupeny zejména v pracích žáků 6. tříd. Dále žáci (nejčastěji žáci 8. tříd) hojně užíli věty příslovečné účelové, příslovečné příčinné, předmětné a přívlastkové. V několika textech jsme zaznamenali užití nepravé věty vedlejší vztažné (např. *Přijela policie, která nám oznámila, že...*). Pouze v šesti pracích (dvě v 7. třídě, čtyři v 8. třídě) jsme našli vedlejší větu podmětnou a vedlejší větu přísudkovou se neobjevila ani jednou. Je tedy evidentní, že žáci ve věku 11–14 let takovéto druhy vět nevytvářejí, neboť je k vyjádření svých myšlenek nepotřebují.

16 Ne vždy je snadné rozlišit, zda se jedná o záměr autora. Přestože se snažíme respektovat to, jakým způsobem si žáci sami stanovili hranice výpovědi, v tomto konkrétním případě je z kontextu celé práce patrné, že žák má se spojováním vět do souvětí značné problémy.

Syntaktický pravopis¹⁷ představuje pro žáky jedno z nejobtížnějších témat, neboť je dán vztahy mezi slovy v rámci věty i přes její hranice. Značné nedostatky byly zaznamenány v případě interpunkce v souvětí, což mimo jiné souvisí se schopností segmentace myšlenek do vět a souvětí. Žáci 6. tříd mají velké problémy se signalizací hranice věty (např. *Byl to den kdy byl sněhulák evžen u rybníka a viděl z druhé strany soba uprostřed zamrzlého rybníku byla jeho mrkev a teď začaly závody sněhuláka.*). Se vzrůstajícím věkem však dochází u většiny žáků k výraznému zlepšení v dodržování hranic věty. Dále žákům 6. tříd činí obtíže oddělování nejen věty vedlejší od hlavní, ale i dvou hlavních či vedlejších vět (např. *Z nějakého nám záhadného důvodu si k ní přičichl ale protože měl alergii na pyl což je nemoc zákeřná a podlá kýchnul až mu frňák odletěl na zamrzlé jezero.*). I přes značný výskyt chybné interpunkce, či dokonce její absence, dokládá ukázka schopnost velmi jasné a originální formulace myšlenky.

4 Schopnost distinkce významů jednotlivých spojovacích výrazů a jejich přiléhavé využití

Frekvence výskytu a pořadí spojovacích výrazů se v jednotlivých ročnících proměnily. Žáci 6. tříd nejčastěji užívali spojku *a*, dále spojovací výrazy v tomto pořadí: *ale, že, když, tak, jak, aby, který* (v různých pádech). Nejčastější podřadící spojkou byla spojka *že* a dále spojka *když*, což patrně souvisí s tím, že jejím prostřednictvím lze vyjádřit více významů (časový, podmínkový, důvodový). K méně častým spojkám patřily např. spojky *vždyť, jelikož, dokud, takže*. Stupnici osmi nejčastěji užitých spojovacích výrazů v 6. i 7. ročnících obsadily až na jednu výjimku tytéž výrazy, avšak u žáků 7. tříd se změnilo jak jejich pořadí (*a, že, ale, který, tak, protože, co, když*), tak i jejich četnost. Snížilo se především užití spojky *ale*. Přibylo také spojovacích výrazů *protože, co a kde*.

Větší rozdíl v pořadí i četnosti užití spojovacích výrazů byl patrný v pracích žáků 8. tříd. Nejčastěji používanou spojkou zůstala souřadící spojka *a*, avšak četnost jejího užití se oproti žákům 6. i 7. tříd mírně snížila. Naproti tomu došlo ke zvýšení užití spojky *ale*. Částečným vysvětlením může být fakt, že spojka *a* v případě žáků 6. tříd spojovala nejen věty, ale i členy výčtů, kterých bylo výrazně více než v ročnících následujících. Další nejčastěji užitá spojovací výrazy byly v tomto pořadí: *že, ale, který, tak, co, aby, jak, když*. Z prací je patrný výrazný nárůst počtu podřadících spojek *že, protože, když, aby*, který zajisté souvisí s vyšším užitím vedlejších vět v pracích žáků 8. ročníků.

¹⁷ Stranou zde ponecháváme otázku chybovosti ve shodě přísudku s podmětem.

Naše výsledky týkající se spojek a spojovacích výrazů tak korespondují se zjištěním L. Klimeše (1952). Ten na základě výzkumu psaného projevu dětí ve věku od 8 do 15 let uvádí, že nejčastější spojkou souřadící bylo *a*, podřadící pak *když*. Vysokou frekvenci spojek *a*, že potvrzuje rovněž Těšitelová a kol. (1987), která obě spojky řadí dokonce mezi nejčastější slova v češtině vůbec.¹⁸

Jedním z nejčastějších problémů při vyjadřování vztahů mezi větami je vhodná volba spojky. Schopnost zvolit vhodnou spojku či jiný spojovací výraz závisí jednak na vývojovém stupni dítěte, jednak na jeho jazykové kompetenci a čtenářské zkušenosti.

Žáci 6. tříd se ve svých vypravováních obvykle omezovali na sled jednotlivých událostí a pro vyjádření časové posloupnosti často užívali zřejmě nejjednoduššího spojovacího výrazu *když*. Druhá věta v souvětí uvozená příslovcem *tak* bezprostředně navazovala na větu předcházející. Žáci tedy uvozují hlavní větu, jež následuje po větě časové (výjimečně podmínkové), příslovcem *tak*, které však na tomto místě nemá žádný význam: *Když jsem to slyšela od sousedky, tak jsem tomu nemohla uvěřit.; Když dojeli, tak se šli ubytovat...; Když to Evžen uviděl, vylekal se, ale když spatřil, že to sobovi klouže, tak se sám pro sebe usmál.*

Podobných dokladů bychom našli v pracích mnoho. Větné schéma „*když – tak*“ je pro žákovské práce typické a udržuje se dlouhodobě¹⁹, v souvislosti s věkem však jeho užití klesá. Výskyt tohoto schématu je ale obvykle spojen pouze s některými žáky, přičemž téměř vždy platí, že pokud už se schéma „*když – tak*“ v práci vyskytne, obvykle je to dvakrát až třikrát, v několika případech dokonce hned po sobě: *Když Cyril uviděl Karla, že už má mrkev zkoru v puse, tak se složil ... Ale když ho Cyril drbal tak Karel pelichal.* Pouze v několika málo případech se toto schéma objeví v textu právě jednou. Zřídka jsme v rámci jedné práce zaznamenali nejprve užití nesprávného větného schématu a následně užití správné: *Když chtěl odejít, tak přiběhli sob... Když to sob uviděl, odlepil jazyk a zvedl se.*

Na tento problém upozornili již dříve např. Klimeš (1954), Janáček (1947) či nověji Dvořák (1993). Příčinou může být jednak vliv mluveného či nespisovného (obecného) jazyka, jednak nedostatečně vyvinuté vědomí vztahu vedlejší věty k větě hlavní. Žák používá příslovce *tak*, které odkazuje k tomu, co již bylo řečeno,

18 Dokládá ji na materiálu dvou základních frekvenčních slovníků češtiny z 80. let 20. stol.

19 Např. již L. Klimeš v roce 1950 napsal: „*Toto schema je jedním z nejtypičtějších znaků dětských úloh. Není závislé ani na místě, ani na věku dítěte a nelze je téměř vymýtit.*“ (s. 87)

a tím souvětí spojuje. Příslovce *tak* může navíc svým tvarem žákovi připomínat spojku, tudíž ho používá pod vlivem vět, v nichž se nějaká spojka vyskytuje. Jak upozorňuje Klimeš, lze užití schématu „*když – tak*“ vysvětlit i ryze formálně, neboť existuje jen malé množství případů (mimo asyndeton ve slučovacím spojení), kdy ve větném celku vedle sebe stojí dvě věty, mezi nimiž by nebyla spojka nebo vztahné zájmeno. Je tedy možné, že žák pod vlivem takových vět vyžaduje a zároveň používá určitého formálního výrazu i tam, kde ho vůbec není třeba. S odkazem na Mathesiův výklad Klimeš dále zdůvodňuje užití schématu tím, že příslovce *tak* lze pokládat za prvek, který má určitou rytmickou funkci. Dvořák mimo jiné spatřuje příčinu spíše ve snaze nějakým způsobem uvozovat větu (1993, s. 90).

