

DIDAKTICKÉ STUDIE
ročník 12, číslo 1, 2020

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Nové výzvy didaktiky českého jazyka
New Challenges for Czech Language Didactics

Praha 2020

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

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

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*, PhD. – 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*, PhD. – Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D. – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

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*

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





DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 12, číslo 1, 2020

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 vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů).

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>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org. Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zasílány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psy-

chologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu 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, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti i autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení.

Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic 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).

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>

Publishing ethics policy of Didaktické studie

Editors of *Didaktické studie* journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in “Studies”, “Projects” and “Application” sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author’s institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in “Review” and “Reports” sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors adhere themselves to politically correct expression principles and do not discriminate against anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financia

OBSAH

Editorial 11

Studie / Papers

Signalizace zvukové podoby slov ve vybraných řadách učebnic českého, slovenského a polského jazyka pro 4.–6. ročník / Word Sound Form Signalization in Selected Czech, Slovak and Polish textbooks for 4th to 6th Grade
Jana Vlčková – Ludmila Liptáková – Elzbieta Awramiuk 15

Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej / Developing Writing Skills in the Mother Tongue in a Linguistic and Linguistic Didactic Perspective
Jolanta Nocoń 38

Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe / The Principle of Complexity by the Eyes of a Czech Teacher from Practice
Radana Metelková Svobodová 51

Pravopisná chyba ve výuce češtiny na ZŠ: zamyšlení nad korekčními cvičeními a jejich dopadem / Spelling Error in Teaching the Czech at Primary School: Reflecting on Corrective Exercises and their Impact
Jana Svobodová 67

Od porozumění textu k vyřešení matematické slovní úlohy / From Understanding the Text to Solving a Mathematical Word Problem
Martin Chvál – Martina Šmejkalová – Irena Smetáčková 83

Historické perspektivy výuky češtiny aneb Nadějně vyhlídky v minulosti / Historical Perspectives of Teaching Czech or Promising Perspectives in the Past
Marie Čechová 101

Projekty / Projects

Kształcenie językowe a kompetencje tekstotwórcze – raport z badań / Language education and text-writing competences – research report
Magdalena Trysińska 113

Výzkum a rozvoj produktivní textové kompetence žáků 2. stupně základních škol / Research and development of productive text competence of pupils attending the second grade of the elementary school <i>Jana Adámková</i>	134
Syntax v učebnicích českého jazyka pro 7. ročník zš a rozvoj komunikační kompetence žáka / Czech Language Textbooks for Year 7 and Development of a Pupil's Communicative Competence <i>Lucie Baloušová</i>	151
Osvojování souvětých struktur u dítěte / Acquisition of complex sentences in a child <i>Pavla Chejnová</i>	161
Aplikace / Applications	
Obtíže ve formálním tvarosloví: tvary číslovek <i>dva</i> a <i>oba</i> / Difficulties in Formal Morphology: Forms of Numerals <i>Two</i> and <i>Both</i> <i>Soňa Kadeřábková – Stanislav Štěpáník</i>	177
Recenze / Reviews	
LIGOŠ, M.: Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti (Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti). Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2019, 179 s. <i>Ivana Gejgušová</i>	193
Zprávy / News	
Ohlédnutí za Hanou Žofkovou (1947–2019) / Remembrance of Hana Žofková (1947–2019) <i>Ladislav Janovec</i>	199
<i>Informace pro přispěvatele</i>	202



Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

je pro nás velkým potěšením, že časopis získává další a další přispěvatele ze zahraničí. Do tohoto čísla jsou zařazeny dva příspěvky polských kolegů – ve studii je opublikován text Jolanty Nocoń Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej a v Projektech text Magdaleny Trysińskiej Kształcenie językowe a kompetencje tekstotwórcze – raport z badań. Srovnání pojetí výuky fonetických témat v českých, polských a slovenských učebnicích je věnována studia tří autorek z různých zemí – Jany Vlčkové, Ludmily Liptákové a Elzbiety Awramiuk (Signalizace zvukové podoby slov ve vybraných učebnicích českého, slovenského a polského jazyka pro 4.–6. ročník). Dalšími studiemi do čísla přispěly ostravské kolegyně – Radana Metelková Svobodová (Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe) a Jana Svobodová (Pravopisná chyba ve výuce češtiny na ZŠ: zamyšlení nad korekčními cvičeními a jejich dopadem). Mezioborové problematice je věnována studia Martina Chvála, Martiny Šmejkalové a Ireny Smetáčkové Od porozumění textu k vyřešení matematické slovní úlohy. V poslední studii se nad výukou českého jazyka zamýšlí Marie Čechová (Historické perspektivy výuky češtiny aneb Nadějně vyhlídky v minulosti).

Do Projektů jsou zařazeny kromě zmíněného polského textu ještě tři příspěvky z různých oblastí problematiky výzkumu osvojování českého jazyka. Jana Adámková se zaměřuje na rozvoj textové kompetence (Výzkum a rozvoj produktivní textové kompetence žáků 2. stupně základních škol), Lucie Baloušová se věnuje syntaxi v učebnicích (Učebnice českého jazyka pro 7. ročník ZŠ a rozvoj komunikační kompetence žáka) a Pavla Chejnová se zaměřila na syntax v procesu osvojování mateřského jazyka (Osvojování souvětných struktur u dítěte).

V Aplikacích je Soňou Kadeřábkovou a Stanislavem Štěpáníkem pečlivě popsán návrh komunikačně orientované výuky číslovek činicích žákům problémy vzhledem ke specifické tvarové soustavě (Obtíže ve formálním tvarosloví: tvary číslovek DVA a OBA).

Do oddílu Recenze přispěla Ivana Gejgušová, jež pojednává o knize slovenského didaktika Milana Ligoše, ve Zprávách vzpomíná Ladislav Janovec na rusistku Hanu Žofkovou, jež nás před rokem opustila.

Přejeme vám příjemné a inspirativní čtení.

Redakce



**STUDIE
PAPERS**



SIGNALIZACE ZVUKOVÉ PODOBY SLOV VE VYBRANÝCH ŘADÁCH UČEBNIC ČESKÉHO, SLOVENSKÉHO A POLSKÉHO JAZYKA PRO 4.–6. ROČNÍK

Word Sound form Signalization in Selected Czech, Slovak and Polish textbooks for 4th to 6th Grade

Jana Vlčková – Ľudmila Liptáková – Elzbieta Awramiuk

Abstrakt: Cílem studie je zjistit, jakým způsobem je v učebnicích vybraných řad mateřského jazyka vyjádřena jejich zvuková podoba. Analyzovaly jsme po dvou řadách učebnic pro každý ročník a každý jazyk. Zjišťovaly jsme, v kontextu jakého učiva, s jakou funkcí, za jakým účelem a jakým způsobem je žákům prezentována zvuková forma jejich mateřského jazyka, eventuálně lexikálních jednotek jazyků v kontaktu. Bylo zjištěno, že i při signalizaci zvukové formy jsou autoři sledovaných řad učebnic českého, slovenského a polského jazyka vázáni pravopisnou podobou daných jazyků, navíc je signalizace zvukové podoby řeči často nedůsledná.

Klíčová slova: základní škola; analýza učebnic; pravopis; signalizace zvukové podoby; čeština; slovenština; polština

Abstract: The aim of the study is to find out how the sound form of words is expressed in selected L1 textbook series. We analyzed two series of textbooks for each year and each language. We analyzed the curricular context, function, purpose and manner of sound form signalization of the pupils' L1, eventually also lexical units of languages in contact. The results show that the authors of the analyzed textbook series of Czech, Slovak and Polish are too bound to the orthographic form of the given languages. Furthermore, the sound form signalization of speech is often inconsistent.

Keywords: primary school; textbook analysis; sound form signalization; respelling; Polish; Czech; Slovak

1 Úvod

V tradičním vzdělávání na českých, slovenských a polských základních školách přetrvává jako dominantní vzdělávací cíl osvojení psané podoby jazyka, v lepším případě psané komunikace. Reálné zvuky, ať už segmentální nebo suprasegmentální roviny, jsou opomíjeny a žáci ztrácí přirozenou vnímavost ke zvukové realitě, která je obklopuje. Na konci vzdělávacího procesu je jedinec, který vnímá zvuky řeči skrze pravopisnou podobu. Zaměřily jsme se tedy na to, jakým způsobem a při jakých příležitostech je v přechodovém období mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělávání, tedy ve 4., 5. a 6. ročníku, prezentována zvuková podoba jazyka v učebnicích vyučovacího předmětu český jazyk.

2 Zkoumaný materiál

2.1 České učebnice

V českém vzdělávacím systému je vyučování mateřskému jazyku ve 4. až 6. vzdělávacím ročníku, stejně jako v ročnících vyšších, rozděleno do oblastí 1. jazyková výchova a 2. komunikace a sloh. Systematické poučení o zvukové stránce jazyka je podle kurikula situováno do 6. ročníku, ale již v učebnicích pro ročníky nižší nacházíme ve sledovaných řadách učebnic pokusy či alespoň náznaky pokusů o seznámení žáků s možným grafickým zápisem zvukové podoby jazyka. Nejde o fonetickou transkripci ve vlastním slova smyslu: fonetická transkripce, ať už IPA (Handbook of IPA, 1999), nebo její slovanská verze (Krčmová, 2012–2018), má svá ustálená pravidla. Z tohoto důvodu v následujícím textu nemluvíme o transkripci, ale o signalizaci zvukové podoby (SZP).

K průzkumné sondě jsme zvolily dvě řady učebnic pro 4., 5. a 6. ročník základního vzdělávání, a to řadu Státního pedagogického nakladatelství (SPN) a řadu nakladatelství Fraus. Jde o dva největší nakladatelské domy, které se věnují vydávání učebních materiálů. Na základě našich pozorování při výuce na základních školách můžeme konstatovat, že se jedná také o řady, které jsou ve výuce nejčastěji používány.