Ať už jsou příčiny, které vedou žáky k častému užívání toho schématu, jakékoliv, považujeme za nezbytné, aby žáci pochopili, že příslovce *tak* se na začátku hlavní věty následující po větě časové vyskytuje zcela nefunkčně, protože zde nemá žádnou sémantickou platnost.

Napříč ročníky se jeví jako problematické používání některých spojovacích výrazů. Například nezřídka dochází k záměně spojek *že* a *protože* (např. *Byl smutný, že přišel o svůj nos.; Smál se, že se mu to povedlo.*), což může být vnímáno jako projev mluvenosti. Žákům dále činí obtíže vhodné vyjádření významových vztahů prostřednictvím adekvátního užití spojovacích výrazů (např. *Tatínek a Toník chtěli do zahraničí letadlem a maminka s Aničkou k moři autem.*).

3 Závěr

Stručně jsme nastínili některé syntaktické jevy typické pro žákovský projev a upozornili na zásadní syntaktické problémy, kterými jsou především: a) nedostatečná segmentace myšlenek do větných celků, nebo naopak nepřiměřená segmentace; b) nepřesné vyjadřování syntaktických vztahů v souvislosti s neadekvátním užitím spojovacích výrazů; c) opakování plnovýznamových slov v případě konektorů; d) interpunkce v souvětí.

Práce žáků 8. tříd jsou vyzrálejší a syntakticky výrazně propracovanější. Na druhou stranu se ukazuje, že složitější myšlení ne vždy zaručí správnou formulaci složitého souvětí.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1996): *Komplexní jazykové rozbory*. SPN: Praha.
- DVOŘÁK, K. (1993). *Zamyšlení nad písemným vypravováním žáků základních škol v okrese České Budějovice. Jazyk a řeč jihočeského regionu 2. Sborník katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. PF JU: České Budějovice, s. 82–95.
- FÉRTEK, T. (2014): Proč v Česku tak málo lidí umí dobře psát a přemýšlet. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/proc-v-cesku-tak-malo-lidi-umi-dobre-psat-a-premyslet> (cit. 10. 11. 2016)
- GABAL, I. – HELŠUSOVÁ, L. (2003): *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting.
- JANÁČEK, G. (1951): O stylizačních cvičeních a o hodnocení slohových prací. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*, s. 142–147.
- KALA, M. – BENEŠOVÁ, M. (1989): *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN.
- KLIMEŠ, L. (1950): *Lexikální a syntaktická charakteristika dětských prací*. Univerzita Karlova v Praze. [disertační práce]
- KLIMEŠ, L. (1952): Frekvence předložek a spojek v psaném jazykovém projevu dětí ve věku od 8 do 15 let. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*, s. 191–192.
- KLIMEŠ, L. (1956): Několik poznámek k vyučování slohu v 6.–8. třídě. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*, s. 207–212.
- KLIMEŠ, L. (1978). *Syntaktický vývoj psaného jazykového projevu ve 3.–9. ročníku ZDŠ* [habilitační práce].
- PASTYŘÍK, S. (1999): Vypravování a škola. In *Jazykovědné aktuality* 36, s. 67–79.
- POKORNÝ, L. (1962): Stylistické chyby žáků SVVŠ. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*, s. 135–147.
- PRŮCHA, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- PRŮŽOVÁ, H. (2012–2013): Na okraj hodnocení slohových prací. *Český jazyk a literatura* č. 4, 63, s. 181–185.
- RYSOVÁ, K. (2000–2001): Úvod a závěr slohových prací. *Český jazyk a literatura*

č. 9–10, 51, s. 234–241.

- SOUČEK, D.: Učitelé: s žáky to jde od deseti k pěti. Opravdu? Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2016/36/ucitele-s-zaky-to-jde-od-deseti-k-peti-opravdu> (cit. 10. 11. 2016)
- SUDA, Z. (2012–2013): Práce s konceptem a stylizační variantnost. *Český jazyk a literatura* č. 2, 63, s. 71–77.
- SVOBODA, K. (1964). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. Praha: SPN.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci. 2.*, revidované vyd. Praha: Karolinum.
- TĚŠITELOVÁ, M. a kol. (1987): *O češtině v číslech*. Vyd. 1. Praha: Academia.
- TRÁVNÍČEK, J. (2007): *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha – Litomyšl – Příbram: Pistorius a Olšanská – Paseka.

Tento text vznikl za podpory projektu GA UK 1574414 „Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku“.

Mgr. Eliška Doležalová

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
eliska.dolezalova@pedf.cuni.cz



APLIKACE
APPLICATIONS



PRAVIDLA DISKUSE JAKO PROBLÉM DIDAKTICKÝ

The Rules of Discussion as a Didactic Problem

Stanislav Štěpáník

Abstrakt: Příspěvek představuje jednu z možností, jak didakticky ztvárnit problematiku diskuse a pravidel diskuse ve výuce na střední škole. Postup je vystavěn na rozvoji dovednosti kritického myšlení, odhalování falešných argumentačních strategií, pracuje s autentickými ukázkami, čerpá z aktuálních témat i soudobého jazyka a nabízí návrhy nejen pro analýzu, ale též produkci.

Klíčová slova: diskuse; pravidla diskuse; argumentační strategie; falešné argumenty; komunikační výchova; sloh; střední škola

Abstract: The paper presents a possibility of how to teach the topic of discussion and discussion rules in upper-secondary school. The plan is built upon the development of critical thinking through revealing false argumentation strategies. It works with authentic illustrations, up-to-date topics and current language, and offers suggestions for not only analysis, but also for students' production.

Key words: discussion; discussion rules; argumentation strategies; false arguments; communication; upper-secondary school

1 Úvod

Rozvoj mluveného projevu je významnou součástí komunikačně-slohové výchovy na základní i střední škole. Z hlediska vzniku jsou projevy mluvené primární, *Rámcový vzdělávací program* klade ekvivalentní důraz na rozvoj projevu psaného i mluveného. A přesto je v naší výuce mateřského jazyka na všech stupních věnován daleko větší (až zcela dominantní) prostor projevům psaným (srov. obsah učebnic).

Obsah výuky mluveného projevu ve škole připravující člověka pro život v 21. století se neustále rozšiřuje, některé potřeby jsou společenským vývojem výrazně aktualizovány. Žáky je potřeba naučit nejen správné technice řeči, ale je třeba zdůraznit také nutnost rozvoje dovednosti argumentace, kooperace, asertivity, řešení konfliktů a vyjednávání, konstruktivní kritiky, diskuse atd. Všechny tyto záležitosti lze zahrnout pod jednotný pojem měkké dovednosti (z anglického *soft skills*), jež jsou charakterizovány jako interpersonální dovednosti a považovány za dnes již běžnou součást odborné způsobilosti pro mnohé pracovní pozice.¹ Mnohé z těchto dovedností velmi úzce souvisí též s rozvojem myšlení, se znalostí problematiky (zřetelný vztah k tvrdým dovednostem – *hard skills*); rozvoj zmíněných dovedností má proto dominantní postavení na 2. stupni základní školy nebo na škole střední.

2 Diskuse v politickém diskursu

V našem příspěvku se budeme věnovat tematickému celku pravidla diskuse. Diskusi lze dle *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost* definovat jako výměnu názorů o nějaké otázce, rozpravu, rozmluvu či debatu. Kvalitu diskuse určuje kvalita předkládaných argumentů. Složkami relevantního argumentu jsou *premise* (předpoklad, východisko), opřená o pravdivé informace, a *závěr* (to, co tvrdíme), jenž je logicky vystaven na premisách (Kraus, 2010, s. 36). Argumentací pak rozumíme „soubor operací, které vyhledávají výchozí tvrzení jistá, věrohodná nebo obecně přijímaná, relevantní (platná) pro odvození (zdůvodnění, ospravedlnění, popř. vyvrácení) určitého tvrzení, závěru argumentu, jehož cílem je partnera řeči přesvědčit a ovlivnit“ (ibid.).