Řada učebnic pro český jazyk nakladatelství Fraus obsahuje na okraji stránek učebnice různé typy okrajových a doplňujících informací, jako je vysvětlení použitých nebo souvisejících cizích slov. Při té příležitosti bývá také uvedena jejich „přibližná výslovnost“, jak zní formulace na předsádce učebnic. Z tohoto zdroje pochází většina příkladů signalizace zvukové podoby. Je-li signalizace zvukové podoby součástí výkladu, explicitně to uvádíme.

Je třeba poznamenat, že ve vzdělávacích programech uvedených ročníků je pro uvedené ročníky rámcově akcentováno osvojení a fixace pravopisné normy. I ve vzdělávací oblasti komunikace a sloh je kladen důraz na písemnou formu projevu, mluvená podoba jazyka je tedy potlačována. Učebnice vydávané SPN navíc učivo formalizují, mechanizují práci s učivem (doplňování písmen v souladu s pravopisnou normou) a nepropojují s učivem jiných předmětů. Výskyty SZP jsou v nich tedy spíše raritní záležitostí.

2.2 Slovenské učebnice

Státní vzdělávací program, vzdělávací standard slovenského jazyka pro 4., 5. a 6. ročník základního vzdělávání (dále ŠVP/sl.), explicitně vymezuje učivo o zvukové stránce jazyka jen minimalisticky. Ve čtvrtém ročníku se učivo zaměřuje na znělostní asimilaci. Znělostní asimilace je spolu se splývavou výslovností výrazným ortoepickým rysem slovenštiny (Kráľ, 1984). Na rozdíl od češtiny dochází i k ortoepické asimilaci znělosti před jedinečnými souhláskami přes hranici slova. V pojednání učiva je zdůrazněna zejména pravopisná stránka, tedy jednotná pravopisná podoba morfému na rozdíl od jeho výslovnosti. Učivo pátého ročníku navazuje na učivo čtvrtého ročníku. Také se zaměřuje na znělostní asimilaci a splývavou výslovnost na hranici slova. Kromě toho se věnuje i suprasegmentálním jevům (slovnímu přízvuku, důrazu, síle hlasu a pauze). Pro šestý ročník ŠVP/sl. vymezuje jen opakování učiva 5. ročníku a výslovnost přímé řeči.

Vzhledem k tomu, že na Slovensku není trh s učebnicemi otevřený a stát dotuje jen tu řadu učebnic slovenského jazyka, která je vybraná ministerstvem školství, je nabídka učebnic limitovaná. Analyzovaly jsme dvě v současnosti existující řady učebnic pro 4. ročník ZŠ, a to státem dotovanou učebnici vydavatelství AITEC (Hirschnerová – Adame; dále 4A) a učebnici vydavatelství TAKTIK (Nguyenová Anhová; dále 4T). Pro 5. a 6. ročník jsme měly k dispozici jen jednu v současnosti používanou řadu učebnic ze Slovenského pedagogického nakladatelství (5. roč.: Krajčovičová et al., 2015; dále 5S; 6. roč.: Krajčovičová, Kesselová, 2012; dále 6S), proto jsme sáhli i po starší učebnici vydavatelství Orbis Pictus Istropolitana (5. roč.: Tibenská et al., I. díl 1997, II. díl 1998; dále 5O1, 5O2; 6. roč.: Tibenská et al., I. díl 2001, II. díl 2002; dále 6O1, 6O2).

2.3 Polské učebnice

Polské školství prochází neustálými reformami. Poslední (v roce 2017) výrazně změnila vzdělávací politiku, nikoli však učebnice. Analyzované učebnice byly poprvé publikovány v letech 2012–2014 a vycházely z učebních osnov z roku 2008. Poslední vzdělávací osnovy z roku 2017 jsou stále v platnosti (učebnice pro

6. ročník založené na nejnovějších reformách ještě nebyly v době výzkumu zveřejněny) a v učebnicích analyzované série došlo pouze ke kosmetickým změnám.

Trh školních učebnic v Polsku je velmi bohatý i vzhledem k tomu, že na počátku 90. let byl zrušen státní monopol na jejich produkci. Obecné vzdělávací cíle pro každou etapu vzdělávání jsou stanoveny základními osnovami, jimi se řídí i učebnice vydávané komerčními vydavatelstvími.

Polští učitelé mají velkou volnost při výběru učebnic. Učebnice představují specifickou interpretaci pojmu vzdělávání, jakési didaktické představy o tom, jak získat výsledky učení definované v základních osnovách, takže není divu, že jsou pravidelně předmětem výzkumu (Nocoň, 2009; Rypel, 2012; Synowiec, 2007). Všechny školní učebnice jsou formálně schváleny pro použití Ministerstvem národního vzdělávání (MEN) na základě odborných posudků.

K analýze byly vybrány dvě populární série školních učebnic pro výuku polštiny ve 4. až 6. ročníku: *Między nami* vydavatelství Gdańskie wydawnictwo oświatowe (MN4, MN5, MN6) a *Teraz polsky!*, kterou vydává nakladatelství Nowa Era (TP4, TP5, TP6). Učebnice byly vydány v letech 2012–2018.

Pro přehlednost necitujeme analyzované učebnice standardně, tj. jménem autora/autorů, rokem vydání a stránkou, ale odkazem na nakladatelství (v případě českých a polských učebnic), příslušný ročník a stránku, nebo zkratkou názvu (v případě polských učebnic), ročníkem a stránkou. V následující tabulce uvádíme kompletní bibliografický odkaz a příslušnou značku, kterou používáme v textu:

Tab. 1 Přehled analyzovaných učebnic a jejich značky v textu.

	Kompletní bibliografický odkaz	Značka používaná v textu
české učebnice	Hošnová, E. a kol. 2009. Český jazyk 4 pro základní školy. Praha: SPN.	SPN4
	Hošnová, E. a kol. 2010. Český jazyk 5 pro základní školy. Praha: SPN.	SPN5
	Hošnová, E. a kol. 2012. Český jazyk 6 pro základní školy. Praha: SPN.	SPN6
	Kosová, J., Babušová, G. 2010. Český jazyk pro 4. ročník základní školy. Plzeň: Fraus.	Fraus4
	Kosová, J., Babušová, G., Rykrová, L., Vokšická, J. 2011. Český jazyk pro 5. ročník základní školy. Plzeň: Fraus.	Fraus5
	Krausová, Z., Teršová, R. 2003. Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus.	Fraus6

slovenské učebnice	Hirschnerová, Z., Adame, R. (bez vročenia). Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica (spracované podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu 2015). Bratislava: AITEC, s. r. o.	4A
	NguyenováAnhová, L. (bez vročenia). Slovenský jazyk 4 (Nezábudka). Učebnica pre 4 ročník základných škôl (v súlade s inovovaným ŠVP). Košice: TAKTIK vydavateľstvo, s. r. o.	4T
	Krajčovičová, J., Kesselová, J., Sedláková, M., Hirschnerová, Z. 2015. Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. 4. vydanie. Bratislava: SPN – Mladé letá, s. r. o.	5S
	Krajčovičová, J., Kesselová, J. 2012. Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. 3. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.	6S
	Tibenská, E. (vedúca autorského kolektívu), Patráš, V., Sedláková, M., Sabol, J. 1997. Slovenský jazyka pre 5. ročník základných škôl. Učebnica I. diel. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.	5O1
	Tibenská, E. (vedúca autorského kolektívu), Patráš, V., Sedláková, M., Sabol, J. 1998. Slovenský jazyka pre 5. ročník základných škôl. Učebnica II. diel. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.	5O2
	Tibenská, E. (vedúca autorského kolektívu), Patráš, V., Sedláková, M., Sabol, J. 2001. Slovenský jazyka pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I. diel. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.	6O1
	Tibenská, E. (vedúca autorského kolektívu), Patráš, V., Sedláková, M., Sabol, J. 2002. Slovenský jazyka pre 6. ročník základných škôl. Učebnica II. diel. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.	6O2
polské učebnice	A. Łuczak, A. Murdzek, K. Krzemieniewska-Kleban. 2018. <i>Między nami. Język polski 4</i> , wyd. drugie. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.	MN4
	A. Łuczak, A. Murdzek. 2018. <i>Między nami. Język polski 5</i> , Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.	MN5
	A. Łuczak, A. Murdzek. 2014. <i>Między nami. Język polski 6</i> , Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.	MN6
	A. Klimowicz. 2013. <i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej</i> , Warszawa: Nowa Era. wyd. drugie.	TP4
	A. Klimowicz. 2016. <i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej</i> , Warszawa: Nowa Era.	TP5
	A. Klimowicz. 2017. <i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej</i> , Warszawa: Nowa Era.	TP6

3 Kontexty a didaktické funkce signalizace zvukové formy

V jednotlivých učebnicích je zvuková podoba jazykových jednotek na různé úrovni signalizována různým způsobem, je zapojena v různých kontextech a nese různou funkci.

V českých učebnicích se SZP objevuje nejčastěji na okrajích stránek učebnic řady Fraus a má informativní charakter marginalizovaného významu. Zde jsou uváděny slova a výrazy, které se vyskytují v textech, s nimiž se pracuje. V učebnicích řady SPN je signalizace zvukové podoby lineární součástí textu: skutečnost, že jde o grafické znázornění zvukové podoby, někdy signalizována je, někdy ne. Zásadnější, avšak nepoměrně méně častá je situace, kdy je zápis zvukové podoby součástí výkladu. Ten se objevuje v textech ilustrujících různé jevy: psaní slov cizího původu, odvozování slov i vlastní poučení o zvukové stránce jazyka.

Ve slovenských učebnicích jsme sledovali i lingvistickou aktuálnost zpracování učiva o zvukové stránce slovenštiny a respektování didaktického přístupu orientace na žáka (didaktické principy podle Liptákové et al., 2015).

Lze konstatovat, že ve sledovaných českých i slovenských učebnicích platí, že zvuková forma je v učebnicích signalizována ve dvou typech případů:

1. jako objekt a prostředek výkladu a procvičování
2. jako doprovodná nebo příležitostná informace.