Do tohoto rámce zapadá též komunikace politická, jejíž základní funkcí je funkce persvazivní, primárně se totiž zaměřuje na získání a ovlivnění příjemce (srov. Svobodová, 2017/18, s. 1). Politické diskuse, které můžeme sledovat nejen v diskusních pořadech v médiích, ale též přímo v místech, kde se politika „dělá“, tomuto cíli odpovídají. Problém však představuje fakt, že politici v argumentaci často používají nezdvořilost, či dokonce verbální (a někdy i fyzickou) agresi, a především *neplatné argumenty* (paralogismy, lat. fallaciae, řec. elenchoi), „které strukturou svých výroků sice sylogismy připomínají, ale nesplňují některé z podmínek jejich věcné nebo logické korektnosti“ (Kraus, 2010, s. 76). Manipulace je

1 Konkrétní požadavky pro jednotlivé pracovní pozice lze nalézt v Národní soustavě povolání, garantované Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR. Zde jsou měkké dovednosti označeny jako měkké kompetence.

v tomto případě běžným prostředkem k ovlivnění příjemců.² Namísto toho, aby se politici zaměřovali na předmět a řešení sporu, soustředí se na osobu komunikačního partnera (srov. Svobodová, 2017/18, s. 1). A zde je základní úkol komunikačně-slohové výchovy: v souvislosti s dovedností kritického myšlení musejí být žáci na recepci takové komunikace připraveni, a to jak z pozice příjemců, tak i produktorů.

3 Pravidla diskuse ve 4. ročníku střední školy

Uvedený vyučovací plán jsme realizovali ve dvouhodinovém bloku volitelného předmětu jazyk a komunikace ve 4. ročníku jednoho z pražských gymnázií v říjnu 2017, a to v souvislosti s blížícími se volbami do Poslanecké sněmovny PČR. Žáci 4. ročníku mají volební právo, ve škole se konaly studentské volby v rámci projektu Jeden svět na školách organizace Člověk v tísni, zájem žáků o charakter politické argumentace byl v těch dnech výrazně aktualizován, politický diskurs je navíc dlouhodobě předmětem zájmu odborníků (srov. Svobodová, 2017/18). Způsob vedení politické diskuse se proto jako téma semináře přímo nabízelo, neboť v něm komunikační problematika výrazně rezonuje. Při přípravě jsme se snažili naplnit principy, které pro výuku českého jazyka stanovuje současná didaktika českého jazyka (srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305). Obecný postup jsme rozvrhli tak, že si v hodinách nejprve shrneme, co víme o diskusi, poté se podíváme, jak by diskuse vypadat neměla, a dotkneme se problematiky argumentačních faulů, následně naformulujeme pravidla diskuse a nakonec provedeme vlastní diskusi. Vyučovací jednotky se účastnilo devět žáků.

Z předchozích několika hodin již byli žáci teoreticky i prakticky poučeni o komunikačním modelu a komunikačních strategiích, zvláště podrobně jsme se zabývali zásadami kooperativní komunikace a zdvořilostními principy, věnovali jsme se strategiím agresivní, konfliktní, kompromisní, manipulativní a asertivní. Znalosti žáků z pragmatiky jsme rozšířili o teorii řečového jednání a v souvislosti s probíraným tématem též o pojem tváře.

Aby argumentace žáků ve vlastní diskusi byla fundovaná a podložená, oznámili jsme záměr a náplň dalších hodin předem, aby se účastníci diskuse měli možnost připravit. Se žáky jsme se dohodli na tom, že v dalším semináři skutečnou simulací politické diskuse, v níž bude každý žák vystupovat jako reprezentant určité politické strany. Takový formát není ničím originálním, srov. např. koncept studentského summitu, kdy se simulují modely NATO, EU nebo OSN

2 Pro výuku se k této problematice výborně hodí publikace Beckové (2007).

(např. Pražský studentský summit, pořádaný Asociací pro mezinárodní otázky).³ Žáci si sami vybrali, kterou politickou stranu chtějí reprezentovat, příp. pokud neprojeví žádnou konkrétní volbu, určili jsme jim ji. Následně jsme vybrali téma, jímž se chceme v příští hodině zabývat, z možností nakonec zvítězil okruh, „co nabízejí politické strany nejmladším voličům“, tj. lidem ve věku cca do 25 let. Žáci měli týden na to, aby nastudovali volební program „své“ politické strany v určeném okruhu a připravili si podklady pro následnou diskusi.

Vyučovací hodinu jsme otevřeli otázkou, zda žáci sledují nějaké diskuse, proč, co o nich soudí, jak je hodnotí atd. Cílem bylo evokovat jejich názory, motivovat je k tématu a především převést vyučovací situaci na jejich vlastní zkušenost. Záměrně jsme vynechali internetové diskuse na sociálních sítích – zde se jedná o odlišný žánr, navíc nám šlo o diskuse mluvené.

Poté jsme promítli krátkou ukázkou z jedné z předvolebních debat České televize (ČT24, pondělí 25. 9. 2017, téma školství a věda, otázka školného, od 35. minuty dále)⁴ a vyzvali jsme žáky k volnému komentáři. Žáci hodnotili kvalitu některých předkládaných argumentů, výslovnost a prozódii mluvčích, neverbální komunikaci diskutujících a souvislost neverbální komunikace a verbalizovaného obsahu i způsob interakce mezi diskutujícími. Ačkoliv i zde již lze pozorovat určité problematické jevy – a žáci na ně upozornili – stále jde o debatu koncentrovanou primárně na moderátora.

Proto jsme v další fázi zvolili ukázkou problematičtější, kdy moderátor je sice přítomen, ale diskutující reagují na sebe navzájem, aniž by je moderátor mnohdy jakkoliv zajímal. Šlo o sestřih hádek z diskuse Andreje Babiše a Miroslava Kalouska v programu ČT *Otázky Václava Moravce* ze 4. 10. 2015⁵. Žáky jsme vyzvali ke komentáři, problematických aspektů zde našli celou řadu. Tentokrát se spontánně soustředili také na způsob argumentace obou účastníků diskuse a působením počínání diskutujících na diváka; již v této fázi také označili některé falešné argumenty. Sami si všimli toho, že diskuse nedospívá k žádnému závěru, což vnímali jako varující, jsou-li oba účastníci ve svých funkcích proto, aby pracovali pro blaho země a jejich obyvatel. Zvláště negativně hodnotili vzájemné útoky, používání silných slov (např. *lhát* nebo *zloděj*), napadání se, osočování druhého, skákání si do řeči a očividné nerespektování komunikačního partnera.

3 Autor tohoto příspěvku se o prospěšnosti a funkčnosti takových simulací přesvědčil na vlastní kůži.

4 <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/11966400156-parlamentni-volby-2017/217411033230925-predvolebni-debata>>; cit. 17. 10. 2017.

5 <<https://www.youtube.com/watch?v=Usmt2ppp630>>; cit. 17. 10. 2017.

Před druhým promítáním ukázky jsme žáky vyzvali, aby se speciálně zaměřili na *argumentační fauly / klamy*, které oba účastníci diskuse používají – řečnické triky používané v komunikaci porušující kooperativní principy, logiku věci, působící na emoce apod. Po promítnutí ukázky jsme žáky rozdělili do skupin po třech až čtyřech a poskytli jim čas k elaboraci odpovědí. Žáci dobře postihli odvádění pozornosti, působení na emoce, záměnu předmětu útokem na druhého, dovolávání se autority apod., induktivní klamy jako unáhlené zobecnění nebo nereprezentativní vzorek, podsouvání názoru atd. Vždy jsme žádali doložení konkrétním příkladem.

Ke shrnutí argumentačních faulů na obecné rovině jsme použili jejich velmi dobře zpracovaný seznam dostupný na webu Centra občanského vzdělávání při Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy⁶. Zde se nabízí nejen výčet jednotlivých argumentačních faulů, ale též vhodné příklady ke každému z nich (jakož i případné další materiály k využití ve výuce, chceme-li se tématu věnovat obšírněji).

Poté jsme žáky vyzvali, aby opět pracovali ve skupinách a na základě shromážděných poznatků zformulovali pravidla diskuse – jak by správná diskuse měla probíhat. Vystihli je naprosto přesně: mj. respektovat se navzájem, naslouchat si (nejen poslouchat se), vystříhat se jakýchkoliv osobních invektiv a útoků, nezaměřovat se na osobu komunikačního partnera, ale na obsah sdělení a diskutovaný problém, uvádět zdroje a vysvětlovat logickou strukturu tvrzení, argumentovat věcně, přistupovat k diskusi bez předsudků a být schopen naslouchat obsahu sdělení druhého a chápat jej.