3.1 SZP jako objekt a prostředek výkladu

České učebnice

Ve čtvrtém ročníku je dominantní motivací použití SZP upevnění žákovy vnímání vztahu zvukové podoby a pravopisu. Z analyzovaných učebnic se v rámci výkladu tohoto učiva SZP objevuje pouze u nakladatelství Fraus, učebnice SPN se věnuje nácviku pravopisu bez referencí na zvukovou podobu.

V učebnici nakladatelství SPN je zvuková podoba naznačena pouze v rámci výkladu o psaní slov cizího původu (SPN4, 2009, str. 39n.). SZP zde vychází ze standardního českého pravopisu. Poznává tedy, že slabiky *di*, *ti*, *ni* se vyslovují [dy, ty, ny]. Všechny sledované jevy jsou zapsány v jedné hranaté závorce.

Někde učebnice uvádějí výslovnost slov anglického původu nebo vlastního jmen (SPN5, str. 77), avšak v některých textech učebnice, kde jsou cizí slova rovněž použita (např. SPN4, str. 192, ale i jinde), již jejich výslovnost naznačena není, a to ani u slov cizího původu, ani u postav literárních děl, ani u jejich autorů. Učebnice tedy nevyužívá příležitosti připomínat látku, vykládá ji izolovaně a rezignuje na propojení dílčích témat.

Ani tam, kde je stěžejním úkolem nácvik pravopisu homofonních slov, není zvuková podoba českých slov naznačena. Ve výkladu se signalizace zvukové podoby nevyskytuje, učebnice nevyužívá ani příležitosti výkladu psané podoby cizích slov („Všimněte si pravopisu slov přejatých z cizích jazyků“, SPN4, str. 17).

Při příležitosti výkladu o odvozování slov je uvedena v textu také výslovnost: *dětský* [dɛtský] i [dɛcký], *lidský* [litský] i [lický], *většina* [vjetšina] i [vječina]. Učebnice sice uvádí obě normativní varianty výslovnosti, ale signalizuje zvukovou podobu nedůsledně: nepoužívá spojení založené na pravopise dě, ale aplikuje princip jedna hláska = jeden grafém, na druhou stranu zachovává pravopis y, ý po pravopisně tvrdých souhláskách.

V šestém ročníku je poučení o zvukové stránce součástí kurikula, lze tedy předpokládat hojnější, systematictější a do výkladu začleněnější SZP. Očekávané výstupy učiva pro 6. ročník se týkají i zvukové stránky jazyka: žák má správně vyslovovat česká i běžně užívaná cizí slova (ovšem není stanoveno, zda „správně“ znamená v souladu s ortoepickou normou nebo něco jiného) a má si upevnit učivo o zvukové stránce jazyka s důrazem na spisovnou výslovnost a správnou větnou melodii.

V učebnici SPN6 je SZP zastoupena nejprve v rámci výkladu o nářeční diferenciaci češtiny. Zvukové odlišnosti od standardní podoby jsou zachyceny pravopisně, tj. pravopis je upraven tak, aby vedl ke změně zvukové podoby. Texty mají podobu běžných cvičení, není signalizováno, že jde o zvukovou podobu. Pouze odlišnosti od standardní podoby jsou signalizovány pravopisním odlišením. Například pro signalizaci výslovnosti hlásky [i] (dle IPA) ve slezském nářečí je ve slově *musíme* použito znaku Y (*musyme*); prostřednictvím odchylky od pravopisu je tak upozorňováno na odchylku od standardní kvality vokálu. Konkrétně v tomto slově nese jedna slabika tři typy odchylek od standardní výslovnosti podoby: změna vokalické kvantity (zkrácení), změna vokalické kvality (posteriorizace) a přenesení přízvuku z první na předposlední slabiku rytmického celku. Oproti tomu ve slově *banany* znak Y svou signalizační funkci ztrácí, protože je tam pravopisně příslušný. V daném slově tedy není jasné, zda jde o signál změny kvality vokálu oproti standardní výslovnosti, nebo o signál zachování standardní, tedy alveolární výslovnosti předchozího konsonantu.

Ve dvou případech je signalizována i regionálně příznaková asimilace před jedinečnou souhláskou *policajd vyskočí, ochutnad je* – opět pouze s grafickým označením sledovaného jevu, ostatní místa zůstávají v souladu se standardním pravopisem.

V učivu o odvozování slov se děti vrací k tomu, co se odnaučovaly při osvojování pravopisu, zejména k rozdílům ve znělosti mezi grafémy a hláskami,

kteřé reprezentují. Je ilustrována regresivní asimilace znělosti: *rybka* – bk – [pk], *zpívat* – zp [sp], či ztráta znělosti na konci slova *hrad* [hrat]. Součástí cvičení je otázka na správnou výslovnost zdvojených souhlásek, ale zvuková forma není nijak graficky signalizována.

Homofonní výrazy jsou pojednávány v perspektivě osvojení a upevnění pravopisu, bez vazby na zvukovou, resp. morfologickou rovinu (oběti/objeti).

Ve výkladu o odvozování či o předponách s- a z- není zvuková forma vůbec zmiňována, ačkoli vznikají vícečlenné souhláskové skupiny, jejichž reálná výslovnost se oproti základnímu tvaru tj. ortoepické podobě, může lišit. O výslovnosti se nehovoří ani v kontextu stupňování adjektiv a adverbíí, kde vznikají skupiny -šš-, -žž- a další. Žáci nejsou tedy poučeni o správné výslovnosti souhláskových skupin ani varováni před možnými odchylkami od ortoepické výslovnosti.

V učebnici pro šestý ročník nakladatelství Fraus je v souladu s očekávanými výstupy rovněž zařazeno poučení o zvukové stránce jazyka. Toto učivo však na rozdíl od učebnic SPN není zařazeno na začátek učebnice, ale tvoří až třetí tematický celek.

SZP je užito pro ilustraci asimilace znělosti ve slovech *kresba*, *zpívat*. Slovně jsou popisovány znělé protějšky hlásek c a č, avšak žádný grafický znak pro ně zaváděn není.

Slovenské učebnice

Ve čtvrtém ročníku se SZP objevuje v obou učebnicových řadách v rámci učiva o znělostní asimilaci, která je podle ŠVP/sl. dominantním učivem o zvukové stránce jazyka v tomto ročníku. Porovnávání výslovnosti a pravopisu se uplatňuje zejména při vyvozování konkrétní asimilační pozice (na konci slova před pauzou, uvnitř slova na morfematické hranici, na hranici slov při splývavé výslovnosti včetně výslovnosti předložek). K tematickému celku o znělostní asimilaci se připojuje téma o výslovnosti konsonantu „v“¹.

V učebnicích pro 4. ročník je použito celkem šesti různých způsobů signalizace zvukové podoby v konfrontaci s pravopisem:

- (1) nulová SZP, tj. zvuková forma není signalizována, jen je typograficky (tučně nebo barevně) vyznačen grafém, který nekorresponduje s fonémem (např. medve**ď**, ha**ď**, Ra**ď**ko, k**ú**p hrozno);
- (2) zvuková forma je signalizována zápisem dvojice foném – grafém v závorce nebo jinak typograficky: medve- (ť – **ď**), du**b** – **b p**;

1 Ve slovenštině existuje čtveř fonologicky podmíněná výslovnost konsonantu „v“ (Kráľ, 1984): bilabiální sonora [speu], labiodentální sonora [voda], labiodentální šumově-tónový konsonant [wdova] a asimilovaná výslovnost ve znělostním páru [w-f] [fčera].

- (3) zvuková podoba je signalizována lexikálně i typograficky, tj. dvojicí psaného a vyslovovaného lexému a typografickým zvýrazněním dvojice grafém – foném (4T): **dub** – **dup**, **dedko** – **detko**, **včela** – **fčela**;
- (4) zvuková podoba je signalizována zápisem výslovnosti kurzívou v obvyčejné závorce (4T): s Mišom (z *Mišom*), k vode (*g vode*);
- (5) zvuková podoba je signalizována typografickým zvýrazněním dvojice hlásek, přičemž následující hláska naznačuje výslovnost hlásky předchozí hlásky (4A): **voda**, **v**lak, **včela**, **v**tedy;
- (6) zvuková podoba je signalizována hranatou závorkou, přičemž tento znak fonetické transkripce není nijak vysvětlen. (4A): Vlak [?] meškal.

V obou učebnicích pro 4. ročník se objevují případy porušení didaktického principu aktuálnosti jazykových poznatků: jde zejména o chybný fonetický zápis, který je v rozporu s ortoepickou normou: „Medveď [t] ušiel.“ – správně má být [d] (4A, str. 53); je vyznačena jen jedna asimilovaná hláska, ale asimilují se dva koncové konsonanty: „droz**d**“ – správně má být droz**d** (4A, str. 46); „upli**eš** dedkovi“ – správně má být upli**eš** dedkovi (4T, str. 35) atd.

Rovněž je v některých partiích porušen didaktický princip orientace na žáka. Některé formulace při objasňování učiva vedou k vytváření žákovských miskonceptů. Například různé podoby výslovnosti konsonantu „v“ (viz pozn. 1) jsou neadekvátně zjednodušovány jako „spodoba souhlásky v“ (4T, str. 36), ztožňuje se výslovnost bilabiálního znělého konsonantu [ŭ] (slovenština pro něj nemá zvláštní grafém, zapisuje se grafémem „v“ nebo „u“) s výslovností vokálu „u“. Dále jsou uváděny příklady asimilace místa artikulace uvnitř slova, kde se nenachází morfologický šev („po**ct**a, se**pt**ember“; 4T, str. 32).

Ve zpracování učiva o zvukové stránce jazyka v učebnicích pro 4. ročník celkově dominuje pravopisný přístup. Na jedné straně je důraz na vztah výslovnosti a pravopisu v učivu o znělostní asimilaci potřebný, protože žáci potřebují rozvíjet pravopisné dovednosti v morfematickém pravopisu (Liptáková et al., 2015). Na straně druhé je zanedbáváno metajazykové uvažování o ortoepických normách slovenštiny a o SZP jazykových jednotek. Zejména je opomíjeno komunikační využití při kultivaci mluveného projevu a rozvíjení aktivního naslouchání. Kromě toho rozsah a výběr učiva o zvukové stránce jazyka nezahrnuje další důležité jevy, jako například modulační normy při uplatňování suprasegmentálních jevů.

Čtvrtým ročníkem na Slovensku primární vzdělávání končí. Návaznost mezi primárním a sekundárním stupněm je ve vzdělávacích programech pro slovenštinu naznačena pouze rámcově, nenavazují na sebe ani učebnicové řady.

Protože nelze ve zpracování učiva o zvukové stránce vysledovat vertikální návaznost mezi 4., 5. a 6. ročníkem, nelze ani porovnávat učebnicové řady pro 5. a 6. ročník z hlediska realizace ŠVP/sl., neboť, jak jsme připomněli výše, nejsou zpracované podle stejného vzdělávacího programu. O to zajímavější bylo zjištění, že mezi staršími a současnými učebnicemi je výrazný rozdíl ve frekvenci zmiňování zvukových jevů i v podobě signalizace zvukové formy jazykových jednotek. Starší učebnice nakladatelství Orbis Pictus Istropolitana (5O1, 5O2, 6O1, 6O2) se zvukové stránce jazyka věnují ve větší míře a systematicky pracují s vybranými znaky fonetické transkripce. Jde o důsledné používání hranatých závorek a fonetický zápis podle kodifikační příručky slovenské výslovnosti, který kombinuje znaky IPA a znaky slovenské ortografie (Kráľ, 1984, str. 39).

SZP se v uvedených učebnicích 5O1 a 6O1 uplatňuje s didaktickou funkcí odvozování nebo procvičování učiva v souvislosti s těmito zvukovými jevy:

- a) asimilace znělosti, zejména výslovnost předložek *so* [zo], *so mnou* [so mnou] (5O1, str. 19);
- b) výslovnost konsonantických skupin: *detský* [deckí], *francúzsky* [francúski] (5O1, str. 59);
- c) výslovnost zdvojených konsonantů, přičemž se používá transkripční znak pro zdvojený konsonant [>n] (např. *senný* [se>ní], *vyšší* [vi>ší]).

Při objasňování tohoto znaku jsou evokovány žákovy znalosti o znaménku nerovnosti > z matematiky, což považujeme za velmi vhodný prvek mezipředmětové integrace učiva (5O1, str. 58–59).

Za pozitivum zpracování učiva o zvukové stránce v této učebnicové řadě považujeme i systematický výskyt marginálie *Učíme sa správnu výslovnosť*, kde jsou objasňovány problematické ortoepické jevy v domácích a cizích slovech ve vzájemném porovnání: „*veterný* – vyslovíme [t], protože je to slovo domácí..., *tematický* vyslovíme [t], protože jde o cizí slovo (5O1, str. 52). Žák je dokonce instruovaný, aby pracoval s ortoepickou kodifikační příručkou (Kráľ, 1984).

Dalším pozitivem je propojení učiva o zvukové stránce s učivem morfologickým: učebnice upozorňuje na problémovější ortoepické jevy v rámci jednotlivých slovních druhů, např. u zájmen („nevyslovujeme [gdo], ale [kto]“, 5O2, str. 34); u číslovek („správně vyslovujeme [dveť/deväť]“, 5O2, str. 36); při porovnávání výslovnosti adjektiv a adverbů („porovnajzte výslovnosť pekný [n] – pekne [ň]“, 5O2, str. 42) atd.

V učebnici pro 6. ročník (6O2, str. 50–51) se dokonce pracuje s fonetickým zápisem textu. Jde o přirozenou situaci zápisu nářečních textů, které nelze zapsat ortograficky, protože se vyskytují pouze v mluvené podobě. Při zapisování

nářečních textů, ale i jiných běžně mluvených textů, jsou důsledně využívány hranaté závorky a explicitně je vysvětleno, proč se při SZP používá pouze znak [i] (jota). Za zmínku stojí i úloha pro žáky, která spočívá v nahrání dialogů anebo odpovědí v rámci vyučování a v jejich následném přepsání tak, jak byly vyslovené. V této učebnici se v rámci tématu *Ako rozprávali starí Slovania* nachází i text modlitby Otče náš ve staroslovenštině přepsaný podle výslovnosti [Otče naš, iže jesi na nebesich...] (6O2, str. 42).

Hodnotíme-li učebnice nakladatelství Orbis Pictus Istropolitana z hlediska důslednosti při SZP velmi pozitivně, učebnicové řadě ze Slovenského pedagogického nakladatelství takové hodnocení přisoudit nemůžeme. Fonetický přepis v hranatých závorkách se objevuje raritně jen v jednom domácí slově (5S, str. 32). Dalšího transkripčního znaku je použito jen pro pauzu (/ = kratší pauza, // = delší pauza; 5S, str. 27). Na rozdíl od učebnic nakladatelství Orbis Pictus Istropolitana je učivo o spisovném jazyce a nářečí zpracované bez informace o zápisu výslovnosti nářeční mluvy (5S, str. 131). V učebnicích SPN nenacházíme ani propojení učiva o zvukové rovině s jiným jazykovým, např. morfologickým učivem, ani zmínku o ortoepické kodifikační příručce, ačkoli jiné druhy jazykových slovníků jsou v učebnicích této řady zmiňovány. Učebnice SPN pro 6. ročník navíc ani nevyužila přirozenou komunikační situaci v dialogu, a přestože zdůrazňuje vhodné využívání mimojazykových prostředků (mimika, gestikulace, posturika, proxemika) zvukové prostředky a ortoepické normu nevhodně obchází (5S, str. 18–19).

Kromě toho se v učebnicích nakladatelství Orbis Pictus Istropolitana nachází marginálie *Učíme sa správnu výslovnosť*. Využívá se ortoepická kodifikační příručka slovenštiny (Král, 1984). Zde bychom doporučili upřesnění, že se učíme nikoli správnou, ale spisovnou výslovnost. Tato rubrika se nachází v učebnicích pro 5. a 6. ročník a zaměřuje se na výslovnost slov domácích i slov cizích, přičemž zvukovou stránku propojuje i s jinými stránkami jazykových jednotek, respektive s jiným učivem, nejčastěji s morfologickou stránkou (problémové ortoepické jevy spojené s jednotlivými slovními druhy).

Intenzita práce se zvukovou stránkou slovenštiny je v uvedených učebnicích posílena i další marginálií *Lámeme si jazyčky*, která obsahuje artikulační cvičení v podobě jazykolamů.

Polské učebnice

V souladu se základními osnovami pro 4.–6. ročník by žáci měli umět využívat znalostí o vztahu mezi mluvením a psaním při učení správného polského pravopisu. Specifické požadavky v oblasti jazykového vzdělávání zahrnují komentáře

vysvětlující pojmy zvuk, hláska, slabika, přízvuk. Dále je předpokládána znalost a aplikace pravidel pro zvýraznění slov a správná intonace v závislosti na účelu projevu (Osnovy, 2017, str. 63).

Obě analyzované učebnice uvádějí všechny koncepty. I když jsou zavedené pojmy správně definovány (např. souhláska a samohláska jsou definovány jako druhy hlásky), analýza toho, jak tyto pojmy fungují v kontextu (např. v učebnicích, pokynech nebo cvičeních), umožňuje vidět některé sémantické posuny. Samohlásky a souhlásky jsou také bez rozlišení nazývány písmeny. Například, když píšou o slovu *krzew* (*keř*), autoři (MN5, str. 297) uvádějí, že *rz* je znělá souhláska, ačkoli ve slově *krzew* se znělé souhlásky nevyskytují. Ve své základní podobě je ale hláska, graficky značená jako *rz*, znělá. Jinde (MN6, str. 190) autoři hovoří o nosovkách samohláskách *ę* a *ą*, ačkoli se v analyzovaných slovech objevují samohlásky [o] a [e], ovšem zapsány pomocí grafémů *ę* a *ą*. Identifikace souhlásky nebo samohlásky s grafickým znakem vyplývá z chybného směšování roviny řeči a psaní. Způsob jejich didaktického využití však považujeme za důležitější než samotné definice.

Obě analyzované řady učebnic obsahují cvičení, jejichž cílem je upozornit na zvukovou podobu jednotlivých hlásek a na obecný vztah mezi výslovností a grafickým záznamem, aby bylo možné zvládnout správné hláskování. Učebnice MN5 obsahuje kapitolu „Herecká dílna“ (str. 345–346), která poskytuje informace o správné a pečlivé výslovnosti.

V sérii TP je výslovnost uváděna v hranatých závorkách, ale platí to především pro slova nebo morfémy. Zvuková podoba jednotlivých hlásek je uváděna nekonzistentně: buď v hranatých závorkách (srov. TP5, str. 203) nebo se neliší od standardního pravopisného záznamu (srov. TP4, str. 60, 231). V řadě MN, v částech, které přímo uvádějí fonetické informace výkladovým způsobem, je záznam zvuků ještě rozmanitější: neliší se od psaní písmen (viz MN4, str. 19, MN5, str. 340), je uveden bez závorek, uvozen pokynem „čti“ (viz MN5, str. 345) nebo v hranatých závorkách (viz MN5, str. 346). V obou sériích autoři používají polofonetickou abecedu, respektive pro grafické vyjádření zvukové podoby používají polské pravopisné znaky. Funkčním řešením je použití konektoru-spojovníku k signalizaci neobvyklé zvukové realizace polských dvouciferých číslic, např. *drzazga* – čti: d-żazga (MN5, str. 345), ovšem ani v tomto případě se nepostupuje konzistentně (viz *jacuzzi* – čti džakuzi, MN5, str. 283). V obou uvedených výrazech žák ve shodě s pravidly čtení v polštině vysloví [ži] a nikoli správně [zi].