Ve druhé hodině pak následovala diskuse žáků. Před jejím zahájením jsme se žáků zeptali, zda ve volebních programech politických stran našli něco, čemu nerozuměli, zda je potřeba cokoli upřesnit, vysvětlit apod., nejasné body jsme osvětlili. Postavili jsme se do role moderátora, žáci reprezentovali jednotlivé politické strany, přítomni byli také hosté, kteří mohli posoudit, který z diskutujících je nejvíce přesvědčil. (Bylo by vhodnější vybrat moderátora z řad žáků, žádný z nich se ale v našem případě této role ujmout nechtěl.) Žáky jsme upozornili, že není cílem našeho cvičení simulovat chování jednotlivých politiků, nýbrž je cílem předvést kultivovanou debatu, během níž argumenty přesvědčí zúčastněné publikum; měli tedy vystupovat jako reprezentanti dané politické strany, avšak sami za sebe.

Simulovali jsme formát televizní diskuse, nábytek jsme přestavěli do podkopy, aby na sebe diskutující i hosté dobře viděli. Probíraná témata se týkala především školství, ekologie a zahraniční politiky, neboť ta vnímali žáci jako podstatná

6 <<http://www.obcanskevzdelavani.cz/argumentacni-fauly>>; cit. 18. 10. 2017.

a sobě nejbližší. Jednotliví mluvčí odpovídali na položené otázky a předkládali své argumenty, příp. též reagovali na sebe navzájem. Evidentní byla snaha nechat druhého domluvit, žáci též používali fráze jako „rozumím tvému argumentu, ale“, „chápu tě, ale já si myslím“, „ano, já bych k tomu ještě dodal“ apod. Bylo patrné, že se až úzkostlivě snaží dodržet pravidla diskuse, která zformulovali v předchozí hodině, dodržovat kooperativní i zdvořilostní principy v komunikaci.

Po ukončení diskuse jsme ji zhodnotili a nechali publikum, aby poskytlo diskutujícím zpětnou vazbu a určilo, který z diskutujících byl nejvíce přesvědčivý. Žádali jsme konkrétní důvody. Zajímavé bylo mj. to, že posluchači upozornili některé mluvčí na nevhodnost nespisovného vyjadřování a zdůraznili nutnost v dané komunikační situaci používat spisovnou češtinu.

Na základě pedagogické zkušenosti z realizace naznačeného postupu můžeme konstatovat, že je hodnotný hned z několika důvodů:

1. Zasazuje komunikační situaci do reálného kontextu, čerpá ze zkušenosti žáků, navazuje na jejich běžný život, poznatky jsou uplatnitelné v mimoškolní realitě.
2. Užití jazyka v dané komunikační situaci je autentické, čerpá ze současného jazyka, přičemž koncept spisovnosti, který je v dané komunikační situaci nutný, převádí do reality. Vychází se z reálné potřeby komunikovat.
3. Většina činnosti vychází od žáků a je orientovaná na žáky. Žáci dostávají veliký prostor k formulaci myšlenek a vyjádření se.
4. Jakékoliv situační a inscenační metody mají vysoký aktivizační a motivační potenciál (srov. Maňák & Švec, 2003).
5. Ve výuce nedochází pouze k analýze, jak je to v našem jazykovém vyučování tradiční, ale především k produkci. Ta však není jen spontánní, ale poučená – nabyté poznání je okamžitě převedeno do praxe.

4 Závěr

Obecně lze říci, že rozvoj mluveného projevu je v našem jazykovém vyučování tradičně upozaďován a naopak velká pozornost je věnována projevu psanému. Srovnáme-li, kolik pozornosti je věnováno nácvičku pravopisu a kolik správné výslovnosti, je tato disproporce evidentní. Tradiční metodou rozvoje mluveného projevu jsou mluvní cvičení, ale existuje také řada jiných metod, které lze při rozvoji komunikačních dovedností využít – např., jak jsme ukázali, inscenace, simulace a práce s autentickými ukázkami, snadno dostupnými. Nabývané teore-

tické poznatky o jazyku a komunikaci jsou tak reálně a funkčně využívány ve vlastní činnosti žáků. Za důležitý aspekt považujeme též připomínání otázky spisovnosti, která je však v tomto případě vyžadována nikoliv učitelem, ale komunikační situací a komunikačním záměrem. To považujeme za zásadní, neboť až příliš často v praxi výuky dochází k absolutizaci spisovné češtiny – učitel vede žáky ke spisovnému jazyku, avšak neobjasňuje, že spisovnou češtinu vyžadují jen některé komunikační situace (srov. Svobodová, 2003). Nespisovné útvary mají v komunikaci své místo stejně jako vrstva spisovná; výuka mateřského jazyka by měla rozvíjet schopnost žáků měnit kód v závislosti na komunikační situaci, komunikačním partnerovi a komunikačním záměru. I proto je třeba vytvářet takové situace, kdy si žáci funkci jazykových prostředků na ose spisovnost – nespisovnost a přizpůsobení jejich výběru v komunikaci uvědomí. Jednu z možností jsme se pokusili popsat v našem příspěvku.

Literatura

- BECK, G. (2007): *Zakázaná rétorika*. Praha: Grada.
- KRAUS, J. (2010): *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum.
- MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PedF OSU.
- SVOBODOVÁ, J. (2017/18): Falešné argumentační strategie jako prostředek verbální agrese. *Český jazyk a literatura*, 68 (1), 1–6.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: PedF UK.

Příspěvek vznikl v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, financovaného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz



RECENZE

REVIEWS



ŠORMOVÁ, KATEŘINA (2016): JAK ČTOU ROMOVÉ. KVANTITATIVNÍ VÝZKUM ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ.

PRAHA: UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, FILOZOFICKÁ
FAKULTA. 196 S.

Drahošlava Kráčmarová

Romské děti jsou velmi často vzdělávány mimo hlavní vzdělávací proud a v porovnání s majoritou dosahují špatných studijních výsledků, což má v dospělosti vliv na jejich postavení na trhu práce. Jednou z možností, jak tuto bezúspěšnou situaci změnit, je rozvíjení tzv. čtenářské gramotnosti, která má v kontextu moderní doby zásadní vliv na kvalitu života jedince.

Monografie Kateřiny Šormové *Jak čtou Romové. Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků* je v českém prostředí první studií, která se věnuje problematice čtenářské gramotnosti žáků romského etnika. Autorka si klade za cíl zejména srovnat výsledky testu čtenářské gramotnosti u romských a neromských žáků mladšího školního věku a také popsat faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňují. Již z povahy cílů tedy vyplývá, že se jedná o práci nejen lingvistickou, ale i o práci se silným přesahem do ostatních společenských věd.

Samotná práce se dělí na dvě hlavní, co do kvality rovnocenné části: teoretickou (kapitoly 1 až 7) a výzkumnou (8 až 12). Teoretická část představuje velmi komplexní náhled na danou problematiku. Téma své práce pojala Šormová velkoryse a pečlivě a těží z něj maximum. V jednotlivých kapitolách zpracovává nejrůznější teoretické koncepty a také výsledky řady výzkumů, jež představují přesvědčivou oporu pro její závěry a stanoviska.

V rámci první kapitoly *K pojmům gramotnost, negramotnost, funkční gramotnost* Šormová demonstruje, jak se obsah pojmu gramotnost mění v závislosti na charakteru společnosti a jejím vývoji. Nahlíží i na problematiku negramotnosti a její dva typy – analfabetismus a funkční negramotnost, přičemž dokládá, že romští žáci jsou jednou ze skupin se zvýšeným rizikem vzniku funkční negramotnosti. V závěru kapitoly dochází k usouvztažnění funkční a čtenářské gramotnosti, které můžeme do jisté míry chápat jako synonymní, navzájem se překrývající pojmy.

Druhá kapitola je věnována čtenářské gramotnosti, která má v pojetí Šormové zcela zásadní postavení – je vždy podmínkou funkční gramotnosti. Funkční gramotnost je tedy vždy tvořena gramotností čtenářskou společně se specializovanou gramotností (např. matematická, mediální, jazyková, sociální apod.), které u konkrétního člověka nabývají různého stupně rozvoje.