Informace o výslovnosti polských slov se objevují pouze během cvičení a ve výkladu o rozdílech mezi výslovností a pravopisem.

3.2 SZP jako doprovodná informace: další příležitosti užití SZP

Kromě pasáží, kde signalizace zvukové podoby jazykových jednotek představuje integrální součást výkladu, se objevuje jako jev doprovodný, příležitostný, jehož marginalita je signalizována i graficky (petitem nebo umístěním do krajů stránky). Nejčastěji je v českých, slovenských i polských učebnicích signalizována zvuková podoba cizích vlastních jmen (např. autorů textů), slov cizího původu (v rámci poučení o slovní zásobě) nebo slov a citátových výrazů z cizích jazyků. Využití možnosti seznámit žáky se zvukovou podobou cizích vlastních jmen, slov z cizích jazyků a eventuálně slov cizího původu se jeví jako pozitivní fenomén, nicméně kvantitativní dominance těchto kategorií oproti SZP českých/slovenských/polských slov navozuje miskoncept o identitě psané a zvukové podoby češtiny/polštiny/slovenštiny.

3.2.1 Cizí integrované lexikum

Pod pojmem cizí integrované lexikum máme na mysli slova z jiných jazyků, která si zachovala původní grafickou podobu, ale zároveň je jejich komunikační frekvence v češtině, resp. ve slovenštině nebo v polštině relativně vysoká, jedná se o slova běžné slovní zásoby. Do této kategorie nezahrnujeme slova a výrazy, které přejaly i pravopisnou podobu cílového jazyka (např. biwak v polštině).

České učebnice

Zvuková forma je signalizována i u některých slov z článků v učebnici. U některých z nich je zmínění zvukové formy zbytečné a vlastně anachronické, protože dítě ve 4. třídě (tedy desetileté) má zvukovou i písemnou podobu např. slova *pizza* pevně fixovanou (F4, str. 116).

V učebnici nakladatelství Fraus pro 5. ročník je výslovnost opět signalizována v zelených rámečcích po straně stránky v učebnici, a to např. u slova *mozzarella* [mocarēla], uvedeného v tematické návaznosti na text (Fraus5).

V některých případech je naznačena zvuková podoba celého slova (*premiéra* [premiēra], *Celsius* [celsijus], Fraus5), pro jiná slova jeví též učebnici volen způsob přepisu, který se omezuje na problematičtější místo ve slově, stejně jako např. ve Slovníku spisovného jazyka českého (*unikát* [-ny-], *technika* [-ny-], *pneumatika* [-ty-], *edice* [-dy-], *encefalitida* [-ty-], *minimálně* [-ny-] Fraus5). V posledně uvedeném slově se opět projevuje nesoustavnost – není naznačena palatalizace druhého n (správně by mělo být [-ně]).

Ve výrazu *vernisáž* [-ny-] je signalizována pouze absence palatalizace před grafémem i, ztráta znělosti na konci slova není signalizována (Fraus5). Tento typ sdělení nepřináší žákům nové informace, spíše je vede k tomu, aby si uvědomili,

že zvuková a psaná stránka jazyka nejsou zcela symetrické a identické. O to větší škoda, že tak nečiní systematicky.

V ukázkových textech učebnice SPN pro 5. ročník jsou použity výrazy a jména v českém prostředí sice běžná, ale cizího původu (*T-Mobile*, SPN5), jejich výslovnost však není nijak komentována. Až v oddíle Výpisky a výtah je užito transkripce u cizích vlastních jmen a slov cizího původu (*corpus delicti*, *Achard*, *Shaw*, *savoir-faire*, *Wilder*, *Molière*, *Tartuffe*, *Erkény*) (SPN5, str. 77).

Signalizace zvukové podoby není ve sledovaných českých učebnicích důsledná. Jiná cizí slova, do slovní zásoby češtiny srovnatelně nebo dokonce méně integrovaná, jsou v postranních rámečcích vysvětlena, ale jejich výslovnost signalizována není (*kontraindikace*, *manipulace*, *energie*, *galaxie*, *astronomie*) (Fraus5). Signalizována není ani výslovnost populární hry *geocaching* (Fraus5), možná s přihlédnutím ke kombinaci dvou principů zvukové adaptace do češtiny (pravopisná výslovnost první části, adaptovaná výslovnost druhé části výrazu).

Slovenské učebnice

Ve slovenských učebnicích se signalizace zvukové podoby integrovaného cizího lexika vyskytuje poměrně zřídka v edukačních textech, přičemž je objasňován jejich význam, nikoli výslovnost, např. *phishing*, *hoax*, *billbord*, *banner* (5S, str. 43, str. 86). Upozornění na výslovnost slova cizího původu jsme zaznamenali pouze jedenkrát, a to opisným způsobem a typografickým zvýrazněním: „SMS (Vyslovujeme *esemesspráva*...)” (5S, str. 41). V případě lexému cizího původu e-mail jsou sice uváděny další pravopisné podoby (*email*, *mail*, *mejl*), ale výslovnost signalizována není (5S, str. 42).

V učebnicích Orbis Pictus Istropolitanaje výslovnost cizích slov signalizována, a to buď v propojení s morfologickým učivem (v rámci poučení o neohybných slovních družích): *interview* [vyslov: intervjú]; 5O1, str. 23), nebo ve zvláštní rubrice *Učíme se správnou výslovnost*, kde jsou i odkazy na ortoepickou kodifikační příručku (Kráľ, 1984): *estetický* [estetický], *charakteristický* [xarakteristický], *exotický* [egzotický] atd. (5S2, str. 7).

Polské učebnice

V polských učebnicích je uvedena přibližná výslovnost jednotlivých slov, např. *tournée* [čti: turne] (TP5, str. 114), *musical* (TP4, str. 29, 55), *lunch* (TP4, str. 43, MN6, str. 44), stejně jako výslovnost cizích obecně známých slov a frází, jako je *bon ton* (TP4, str. 11), *savoir-vivre* (MN4, str. 38). Tyto jednotky se objevují především v úryvcích literárních textů obsažených v učebnicích. V učebnici TP6

na straně 304 v autorské části se objevují komentáře k rozdílům mezi výslovností a hláskováním asimilovaných slov cizího původu.

Signalizace zvukové podoby cizích slov v polských učebnicích probíhá prostřednictvím fonetické abecedy, viz *musical* [mjuzikal], *allright* [olrajt]. V řadě TP je výslovnost uvedena v hranatých závorkách, za pokynem „čti“ a dvojtečku. V řadě MN je výslovnost uváděna bez hranatých závorek, za zkratkou „czyt.“ (čti).

3.2.2 Slova z cizích jazyků

Při různých více či méně častých příležitostech se v učebnicích češtiny, slovenštiny a polštiny objevují i slova z cizích jazyků, která nejsou součástí slovní zásoby cílového jazyka. Jedná se spíše o citátové výrazy ze zdrojových jazyků.

České učebnice

Signalizace zvukové formy slov cizojazyčných, v českém lexiku neintegrováných, se objevuje v učebnici Fraus v rámci komentáře k textu a v rámci poučení o původu slova. Jako ukázka slovenštiny jsou s výslovností uvedena slova *dedina* [dědina], *budeme* [buděme], *lad* [lajat] a *viete*, které je signalizováno jako [vjetě], nikoli jako [větě], ačkoli česká výslovnost je stejná (Fraus4, str. 42). V rámci poučení o původu slov jsou citována německá slova *Schnittlauch* se signalizací [šnytlauch] a *Jahrmarkt* [jářmarkt] (Fraus4, str. 57). Okrajově k tématu textu nacházíme několik slov italských *grazie* [gracie], *bene* [bene], *medico* [mediko] (Fraus4, str. 54n).

Slovenské učebnice

Příležitostné poučení o výslovnosti cizích apelatív se objevuje ve zkoumaných učebnicích pouze jednou, a to v souvislosti s tématem textu *airwheel* (čti érvíl) v učebnici 4T.

Polské učebnice

Tato skupina cizích slov je v polských učebnicích nejméně početná. Jedná se o slova a fráze, které se objevily v doprovodných textech, např. *Shidedee* [čti: szididi] (TP5, str. 251), *chevalier* – čti szewalie (MN6, str. 172). V částech mluvených projevů literárních postav se objevily i rozsáhlejší výrazy, srov. *Deux baguettes, s'il vous plait* [dy baget sil wuple] (TP6, str. 285), *da capo al fine* – čti da kapo al fine (MN6, str. 289). Na rozdíl od slov integrovaných do polského lexika je uveden i jejich význam a původ.

3.2.3 Cizí vlastní jména

V českých učebnicích se se signalizací zvukové podoby vlastních jmen setkáváme sporadicky a nahodile. Nesoustavně je signalizována zvuková podoba jména autora textu *Antoina de Saint-Exupéryho* ([antoan d sentexypéry]) (SPN5, str. 60). Jinak jména autorů textů přepisována nejsou (např. René Goscinny, Arthur Ransom, Richard O'Neil) (SPN5, str. 77). V učebnici SPN5 je zvuková podoba vlastních jmen signalizována průběžně v článku, bezprostředně za pravopisnou podobou (*tyty, džon, rodžr*, SPN5, str. 77), ale pro žáky 5. ročníku takřka anachronické, se zvukovou podobou těchto jmen jsou dávno seznámeni.

Příležitostné poučení o výslovnosti cizích proprií se objevuje pouze v jediné učebnici slovenštiny pro 4. ročník (4T). Nejedná se však o součást učiva o zvukové stránce jazyka, ale zápis výslovnosti (v obyčejné závorce) je použitý v textu morfologického cvičení: *Claude Monet* (klod mone), *Edgar Degas* (edgar dega). Zároveň se v téže učebnici a se stejným edukačním záměrem objevují i cizí propria bez informace o výslovnosti (např. Gary Thuerk). V učebnicích pro 5. a 6. ročník se opět ukazují rozdíly mezi jednotlivými učebnicovými řadami: v učebnicích Slovenského pedagogického nakladatelství se s fonetickým přepisem cizích slov ani cizích jmen nepracuje.