Třetí kapitola *Faktory ovlivňující čtenářské gramotnosti* představuje komplexní shrnutí mnoha dosavadních zkoumání. Po počátečním rozdělení faktorů na vnitřní a vnější je pozornost věnována zejména oblasti rodiny a školy. Na výsledcích řady konkrétních výzkumů dokládá klíčový význam rodiny pro rozvoj čtenářských kompetencí dětí a současně vymezuje určující sociální a rodinné determinanty.¹ Šormová kritizuje vysokou selektivnost českého školství a jednotný přístup ke všem žákům, současně poukazuje na nedostatek vhodných výukových materiálů. V mezinárodním srovnání využívají čeští učitelé omezenou škálu aktivit s textem. Nadprůměrných výsledků dosahují čeští žáci v hlasitém čtení, v případě tichého čtení je situace opačná. Podprůměrné výsledky v zobecnění přečteného textu, ve vyvození závěrů, v odhadování, co se stane dále v textu, v porovnání textu s jinými vypovídají o neefektivním rozvíjení a prohlubování čtenářské gramotnosti.

Čtvrtá kapitola *Vzdělávání romských žáků* analyzuje současný nepříznivý stav, kdy se většina z romských žáků potýká se školní neúspěšností a téměř třetina z nich je vzdělávána mimo hlavní vzdělávací proud. Mezi hlavní příčiny patří zejména sociální znevýhodnění a z něj vyplývající nedostatek stimulů a podnětů pro kognitivní rozvoj dítěte a také nedostatečné osvojení češtiny jako hlavního vyučovacího jazyka. Většina romských žáků na začátku školní docházky disponuje výrazně omezenou slovní zásobou a ke komunikaci používá v různé míře romský etnolekt češtiny, jenž představuje substandardní varietu češtiny ovlivněnou prvky romštiny. Nedostatečnou podporu romských žáků v systému vzdělávání autorka demonstruje na výsledcích sondy v rámci PISA 2009,² jež prokázaly výrazně horší výsledky romských žáků oproti neromským ve všech sledovaných oblastech a zároveň neúčinnou kompenzaci méně stimulujícího rodinného prostředí romských žáků ze strany škol základních i praktických.

Zneklidňující zjištění přináší pátá kapitola Čtenářská gramotnost a kurikulum. Navzdory nezpochybnitelné roli čtenářské gramotnosti v procesu celo-

- 1 Jedná se o: sociální a ekonomický status, vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů, etnicitou příslušnost, míru osvojení výukového jazyka, kulturní zájmy, tradice a potřeby rodiny, hodnotovou a zájmovou orientaci rodiny a to, jak jsou rodiče schopni pomoci dětem s přípravou do školy.
- 2 STRAKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika* (1), pp. 41–53.

životního vzdělávání a její úloze v podmínkách moderního světa je v kurikulu obsažena pouze okrajově (u doplňujících oborů etická výchova a filmová a audiovizuální výchova), ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace chybí zcela. V RVP pro vzdělávání žáků s LMP, podle nějž je vzdělávána téměř třetina romských žáků, tato gramotnost abscentuje. Šormová v tomto ohledu oceňuje práci některých neziskových organizací, které poskytují vhodné materiály a metodickou podporu pro učitele a žáky.

Šestá kapitola se zabývá problematikou porozumění textu. V procesu rozvoje prvopočáteční gramotnosti se v českém vzdělávacím prostředí upřednostňuje zejména potřeba naučit žáky číst, psát a počítat, schopnost porozumět textu je často rozvíjena až druhotně. V souladu se svou předchozí kritikou jednotného přístupu ke všem žákům požaduje Šormová ve shodě s Wildovou na základě diagnostiky vybrat pro každého jednotlivého žáka vhodnou metodu výuky čtení výběrem ze tří základních metod, jimiž jsou analyticko-syntetická, genetická a analyticko-syntetická bez slabik. Ostré kritice podrobuje autorka úroveň současných učebnic a slabikářů z hlediska atraktivity textů pro žáky. Velký význam přikládá rozvíjení čtenářských strategií a dovedností žáků, jejichž správné užívání je klíčem k úspěšnému čtení. Autorka čtenáře seznamuje s mnoha různými koncepty klasifikace čtenářských strategií. Upozorňuje také na pomůcku do škol od sdružení Abeceda.

V sedmé kapitole *Východiska pro výzkumnou část* autorka sumarizuje důležité aspekty, jež mají vliv na úroveň čtenářské gramotnosti dětí. V našich podmínkách, kde vzdělanostní dráhu jedince silně determinuje vzdělanostní reprodukce, se jako zásadní problém jeví vzdělání rodičů.³ Romské matky jakožto nejvýznamnější činitel v oblasti čtenářské gramotnosti svých dětí mají převážně pouze základní, případně střední vzdělání bez maturity. Dosavadní výzkumy přitom potvrzují schopnost romských dětí dosáhnout vyšší úrovně vzdělání, ovšem za předpokladu náležitých podmínek pro učení a kladení odpovídajících nároků.

Ve druhé části práce Kateřina Šormová přehlednou formou představuje svůj vlastní výzkum mezi romskými žáky, kteří ve školním roce 2013/14 navštěvovali čtvrtý a pátý ročník, a jejich neromskými spolužáky a učiteli s cílem srovnat jejich výsledky v testu čtenářské gramotnosti a popsat faktory domá-

3 Mezi dalšími faktory autorka jmenuje nezaměstnanost, nízký socioekonomický status, absenci textových médií, nízké nebo nulové čtenářské aktivity rodičů s dětmi, nedostatečně rozvinutý jazykový kód v češtině a chudou slovní zásobu, čtení jako individuální aktivitu v nedostatečné míře, počet sourozenců (zde je možný vliv jak negativní, tak pozitivní) a školu, kde již na úrovni prvních tříd dochází k selekci žáků, jež má dopad na kvalitu vzdělávání.

cího a školního prostředí.⁴ Hlavními nástroji byl žákovský dotazník a test čtenářské gramotnosti, dále dotazník pro učitele.

Cílem žákovského dotazníku bylo zjistit základní demografické údaje o žákovi, získat informace o jeho domácím gramotnostním prostředí, ověřit postoje žáka ke čtení a informace o školním prostředí. Dotazník potvrdil výrazně odlišné rodinné zázemí u obou skupin respondentů. Velký rozdíl panuje v množství sourozenců – romští žáci mají nejčastěji čtyři a více, neromští žáci jednoho sourozence. Komunikačním jazykem v rodinách romských žáků je převážně čeština, dále romština a slovenština.

Výrazný rozdíl panuje v otázce dostupnosti knih. Více než polovina romských žáků uvádí, že doma nemají žádnou nebo jen velmi málo knih (z neromských žáků pouze desetina)⁵ a téměř polovina z nich nedostává nikdy knížku jako dárek.⁶ Obě skupiny vykazují kladný vztah ke čtení, nicméně pětina romských a desetina neromských žáků čte jen v případě nutnosti nebo vůbec. Neromští žáci vykazují dvojnásobek v počtu knih přečtených za uplynulý rok (průměrně čtyři knihy), výrazně větší počet romských žáků (15 % oproti 3 % neromských žáků) nepřečetl v daném období žádnou knihu. Zajímavé zjištění představuje užívání internetu. Romští respondenti jej používají především za účelem zábavy (zejména Facebook), neromští převážně k získání informací a přípravě do školy.

Neromští žáci jsou většinou v předmětech český jazyk a čtení hodnoceni o jeden klasifikační stupeň lépe než romští žáci a jejich nejčastější známkou je 2 z českého jazyka a 1 ze čtení. Výsledky žákovského dotazníku potvrzují rozdílnou situaci v případě domácího prostředí obou skupin žáků. Výrazný rozdíl z hlediska dostupnosti knih a z toho plynoucí nízký počet knih přečtených, využívání internetu pouze pro zábavu – to vše se negativně projevuje na úrovni čtenářské gramotnosti, jež by měla být soustavně rozvíjena. Odrazem tohoto stavu je také horší stupeň klasifikace z předmětu český jazyk a čtení.

Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit, kolik času ve vyučovací hodině obvykle věnují čtení, jaké metody práce s textem a jaké typy textů používají a jaké mají možnosti pomoci pro žáky s obtížemi ve čtení. Z dotazníku vyplý-

4 Celkový počet respondentů činil 596 žáků, z toho 261 romských a 335 neromských z celkem čtrnácti základních škol v některé ze sociálně vyloučených lokalit v České republice. Pro zařazení do skupiny Rom/Nerom bylo klíčové hledisko jazykové, nikoli etnické.

5 Maximálně deset knih.

6 78 % neromských žáků dostává k různým příležitostem knihu jako dárek.

vá, že polovina žáků je vzdělávána ve třídách, v nichž více než polovinu tvoří romští žáci. Jako mateřský jazyk svých žáků uvádí učitelé nejčastěji češtinu (91 %), více než třetina také romštinu.