V polských učebnicích občasné informace o výslovnosti častěji souvisejí s cizími slovy než se slovy domácími. Jedná se především o vlastní jména, jako například:

1. jména autorů literárních textů (např. *René Goscinny*), autorů malířských prací (např. *Paul Cézanne*), jména literárních hrdinů (např. *pan Mouchabière*),
2. zeměpisná jména (např. *Lyon, Saint Maurice*),
3. názvy obecních institucí a zařízení (např. *Marmottanovo muzeum, Paris Grand Café*)

Mnohem větší počet vlastních jmen v učebnicové řadě Teraz Polski! souvisí s konceptem literární a kulturní výchovy této příručky. Kulturu v ní představuje mezinárodní, velmi různorodý soubor textů: od komiksu po nejvýznamnější mistrovská díla malby. Autoři učebnice z principu přepisují všechna jména autorů, názvů jejich děl a původních vlastních jmen uvedených v překladech.

4 Vliv pravopisu na SZP

Pro signalizaci zvukové podoby vychází autoři obou řad zkoumaných českých učebnic z pravopisné podoby konkrétních slov a výrazů. Nejčastější

pravopisné jevy, které se v SZP objevují, jsou palatalizace d, t, n před znakem i, zachování pravopisného použití grafémů ě a y, pouze v rámci výkladu pravopisu skupin vyslovovaných [bje, pje, vje] je v učebnic SPN pro 5. ročník použit tento způsob zápisu (SPN5, str. 39).

Zvukové realitě odpovídá ovšem výskyt neznělého konsonantu ve finální pozici ve slovech [skejt**ɔ**rt] a [gar**ʃ**ílt] (SPN4, str. 40), kde je pravopisné finální znělá (skateboard, Garfield).

Důraz na pravopisnou podobu je dominantní i v učebnicích pro 4. ročník nakladatelství Fraus.

V polských učebnicích je nejčastěji signalizována výslovnost cizích slov, což způsobuje mírně odlišné problémy, i zde lze také poukázat na příklady přílišné závislosti na pravopisné podobě. Příkladem nevědomé preference psané formy je slovo *sherwoodzkich* (polský derivát anglického slova Sherwood). Správný záznam zvukové podoby by měl být [szer**ʃ**uckich], ale zaznamenaná podoba byla [szer**ʃ**udzkich] (MN6, str. 230), blíže ortografické formě. Stejně jako v českých učebnicích se autoři zaměřují na jeden segment a ostatní ponechávají v pravopisné podobě, např. *w tobie* – čti f tobie (MN5, str. 345), i když v uvedeném slově grafém i reprezentuje polosouhlásku [j].

Příliš velká závislost na pravopisu v učebnicové řadě Między nami je také patrná v situacích, kdy po zkratce označující výslovnost jsou psána vlastní jména velkými písmeny, srov. *Francesca Simon* – čti Franceska Sajmon (MN4, str. 10). Toto řešení popírá diferenciaci psané a mluvené podoby jazyka. Směšování pravopisných a fonetických konvencí může přispět k upevnění pravopisných chyb a rozhodně nepřispívá k správnému tvoření jazykového povědomí.

5 Signalizace suprasegmentální roviny

Doposud jsme se v textu věnovali grafické signalizaci zvukové podoby segmentální roviny. Ve sledovaných učebnicích se objevují pasáže věnované i suprasegmentálním vlastnostem promluvy, konkrétně přízvuku a intonaci.

V učebnicích nakladatelství Fraus pro 6. ročník je pozice přízvuku naznačena podtržením přízvučné slabiky. V SPN6 je v rámci učiva o nářečích posunutá pozice přízvuku signalizována podtržením nestandardně přízvučované slabiky (SPN6, str. 10).

Učebnice SPN pro 6. ročník se zabývá přízvukem slovním (přízvučnou slabiku podtrhuje) i přízvukem větným, který označuje termínem důraz. Pro jeho

signalizaci je použito tučné sazby, a to pro celé slovo. V učebnicích SPN pro 6. ročník je průběh větné melodie (intonace) popsán slovně, podle komunikačních výpovědních funkcí („Věta oznamovací má melodii klesavou, věta tázací, na niž odpovídáme ano-ne, stoupavou. Ostatní věty mají melodii stoupavě klesavou.“ SPN6, str. 120).

Formou cvičení (nápodobou intonace a tempa) si žáci mají připomenout intonaci repliky ze známého filmu. V učebnici pro 6. ročník, v jehož kurikulu je poučení o zvukové stránce jazyka, je tématu věnována detailnější pozornost, intonace různých typů vět je naznačena graficky (Fraus6, str. 95). Učebnice SPN pro 6. ročník popisuje intonační průběh věty slovně (SPN6, str. 21n.).

Ve slovenských učebnicích se suprasegmentální jevy signalizují jen sporadicky. Zaznamenali jsme typografické zvýraznění silové modulace hlasu (tučné nebo podtržením) přízvukované slabiky, nepřízvučné enklitiky nebo důrazového slova (5S, str. 27–30; 6O1, str. 13, str. 15). V případě temporální modulace hlasu bylo použito transkripčního znaku pro kratší nebo delší pauzu (5S, str. 27), nebo jen jeden znak pauzy. (6O1, str. 14). Objevuje se vyznačování rytmického průběhu (6O1, str. 17). Při tónové modulaci hlasu je melodie jednotlivých druhů vět většinou jen slovně popsána, grafické znázornění pomocí šipek je použito jen v jedné učebnici (6O1, str. 16).

Polské učebnice věnují pozornost pouze neobvyklému důrazu ve slovech domácích (MN5, str. 247). Přízvukovaná slabika je označená podtržením nebo tučným písmem (např. *fizyka*, **fizyka**). U cizích slov a frázi žádná z analyzovaných učebnic přízvuk neoznačuje, což v mnoha případech brání dosažení správné zvukové formy. V důsledku nedostatku informací o správné pozici přízvuku ve slovech jako *Elizabeth* [elizabet] (TP5, str. 37), *Paul Cézanne* – čti Pol Sezan (MN5, str. 336) nebo *nous ne parlons pas français* – čti nu ne parlą pa fraşe (MN6, str. 246) může žák chybně (byť podle základních principů čtení polského textu) číst jako [elizabet], [polsesan] nebo [nu ne parląpafrąşe]. Intonačnímu průběhu se sledované polské učebnice nevěnují.

6 Problematické oblasti a diskuze

Jako nejproblematictější jev v českých, slovenských i polských učebnicích vidíme nedůslednost a nesystematičnost v signalizaci zvukové podoby jazykových jednotek. Zároveň se ve všech sledovaných učebnicových řadách, bez ohledu na jazyk, dominantně prosazuje aplikace ortografických pravidel pro záznam zvukové podoby, což podporuje vnímání zvukové reality optikou pravidel pra-

vopisu. Zároveň tato pravidla nejsou uplatňována důsledně (například v případě pravopisného výskytu znělých konsonantů na konci slova před pauzou, psaní i/y po pravopisně tvrdých souhláskách v české učebnici či zachování pravopisné demonstrace morfematického švu v polské učebnici).

V polských učebnicích jsou největší problémy způsobeny používáním polské abecedy k psaní cizích slov. Výsledkem jsou mimo jiné variantnosti v signalizaci zvukové formy téže jednotky, viz *René Goscinny* – [renegosiny] (TP4, str. 65; TP6, str. 288), [gosini] (MN4, str. 100, 162) nebo [gościny] (MN5, str. 29; MN6, str. 162). Obtíže s grafickým zaznamenáním hlásek, které se v polštině neobjevují, vedou k významnému zjednodušení výslovnosti. Na druhé straně nedostatek stabilizované konvence vede k umělé diferenciaci v záznamu stejných zvuků. Například francouzský nosový vokál [ɛ̃] je značně podobný hláске, která se v polštině zapisuje grafémem *ę*. V sérii *Teraz polski!* je však signalizován několika různými způsoby: [an; E; a; ą; en] (TP5, str. 48; TP5, str. 205; TP6, str. 288; TP6, str. 316; TP6, str. 321).

Používání znaků mezinárodní fonetické abecedy (API) se však jeví jako matoucí a nepředstavuje řešení: namátkovým pohledem do čítanky pro 6. ročník nakladatelství Nová škola bylo zjištěno, že fonetická transkripce je použita pro přepis jména Joanne Kathleen Rowlingové jako [džoucen kæθli:n rəuliŋova:]. Tato čítanka aplikuje pravidla fonetické transkripce dle Palkové (1994), u posteriorizovaných konsonantů používají diakritiku, zatímco délka vokálů je naznačena dvojtečkou. Ovšem i tady dochází k nesystematičnosti. Na jednu stranu je pochopitelné použití znaků označujících hlásky, které v češtině neexistují (ə, œ, θ), na druhou stranu je tento postup vzhledem k principům fonologické aproximace a české výslovnostní normy vysloveně chybný: platí, že hlásky v češtině neexistující se nahrazují nejbližšími hláskami českými (Hůrková, 1995, str. 47).

Chceme-li shrnout výsledky analýzy způsobů signalizace zvukové podoby ve slovenských učebnicích pro 4. – 6. ročník základní školy, musíme konstatovat, že se setkáváme s příklady dobré i špatné praxe v přístupu k učivu o zvukové stránce jazyka. Z méně pozitivního hodnocení se vymykají starší učebnice nakladatelství Orbis Pictus Istropolitana, kde se se zvukovou stránkou včetně SZP pracuje systematicky, smysluplně, v souladu s aktuálními lingvistickými poznatky a v integraci s jiným jazykovým učivem, kromě didaktické funkce vyzvození a procvičování nového učiva se zvukové stránce věnuje pravidelná pozornost i v učebnicových margináliích. V ostatních učebnicích slovenštiny (učebnice pro 4. ročník nakladatelství AITEC a TAKTIK a učebnice pro 5. a 6. ročník Slovenského pedagogického nakladatelství) se uplatňují nejednotné a chaotické způsoby fonetického zápisu a celkově se ve vztahu výslovnosti a pravopisu jazykových

jednotek věnuje větší pozornost pravopisné stránce. Zejména v učebnicích pro 4. ročník se setkáváme s porušováním principu aktuálnosti lingvistických poznatků a didaktického principu orientace na žáka (vytváření žákovských miskonceptů).

7 Závěr

V naší studii jsme se věnovali signalizaci zvukové podoby zejména na segmentální úrovni. Zjistili jsme, že ve všech sledovaných učebnicích je kladen důraz na pravopisnou podobu jazykových jednotek. Pravopisné principy jsou dominantní i v těch pasážích učebnice, které prezentují zvukovou podobu, ať už jako samotný objekt výkladu, nebo jakou doprovodnou informaci. Použití pravopisných zásad ovšem zavádí či upevňuje četné miskoncepty (např., že je rozdíl ve výslovnosti [i] a [y]). Tento koncept celkově a některé formulace explicitně vedou k představě, že psaná forma jazyka je primární a mluvená forma je od ní odvozená. Autoři obou zvolených řad učebnice češtiny ovšem signalizují zvukovou podobu přepisovaných slov dle pravidel vytvořených ad hoc, nesystematicky, nedůsledně, ale také, jak jsme bohužel zaznamenali, chybně.

Domníváme se, že prostřednictvím učebnicového textu je nutné žákům důsledněji zprostředkovávat smysl učiva a optimalizovat jeho obsahové zaměření, jímž by mělo být:

- rozvíjení jazykového povědomí prostřednictvím metajazykového uvažování o zvukové stránce mateřského jazyka (s tímto záměrem vést žáky k práci s ortoepickými příručkami);
- rozvíjení fonematického uvědomování v návaznosti na implicitní fonologické znalosti žáka s cílem rozvíjet a kultivovat žákovu mluvenou produkci, ale i percepce (aktivní poslouchání);
- využívat věkově přiměřenou SZP jazykových jednotek s cílem kultivovat žákův spontánní mluvený projev i hlasité čtení;
- orientace učiva o zvukové stránce na objasňování problémových jevů, na suprasegmentální rovinu jazyka, ortoepickou variabilitu, výslovnost cizích slov a na propojení s dalšími jazykovými oblastmi s využitím potřebné SZP;
- posilování logických vazeb mezi ortoepickou a ortografickou stránkou jazykových jednotek včetně konfrontace SZP a ortografické podoby s cílem nacvičit pravopis a kultivovat písemný projev žáka.

Literatura

- AWRAMIUK, E. (2018): Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VII, red. E. Awramiuk, A. Rozumko, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, str. 167–185.
- FEJFUŠOVÁ, M. – JANÁČKOVÁ, Z. (2019): *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola.
- Handbook of the IPA* (1999). Cambridge: Cambridge University Press.
- HIRSCHNEROVÁ, Z. – ADAME, R. (bez vročenia): *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica* (spracované podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu 2015). Bratislava: AITEC, s. r. o.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. (2009): *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. (2010): *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. (2012): *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
- HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ, J. (1995): *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ*. Slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Online. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf [cit. 23.10.2019]
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ*. Slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Online. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf [cit. 23.10.2019]
- KLIMOWICZ, A. (2013): *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, wyd. drugie.
- KLIMOWICZ, A. (2016): *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- KLIMOWICZ, A. (2017): *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. (2010): *Český jazyk pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. – RYKROVÁ, L. – VOKŠICKÁ, J. (2011): *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. (2012): *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl*. 3. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- KRAJČOVIČOVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – SEDLÁKOVÁ, M. – HIRSCHNEROVÁ, Z. (2015): *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. 4. vydanie. Bratislava: SPN – Mladé letá, s. r. o.
- KRÁL, Ā. (1984): *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. (2003): *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- KRČMOVÁ, M. (2012–2018): Transkripce. In *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. On-line <https://www.czechency.org/slovník/TRANSKRIPCE#fonetická%20transkripce> [cit. 14.6.2018]
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- ŁUCZAK, A. – MURDZEK, A. – KRZEMIENIEWSKA-KLEBAN, K. (2018): *Między nami. Język polski 4*, wyd. drugie. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- ŁUCZAK, A. – MURDZEK, A. (2018): *Między nami. Język polski 5*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- ŁUCZAK, A. – MURDZEK, A. (2014): *Między nami. Język polski 6*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- NGUYENOVÁ ANHOVÁ, L. (bez vročenia). *Slovenský jazyk 4 (Nezábudka)*. *Učebnica pre 4. ročník základných škôl* (v súlade s inovovaným ŠVP). Košice: TAKTIK vydavateľstvo, s. r. o.
- NOCON, J. (2009): *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- PALKOVÁ, Z. (1994): *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- Rámcové vzdělávací plány pro základní vzdělávání* (2017). Online. http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf [cit. 23.10.2019].
- RYPEL, A. (2012): *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Slovník spisovného jazyka českého* (1966). Praha: Academia.
- SYNOWIEC, H. (ed.) (2007): *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- TIBENSKÁ, E. (vedúca autorského kolektívu) – PATRÁŠ, V. – SEDLÁKOVÁ, M. – SABOL, J. (1997): *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. *Učebnica I. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

- TIBENSKÁ, E. (vedúca autorského kolektívu) – PATRÁŠ, V. – SEDLÁKOVÁ, M. – SABOL, J. (1998): *Slovenský jazyka pre 5. ročník základných škôl. Učebnica II. diel.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- TIBENSKÁ, E. (vedúca autorského kolektívu) – PATRÁŠ, V. – SEDLÁKOVÁ, M. – SABOL, J. (2001): *Slovenský jazyka pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I. diel.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- TIBENSKÁ, E. (vedúca autorského kolektívu) – PATRÁŠ, V. – SEDLÁKOVÁ, M. – SABOL, J. (2002): *Slovenský jazyka pre 6. ročník základných škôl. Učebnica II. diel.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI PISANIA W JĘZYKU OJCZYSTYM W PERSPEKTYWIE LINGWISTYCZNEJ I LINGWODYDAKTYCZNEJ

Developing Writing Skills in the Mother Tongue in a Linguistic and Linguistic Didactic Perspective

Jolanta Nocoń

***Abstrakt:** Od początku wprowadzenia w polskiej szkole egzaminów na koniec kolejnych etapów edukacji utrzymuje się niski poziom wykonania tych zadań egzaminacyjnych, które wymagają od ucznia zredagowania własnej wypowiedzi. Najbardziej niepokojący jest fakt, że tendencja ta okazuje się być trwała. W artykule postawiona została teza, iż w zaistniałej sytuacji za nieskuteczną należy uznać metodykę kształcenia kompetencji tekstotwórczej, tym samym konieczne staje się opracowanie takiej koncepcji dydaktycznej, która gwarantowałaby skuteczność podejmowanych na lekcjach języka ojczystego działań. Inspiracji mogłaby dostarczyć współczesna lingwistyka. Punktem wyjścia do szczegółowych rozważań stała się analiza dokumentów programowych zmierzająca do odtworzenia oczekiwań wobec tekstu uczniowskiego oraz odpowiedzi na pytanie, jakie sprawności językowe składają się na nabywaną w szkole kompetencję tekstotwórczą. Główna część to omówienie wybranych teorii i koncepcji z dorobku lingwistyki tekstu, które mogłyby zostać wykorzystane w dydaktyce języka ojczystego. W artykule zaprezentowane zostały jedynie przykładowe rozwiązania praktyczne jako egzemplifikacje rozważań teoretycznych.*

***Słowa kluczowe:** kompetencja tekstotwórcza; program nauczania; metoda pisania w L1; wzorce gatunkowe tekstu*

Wprowadzenie

Pisanie, podobnie jak czytanie, to (w odróżnieniu od mówienia i słuchania) nienaturalne umiejętności komunikacyjne człowieka, które nie są przyswajane w procesie akwizycji mowy w wieku dziecięcym. Trzeba się ich nauczyć, przy tym uważa się, że pisanie, tej części sprawności tworzenia tekstu będzie poświęcony artykuł, jest najtrudniejsze do opanowania: „[...] nauka pisanej wersji języka jest

równie trudna, jak nauka języka obcego, a to znaczy, że wymaga z wszelką pewnością bardzo solidnego i celowego ćwiczenia” (Kłakówna, 2016, s. 370).

W przypadku języka ojczystego za nauczanie, a także rozwijanie i doskonalenie pisania (także czytania) odpowiada szkoła. W polskiej szkole ranga edukacyjna tej umiejętności jest wysoka – poziom jej opanowania sprawdzany jest podczas egzaminów na koniec każdego etapu edukacji. Ale i ranga społeczna pisania zyskała na znaczeniu we współczesnej kulturze. O ile jeszcze na przełomie wieków dominowało przekonanie, że jest to umiejętność najrzadziej wykorzystywana, głównie w sytuacjach zawodowych, i tym samym najmniej przydatna w życiu codziennym spośród wszystkich umiejętności komunikacyjnych (Seretny – Lipińska, 2005, s. 227), o tyle obecnie, dzięki mediom elektronicznym, obserwowany jest trend odwrotny: „Nie tylko większość spraw bowiem załatwia się teraz pisemnie, za pośrednictwem Internetu [...], ale ponadto internetowe fora reprezentują rodzaj agory, na której pisemnie wyrażane są dowolne komentarze i opinie na temat wszystkiego” (Kłakówna, 2016, s. 370).