Nejčastěji používaná metoda výuky prvopočátečního čtení je analyticko-syntetická. Z textových materiálů se nejčastěji používají učebnice, ale také dětské knihy. Ve sledovaných třídách nejsou časté třídní knihovny, 42 % učitelů uvedlo počet knih v rozmezí 0–25. Ve více než polovině tříd mají učitelé k dispozici počítač s připojením k internetu, který ve výrazné většině využívají k vyhledávání konkrétních informací na internetu. Při zjištění potíží se čtením u žáka vyhledávají učitelé pomoc odborníka nebo asistenta pedagoga. V případě zaostávání žáka ve čtení za spolužáky volí učitelé individuální práci s tímto žákem a také žádají rodiče o pomoc s domácí přípravou.

Nejčastější technikou práce s textem je čtení nahlas, následované čtením potichu. V téměř polovině tříd dochází s alespoň týdenní frekvencí k náviku technik zběžného čtení a vyhledávání informací. Čtení knihy dle vlastního výběru se objevuje sporadicky. Při práci s textem se nejčastěji jedná o texty literární. Z postupů porozumění textu kladou učitelé důraz na vyhledávání konkrétní informace a hlavní myšlenky textu, vysvětlení a interpretaci textu. Výsledky učitelského dotazníku vypovídají o nedostatečné podpoře rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků obecně. V případě romských žáků navíc nefungují kompenzační opatření, která by jim pomáhala překonávat horší startovní pozici způsobenou charakterem jejich rodinného prostředí.

Test čtenářské gramotnosti žáků obsahoval dva texty z mezinárodního výzkumu PIRLS 2011, reprezentující dva účely čtení – čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. Pro obě skupiny respondentů byly nejobtížnější úlohy založené na schopnosti vyvozovat z textu závěry a nalézt zobecněná vyjádření v textu. Další problematickou oblastí byla interpretace textu. Analýza otevřených odpovědí u romských žáků potvrdila výrazné potíže v oblasti ortografie, porozumění slov a stylizace vlastní odpovědi. V mnoha případech nebyla romskými žáky pochopena samotná otázka.

Zajímavé údaje o rozdílnosti obou skupin respondentů přineslo statistické ověřování hypotéz, které si Šormová v úvodu výzkumu stanovila. Všechna zjištění autorka dále komentuje a zasazuje do souvislostí, pro potřeby recenze se však omezíme pouze na jejich výčet. Romští žáci ve srovnání s neromskými dosahují výrazně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti, nepotvrdila se u nich rozdílnost z hlediska pohlaví. U obou skupin se jako významný faktor potvrdil vliv rodinného prostředí. Negativní souvislost mezi vyšším počtem sourozenců a výsledky testu se u romských žáků nepotvrdila, opro-

ti tomu neromští žáci s jedním nebo žádným sourozencem dosahují signifikantně vyšších výsledků než žáci se dvěma a více sourozenci.

Pozitivní vztah ke čtení ani počet přečtených knih u romských žáků na rozdíl od neromských nemá vliv na výsledky testu čtenářské gramotnosti. Vliv počtu romských žáků ve třídě na výsledky testu se u romských žáků neprokázal, neromští žáci ve třídách s více než polovinou romských žáků mají v testu horší výsledky. Autorka ovšem podotýká, že toto nelze přičítat škole a jejímu složení, nýbrž faktorům sociálním (sociálně znevýhodněné prostředí). U romských žáků na rozdíl od neromských výsledků testu nesouvisí s jejich známkou z českého jazyka. Využívání různých druhů textových materiálů ve výuce se jako statisticky významné ukazuje pro skupinu romských žáků. Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi třídami, kde učitel vyžaduje různé myšlenkové operace zaměřené na porozumění, a těmi, kde tato variabilita není. Autorka ovšem upozorňuje na velmi malé procento učitelů, jež uvedlo širokou škálu těchto operací, což mohlo vést ke zkreslení výsledku.

V poslední kapitole Šormová formuluje závěry trojího druhu – závěry pro další výzkum a pro měření čtenářské gramotnosti (vybízí k dalšímu zkoumání dané problematiky a navrhuje konkrétní oblasti a metody), závěry pro vzdělávací politiku (nutnost zajištění rovnoměrné podpory slabých i dobrých žáků a snížení vlivu rodinného prostředí na jejich výsledky) a závěry pro vzdělávací praxi (práce s předškolními žáky, materiální vybavení tříd a metodika práce s textem ve vyučování).

Celá práce působí velmi kompaktně. Není určena pouze pro lingvisty, ale i pro širokou obec různých profesí, jež se vzděláváním (nejen) romských žáků souvisí. V tomto ohledu můžeme pozitivně hodnotit již samotné zpracování tématu – logické řazení kapitol, jasné formulace, přehledné grafy – to vše umožňuje čtenáři se v textu dobře orientovat. Pokud bychom měli autorce něco vytknout, bude to paradoxně informační obsáhlost teoretické části. To, co se na straně jedné jeví jako jednoznačná kvalita, může ve výsledku na čtenáře působit zmatečným dojmem – množstvím konceptů a definic, které na několika místech působí jako pouhý výčet bez jakéhokoliv zobecnění či vyjádření stanoviska autorky. Nutno ovšem podotknout, že v takto rozsáhlé práci tvoří tyto případy zanedbatelné množství.

Práce Kateřiny Šormové zpracovává společensky významné téma, jedná se o cenný příspěvek v rámci problematiky postavení příslušníků romského etnika v České republice a čtenářské gramotnosti obecně. Její komplexní pojetí, precizní zpracování a zasvěcený pohled poskytují cenné informace a podněty pro oblast teorie i praxe. Tato kniha představuje značný přínos nejen pro

romské žáky, ale pro všechny žáky bez ohledu na etnikum a také pro učitele. Nezbyvá než doufat, že na ni v budoucnu navážou další a že se poznatky v ní obsažené promítnou do reálné skutečnosti.

Mgr. Draoslava Kráčmarová
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
drahakracmarova@gmail.com

**IVONA BAREŠOVÁ: JAPANESE GIVEN NAMES:
A WINDOW INTO CONTEMPORARY JAPANESE
SOCIETY. PALACKÝ UNIVERSITY : OLOMOUC, 2016,
242 S.**

Pavla Štěpánová

Způsoby pojmenovávání potomků a možnosti, jež zvažují rodiče během mnohdy dlouhodobého vybírání jména pro dítě, tvoří v každé kultuře rozmanitý svět plný vzájemně se protínajících a ovlivňujících tendencí. Rodná jména představují nejen prostředek sociální identifikace a zdroj ryze jazykových informací, ale mnohdy nastavují zrcadlo aktuálnímu společenskému dění a více než o svém nositeli vypovídají spíše o člověku, který jméno vybral. Na volbě jména pro dítě se podílí ve značné míře mimojazykové faktory, které souvisí např. s důvody, jež vedou pojmenovatele k výběru daného jména. Právě na tuto oblast se ve své monografii *Japanese Given Names: A Window Into Contemporary Japanese Society* zaměřuje Ivona Barešová. Předmětem jejího výzkumu se stala jména japonských dětí narozených v letech 2008–2014. Ačkoli japonština je jazykem kulturně i lingvisticky zcela odlišným od českého, zdařile autorka tuto „bariéru“, jíž by se mohli někteří čtenáři obávat, překonala, a publikace tak je zejména pro kulturní či srovnávací lingvistiku velice inspirativní.

Hned v **předmluvě** autorka nastiňuje základní kulturní rozdíl mezi českým a japonským systémem udělování rodných jmen. Zatímco český je tvořený soustavou jmen, z nichž si rodiče vybírají, přičemž nociální význam jmen je obvykle skrytý a nemá významovou souvislost s pojmenovávanou osobou, v Japonsku jsou rodná jména téměř vždy plnovýznamová a rodiče je tvoří ze seznamu povolených znaků. Jméno je vnímáno jako první dar, které dítě dostává, a tak mají rodiče snahu vytvořit perfektní jméno, aby dítěti zajistili co nejšťastnější život. Do jména mohou vkládat vytoužené vlastnosti, hodnoty, jimiž by dítě mělo oplývat, ale jméno může reflektovat i nějakou jejich osobní zkušenost, významné historické události apod. Taková jména pak reflektují rozlišné sociální preference, ať už celospolečenské nebo individuální, stejně jako preference hodnot a priorit. Diachronní pohled pak může snadno odkrýt změny, jež v těchto preferencích nastávají.

Knih je členěna do šesti kapitol, z nichž každá obsahuje stručné shrnutí. V **úvodu** autorka stručně popisuje systém japonského písma, bez jehož základní-

ho porozumění by publikace ztratila pro čtenáře některé nuance. Základ japonského písma je tvořený přejatými logografickými znaky z Číny (*kanji*) a dvěma fonografickými slabičnými abecedami. Zatímco v případě slabičných abeced koresponduje znak s jednou slabikou, v případě znaků *kanji* tomu tak není. Jeden takovýto znak může mít několikaslabičné, a to dokonce různé čtení, jež vychází ze dvou základních způsobů čtení: japonského a sinojaponského. Zatímco japonské čtení obvykle souvisí s významem daného znaku, resp. denotátu, jež znak označuje (těchto denotátů však může být několik), sinojaponské čtení napodobuje původní výslovnost čínských slov. Jeden znak tak má obvykle několik způsobů čtení, přičemž některé jsou navíc vyhrazeny pouze rodným jménům. Díky částečně denotačnímu významu znaků a nepřebornému množství jejich čtení se před pojmenovatelí otevírá nepřeborná škála různých kombinací. Rodiče mají mnoho možností, jak jméno vytvořit, jak ho číst a jaký význam do něho zahrnout. A to je hlavní oblast výzkumu představeného v monografii.

Pro svůj výzkum autorka stanovila tři základní otázky:

- a) Jak rodiče vybírají jména a jaká kritéria jsou pro ně nejdůležitější?
- b) Jak se současná rodná jména změnila v kontextu ortografickém, v délce, struktuře a ve výběru *kanji*?
- c) Jaké naděje a touhy vkládají rodiče skrze jméno do potomka a jak jsou tyto naděje a touhy vyjádřeny?

Hlavním cílem výzkumu je slovy autorky „... představit komplexní analýzu stávajících rodných jmen v kontextu současné japonské společnosti a v kontextu historického vývoje těchto jmen a dále vymezit současné trendy ovlivňující výběr jmen“ (s. 15). Cíl, jež vyžaduje nejen podrobný výzkum synchronní, ale i detailní porozumění diachronní, čemuž ostatně odpovídá členění kapitol.

Jazyková data, s nimiž autorka pracuje, jsou různorodá: využívá výzkum pojišťovací společnosti Meiji Yasuda, která od roku 1912 sestavuje seznam nejoblíbenějších jmen svých (novorozenců) pojištěnců, dále různé oficiální online databáze, a především potom vlastní výzkum jmen dětí narozených v letech 2008–2014. Celkem zpracovala 8 386 jmen, která celkem obsahují 765 různých znaků. Mezi nezbytné údaje, s nimiž autorka pracovala, patří grafická a fonologická podoba jména, rok narození a pohlaví dítěte a zdůvodnění a interpretace motivace významu těmi, kteří jméno vytvořili.

V **první kapitole** se autorka věnuje vzniku novodobé soustavy japonských jmen, jež má svůj původ v období po roce 1848. Upozorňuje na zajímavý fakt, že ačkoli Japonci sdílí ve velké míře stejná příjmení, nezměrný počet kombina-

cí znaků a jejich čtení určených pro rodné jméno vytváří ze spojení rodného jména a příjmení spojení unikátní. V roce 1989 se to týkalo více než 65 % narozených dětí.

Dále v kapitole uvádí základní japonská kulturní specifika pojmenovávání potomků, především základní způsoby, jak lze jméno vytvořit, a kritéria, podle kterých rodiče volí jména pro potomky. Mezi základní faktory při tvorbě jména patří význam znaků *kanji*, jejich zvuková podoba a představa, kterou jméno evokuje, mezi doplňkové pak počet tahů nutných pro zápis znaku nebo vztahy jména ke jménu příbuzných (s. 33). Pokud rodiče preferují význam *kanji*, může tento znak reflektovat např. vytoužené vlastnosti pro dítě, může označovat pořadí narození, roční období, významnou celospolečenskou či osobní událost apod. Opačnou možnost představuje výběr vytoužené zvukové podoby jména a poté hledání „pasujících“ znaků. V některých rodinách hraje důležitou roli i vztah jména k předkům či příbuzným a ve jménu se objeví znak, který má ve jméně např. otec nebo děd. Zajímavou skupinu pak tvoří i jména, která reflektují významnou současnou událost, např. změnu éry, tj. nástup nového císaře, či narození císařského potomka. Znaky, které se objevují v názvu éry či ve jménu císařského potomka se pak častěji objevují i v ostatních jménech. Nemusí se však nutně jednat pouze o významnou celospolečenskou událost, jméno může rodičům připomínat např. místo, kde se seznámili. Autorka stručně popisuje i tzv. *seimei handan* neboli předpovídání budoucnosti podle počtu tahů ve jménu. Tato numerická symbolika hraje stále velkou roli i v moderním Japonsku a rodiče chtějí zabezpečit i to, aby počet tahů ve jménu zajistil dítěti šťastný osud.

Ve **druhé kapitole** se autorka podrobněji věnuje historickým proměnám grafické a zvukové podoby rodných jmen, jejich významovým transformacím a s tím souvisejícím posunům v preferenci znaků. Ve vztahu k proměně významu jmen uvádí vždy stručnou charakteristiku dané éry a uvádí základní socio-ekonomické charakteristiky, které výrazně ovlivňovaly význam jména. Např. v období Meiji (1868–1912), kdy rodiny byly veliké, ale lékařská péče byla na velice nízké úrovni, pokud rodiče již nechtěli dalšího potomka, mohli mu dát jméno *Matsu* (Konec). Protože se jednalo o období, kdy se formoval novodobý japonský stát, objevoval se často v mužských jménech znak pro vlast (kuni). Zajímavá je i reflexe válek, které Japonci v tomto období vedli. V mužských jménech se projevuje např. výrazným nárůstem znaku označujícího statečnost. Naopak v současné době, kdy mladá generace žije v míru a blahobytu, reflektují jména zvyšující se individualitu jedince, jeho jedinečnost, což se projevuje např. ve volbě ne příliš známých znaků, případně ve vytváření exoticky znějících jmen.

Třetí kapitola pak představuje první část stěžejního výzkumu autorky, analýzu 8 386 jmen dětí narozených v letech 2008–2014. Autorka podrobně popisuje grafickou podobu, tedy počty znaků, a zvukovou podobu, tedy volené slabiky, a porovnává je s předchozími výzkumy. Podrobněji se věnuje příkladům netypických čtení jmen, tzv. typu *ateji*. Taková jména je bez předchozího vysvětlení obtížné, někdy až nemožné přečíst. Jedná se o jména, u nichž dochází k rozporu mezi grafickou a zvukovou podobou, což může být dáno např. vynecháním slabiky, použitím znaku, který se však ve jménu vůbec nečte, apod.

Ve **čtvrté kapitole** prezentuje autorka hlavní část svého výzkumu. Podrobně analyzuje 50 nejoblíbenějších znaků používaných v mužských jménech a 50 nejoblíbenějších znaků z dívčích jmen. Zaměřuje se na jejich motivaci a interpretaci významu podle výpovědí rodičů. Autorka znaky rozdělila do tří hlavních kategorií: na znaky, v nichž se projevují lidské vlastnosti a emoce (např. dobrosrdečnost, nekonečnost, mírumilovnost, laskavost, láska, krása), znaky vztahující se k přírodnímu světu (rostlinám, zvířatům, drahokamům apod.) a na znaky menšinové, spíše individuálního charakteru (barvy, číslice, lidské činnosti...). Jednotlivé znaky jsou však k sobě přiřazeny na základě metaforického významu, nikoli sociálního. I když má takové rozdělení jistě své meze, umožnilo autorce vytvořit jedinečný obraz mapující hodnoty, přání a prožitky, jež rodiče promítají do volby jmen pro potomky.

Pátá kapitola završuje vlastní výzkum. Autorka zde shrnuje hodnoty a touhy, které rodiče skrze jméno vkládají do svých potomků. V případně mužských jmen jsou to např. jména, která svými znaky vytváří obraz velkého a silného člověka, který v životě dokáže velké věci. Tato hodnota může být vyjádřena přímo znakem s významem *velký*, nebo nepřímo znakem označujícím entitu přirozeného světa s podobnými vlastnostmi, např. země, moře, drak apod. V případě dívčích jmen jsou to např. jména se znaky pro lásku, krásu a vlídnost. Rodiče si přejí, aby dívky byly milovány, aby byly empatické, s laskavým srdcem apod. Mnoho rodičů projektuje do jména i víru v dobrou budoucnost, obvykle např. naději, že dítě bude vyrůstat zdravé, že bude úspěšné, což indikují např. znaky pro rostliny, ať už pro strom či řepku v případě mužských jmen, nebo cesmínu či slunečnici v případě jmen ženských. Ve větší míře oproti starším jménům reflektují současná jména významnou událost ze života rodičů, např. svatební den či líbánky. Jak již bylo řečeno výše, objevují se ve jménech i reminiscence na aktuální události, v případě vzorku analyzovaného autorkou je to především zemětřesení, které Japonsko zasáhlo v roce 2011.

V poslední, **šesté kapitole**, autorka již jen shrnuje závěry svého výzkumu nastíněné v předchozích kapitolách. V dodatku je pak seznam deseti nejoblíbenějších ženských a mužských jmen pojištěnců společnosti Meiji Yasuda v jednotlivých letech od roku 1912 do roku 2015 a část autorčina korpusu, který zahrnuje jména s některým z padesáti nejoblíbenějších znaků představených v kapitolách čtyři a pět řazený jednak významově dle znaků a jednak abecedně dle čtení.

V monografii se autorce podařilo přiblížit problematiku pojmenovávání potomků v Japonsku nejen japanologům. Důrazem kladeným autorkou na motivaci pojmenování a význam znaků ve jménech, stejně jako způsobem třídění znaků, je monografie výrazným přínosem a inspirací nejen pro sociolingvistiku, ale i pro kulturní (kognitivní) lingvistiku. Kontrast s českým způsobem pojmenování potomků může být podněcujícím i pro česká antroponomastická zkoumání. Jazykový vzorek, který autorka zpracovala, je obdivuhodný a skrze významy japonských jmen skryté v jednotlivých znacích je skutečným oknem nabízejícím pohled nejen na současnou japonskou společnost, ale i na její proměny v průběhu 20. a částečně i 19. století.

Mgr. Pavla Štěpánová

Katedra českého jazyka Pedf UK v Praze

pavla.stepanova@pedf.cuni.cz

ZPRÁVY

NEWS



ROZLOUČENÍ SE SVATAVOU MACHOVOU

Ladislav Janovec

Těsně před začátkem akademického roku 2016/2017 nás zastihla nečekaná zpráva – zemřela docentka Svatava Machová, lingvistka, jejíž jméno bylo dlouhá léta spojené s Pedagogickou fakultou UK, ale nejen s ní. Svatava Machová na tuto fakultu přišla po sametové revoluci jako odbornice na obecnou lingvistiku, nejprve na katedru anglistiky, posléze na katedru českého jazyka. Její specializace na obecnou lingvistiku a syntax daly katedře nový směr, a to v mnoha ohledech. Svatava Machová zavedla v první řadě výuku valenční syntaxe na základě gramatických větných vzorců, ovšem s ohledem na tradici české základní a střední školy neopomíjela ani nevalenční pojetí, jež ve školách převládá. Valenční syntaxi se věnovala i v dalších seminářích, z nichž získávala studentské práce. Ty sloužily jako základ výukového slovníku gramatických větných vzorců, který ovšem zůstal bohužel pouze v rukopise.

Její další inovativní zásahy spočívaly jednak v prosazení nových předmětů, jednak v koncepčních a organizačních aspektech přípravy budoucích učitelů českého jazyka. V první řadě šlo o přípravu tzv. modulového studia, kdy si studenti mohli ve čtvrtém a pátém ročníku zvolit vnitřně propojený blok seminářů zastřešený určitým tématem. Šlo o modul historický, didaktický, komunikačně-pragmatický a tzv. bohemistický, který byl věnován aktuálním otázkám bohemistických výzkumů. K nim po několika letech přibyl ještě modul pátý, smíšený, který vznikl na popud studentů a zahrnoval vybrané semináře ze všech čtyř předcházejících. Při přípravě budoucích učitelů hrály moduly svoji významnou roli, neboť na nich participovali přední odborníci na příslušnou problematiku; vedle S. Machové to byla R. Kvapilová Brabcová, M. Švehlová, O. Mališ, O. Palkosková, N. Kvitková a další, kterým tak bylo umožněno předat studentům část „svého“ badatelského poznání, ale i metodologie.

Druhým zásadním krokem byla příprava děleného studia, prvních bakalářských a navazujících magisterských studií českého jazyka. S. Machová prosadila další nové a samostatné disciplíny, z nichž některé musely být bohužel po několika letech ze studijních programů odstraněny, zejména s ohledem na hodinovou a kreditovou dotaci studia. Zde je třeba zmínit samostatné povinné semináře z druhého slovanského jazyka nebo sémantiky, dále výběrové semináře z onomastiky, lexikografie, frazeologie a mnoho dalších. Právě kurz sémantiky byl jedním z důležitých zásahů do studijního programu ještě před dělenými studii. Sémantika se vyučovala v rámci více modulů a do budoucna byla plá-

novaná jako samostatný povinný kurz, což právě dělené studium na několik let umožnilo.

Dalším inovativním krokem bylo zavedení povinného kurzu pragmalinguistiky, který S. Machová připravila společně s M. Švehlovou a který několik let až do smrti M. Švehlové společně vyučovaly, i když každá z trochu odlišných teoretických východisek.

Erudice, otevřenost diskusi, náročnost, ale – domnívám se – i svérázný smysl pro humor vedly mnoho studentů k zájmu o další vzdělávání, především v doktorském studiu didaktiky a didaktických aspektů výuky lingvistických témat v rámci zastřešujícího studijního programu pedagogiky. S. Machová si byla vědoma jisté vzdálenosti obecněpedagogických bádání a bádání oborovědidaktických, proto se snažila o získání akreditace vlastního doktorského studia bohemistické lingvistiky. To se podařilo až v době, kdy již na fakultě nepracovala, ovšem v programu figurovala jako školitelka doktorandů. Každopádně je třeba říci, že množství doktorandů nebo studentů, kteří se přihlásili pod jejím vlivem alespoň k rigorózní zkoušce a získali titul PhDr., je značné množství. Za jednu ze svých učitelek ji ovšem považují i mnozí další, které přímo neškolila.

Pozoruhodná je i publikační činnost S. Machové. Její první monografie (a bohužel na značnou řadu let poslední) je *Příčina v syntaxi češtiny* (1971). Vyčázela z její kandidátské disertační práce a S. Machová v ní aplikovala na popis příčiny tehdy novou generativní teorii. Následující léta převážně editovala sborníky nebo byla podepsána pod překlady lingvistické literatury. Po příchodu na Pedagogickou fakultu UK participovala na publikaci *Současný český jazyk*, v níž zpracovala oddíl *Lexikografie* (oddíl věnovaný slovtvorbě zpracoval O. Mališ). Do dalšího, rozšířeného vydání přispěl i J. Suk kapitolou věnovanou slangům. Až z roku 1996 jsou skripta *Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*, která napsala spolu s M. Švehlovou. Později byla skripta přepracována do podoby monografie *Sémantika a pragmatická lingvistika* (2001). Problematice komunikace a pragmalinguistiky byla věnována i kolektivní monografie *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace*, do níž přispělo několik doktorandů a postdoktorandů badatelky. Velmi cenný je i druhý díl této práce, který představuje banku cvičení a aktivit pro učitele. Vedle těchto knižních publikací má S. Machová na kontě ohromné množství článků v časopisech i ve sbornících. Jejich tematický záběr a šíře dokumentují erudici a zájem lingvistky mnohem lépe, než kdybychom se je snažili všechny nějak sumarizovat. V přehledu jejich vědeckých úspěchů by bylo možné pochopitelně pokračovat, ale mnohé již bylo publikováno v textech upozorňujících na její sedmdesáté a sedmdesáté páté narozeniny a v již publikovaných nekrolozích.



Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.188

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Zuzana Wildová,
Pedagogická fakulta UK, Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. dubna a 1. října.

**Téma pro Didaktické studie, 10. ročník, 2018, č. 1:
Didaktický kaleidoskop**

**Téma pro Didaktické studie, 10. ročník, 2018, č. 2:
Učebnice a učební text**

**Předplatné objednávejte na adrese
viera.cernochova@seznam.cz**