Opanowanie umiejętności pisania zyskuje dziś tym samym status podstawowej kompetencji językowo-komunikacyjnej każdego człowieka, co zwiększa odpowiedzialność nauczyciela języka ojczystego za efektywność jej nauczania, tym bardziej, że współczesne badania zwracają uwagę na szerzenie się niepożądanych procesów wpływających negatywnie na strukturę kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie pisania. Są to m.in.: analfabetyzm funkcjonalny i w rezultacie nadawanie odmianie pisanej języka cech hybrydy pisano-mówionej (Skudrzyk, 2005, s. 58), zakłócenia linearności wywołu myśli skutkujące zaniemieniem piśmiennego styl myślenia jako stylu poznawczego właściwego dla tekstu werbalnego (Warchała – Skudrzyk, 2010, s. 93) oraz szerzenie się nowej reguły tekstowości blokującej myślenie abstrakcyjne na rzecz myślenia ukonkretniającego (Warchała – Skudrzyk, 2010, s. 151).

Powszechnym truizmem stało się przekonanie, że „winą” za niepożądane zmiany w strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie pisania obarczyć należy dokonujące się w XXI wieku przeobrażenia kulturowo-społeczne¹, w tym przede wszystkim ekspansję potoczności (nowej oralności), multimedializację współczesnej kultury, zwrot ku wizualności, zawłaszczenie sfery komu-

1 Szerzej pisałam na ten temat w Nocoń, 2018, s. 17–26. Podkreślałam, że nie wszystkie przemiany w komunikacji za pośrednictwem mediów elektronicznych należy wartościować jednostronnie negatywnie, jedynie z punktu widzenia ich destrukcyjnego wpływu na sprawność pisania i wyłącznie w odniesieniu do ideału bene dicendi wypracowanego przez dydaktykę. W wyniku przeobrażeń dokonujących się we współczesnej kulturze komunikacyjnej pojawiają się nowe potrzeby komunikacyjne, kształtują się nowe dyskursy oraz nowe wzorce i konwencje zachowań językowych, które te potrzeby zaspokajają. Jest to proces naturalny i pozytywny w społecznym wymiarze.

nikacyjnej przez media cyfrowe. Jeśli rzeczywiście tak jest (a badań naukowych na szeroką skalę jak dotąd nie ma), to zadaniem szkoły staje się nie tylko (nie tyle) nauczenie pisania, ale także zapewnienie tekstom uczniowskim wysokiej jakości (Kłakówna, 2016, s. 377). Przy tym ewentualne zaniedbania w zakresie szkolnego kształcenia kompetencji tekstotwórczej² w sytuacji braku wsparcia (przynajmniej w przypadku części uczniów) ze strony socjalizacji językowo-komunikacyjnej stają się poważnym problemem społecznym, nie tylko edukacyjnym.

Efektywność działań szkoły (przynajmniej polskiej) wydaje się być daleka od oczekiwań i potrzeb – tworzenie tekstu jest dla wielu uczniów trudne, co ujawniają wyniki egzaminów na koniec kolejnych etapów edukacji publikowane w postaci raportów przez Centralną Komisję Egzaminacyjną³. Niepokoić może przede wszystkim brak progresji – z roku na rok nie widać sukcesywnej, choćby powolnej, statystycznej poprawy wyników w kryteriach najslabiej opanowanych. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, nie jest łatwa. W przekonaniu Kłakówny niepowodzenia edukacyjne mogą być wynikiem niewystarczającej uwagi, gdyż „[...] szkoła coraz mniej się zajmuje tworzeniem tekstów pisanych” (Kłakówna, 2016, s. 370), gdy tymczasem kształcenie tej umiejętności ze względu na stopień jej trudności i złożoności jest czasochłonne, wymaga wielu systematycznych i celowych ćwiczeń, nie tylko uczenia nowych sprawności tekstotwórczych, ale także rozwijania i doskonalenia już posiadanych. Przyczyną często przywoływaną przez samych nauczycieli jest brak czasu, którego wymaga nauczanie pisania, spowodowany zbyt dużym przeładowaniem programów nauczania. W tym stanowisku można się jednak doszukiwać niepokojącego zaburzenia hierarchii zadań i celów edukacji w języku ojczystym, w wyniku czego pisanie zyskuje jedną z niższych rang na rzecz kształcenia literackiego i nauki o języku.

Kolejnej przyczyny niepowodzeń edukacyjnych doszukiwać się można w nieskutecznej metodyce. W tym przypadku jednak problem jest bardziej złożony, gdyż z jednej strony w lingwodydaktyce polskiej opracowane zostały i dobrze opisane liczne teoretyczne koncepcje, modele i strategie kształcenia kompetencji tekstotwórczej, z drugiej jednak ich wdrożenie w praktykę lekcyjną zdaje się być dalece niezadawalające.

Przywołać należałoby przede wszystkim metody kształcenia sprawności językowej Anny Dyduchowej (1988)⁴, metodę doraźnego instruktażu i ćwiczenia

2 Pojęcie to wyjaśniam w dalszej części artykułu. Inaczej mówiąc, chodzi o sprawność redagowania tekstów.

3 Raporty egzaminacyjne dostępne pod adresem: <https://cke.gov.pl/wyniki-egzaminow/>. Tam też czytelnik może znaleźć informacje, które kryteria oceny wypracowań egzaminacyjnych sprawiają polskim uczniom od lat problemy.

4 Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru, metoda norm i instrukcji, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda praktyki pisarskiej oraz tzw. ćwiczenia okazjonalne.

redakcyjne w ujęciu Kłakówny (2016)⁵ oraz koncepcję tekstowych ćwiczeń transformacyjnych Jolanty Nocoń (2002)⁶. Z kolei ogląd podręczników, a także wnioski z wywiadów z nauczycielami i uczniami przeprowadzonymi podczas badania dydaktyki gimnazjalnej w latach 2012–2013 pokazują, że między teorią a praktyką edukacyjną istnieje znaczny rozdzźwięk⁷, przy tym zaburzenia w organizacji procesu dydaktycznego mają miejsce w każdej jego fazie. Przebiega on najczęściej następująco: wprowadzenie nowego wzorca gatunkowego głównie metodą norm i instrukcji (jednak odgraniczonej do wyłącznie początkowych jej faz), realizacja wzorca w pierwszym tekście ucznia, ocena tego tekstu mająca wymiar diagnozy sumującej i poprawa tekstu przez samego ucznia. Czasami w pierwszej fazie pojawiają się jakieś ćwiczenia wspomagające (głównie leksykalno-frazeologiczne, ewentualnie gramatyczno-stylistyczne). Natomiast rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej sprowadzane jest do pisania kolejnych tekstów na nowe tematy, ale w znanych już gatunkach, ich oceny i ewentualnie poprawy. Przy tak przebiegającym procesie zaburzona zostaje faza doskonalenia sprawności cząstkowych, której tu w ogóle nie ma. W tej fazie nauczyciel po rozpoznaniu, które komponenty tekstu sprawiły uczniom problem, przygotowuje odpowiednie ćwiczenia (na przykład mogą one dotyczyć zaburzeń spójności lokalnej), a następnie uczniowie poprawiają własny tekst w sposób podobny, jak w ćwiczeniach. W innym wypadku uczniom pozostaje samodoskonalenie.

Warunkiem skutecznego uczenia pisania jest wsparcie procesu dydaktycznego ciągłą diagnozą (tzw. kształtującą). Rozpoznawanie niepowodzeń uczniów, a następnie szukanie rozwiązań metodycznych, które mogłyby wesprzeć proces kształcenia, to, obok poświęcenia wystarczającego czasu na doskonalenie pisania, konieczność, jeśli myśli się o efektywnym uczeniu pisania. Równie istotne jest opracowywanie nowych rozwiązań metodycznych odpowiadających na potrzeby edukacyjne ujawnione w procedurach diagnostycznych, o ile dotychczasowe modele okazują się niewystarczające lub nieskuteczne. W tym przypadku należy pamiętać, że dydaktyka nie funkcjonuje w naukowej próżni, ma swoje zaplecze naukowe, które może być źródłem inspiracji dla nowych rozwiązań metodycznych.

5 Ćwiczenia redakcyjne „rozwiązujące” język i dyscyplinujące język; tzw. wprawki – ćwiczenie umiejętności elementarnych, decydujących o dobrej jakości form wypowiedzi, stosowane w razie potrzeby; ćwiczenia analityczne; działania na tekstach i działania poprzez teksty.

6 Ćwiczenia redakcyjne właściwe, ćwiczenia redakcyjne transformacyjne: adiustacyjne i deriwacyjne.

7 Badania te potwierdzają także, że uczeniu pisania poświęca się na lekcjach języka polskiego jako L1 zbyt małą uwagę. Szczegóły dostępne w dokumencie wewnętrznym: Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II. Raport końcowy, Sopot/Warszawa 2013.

Dla lingwodydaktykizorientowanej na kształcenie kompetencji tekstotwórczej to lingwistyka tekstu i inne subdyscypliny, które skupiają się na badaniu tekstów. Chodziłoby o szukanie takich koncepcji i teorii lingwistycznych, które można przełożyć na teorie i praktyki lekcyjne, po to, by rozwiązać konkretne problemy edukacyjne. Z drugiej jednak strony dorobek lingwistyki może być wykorzystany nie tylko do opracowywania celowych modeli metodycznych, ale także do konstruowania podstaw teoretycznych całościowych programów kształcenia językowego w języku ojczystym. W dalszej części artykułu zostaną omówione obie możliwości wsparcia kształcenia kompetencji tekstotwórczej przez lingwistykę tekstu – ze względu na kierunek powiązań między przywołanymi przykładowymi zagadnieniami najpierw programowa, a następnie metodyczna.

1 Wykorzystanie lingwistyki tekstu do konstruowania programów nauki pisania

Uczenie pisania to rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej, będącej częścią kompetencji tekstowej⁸, definiowanej jako „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych”, czyli tekstów, bez których nie ma komunikacji werbalnej (Duszak, 1998, 199)⁹. Kompetencja ta należy do podstawowego kulturowego wyposażenia człowieka i zdaniem Anny Duszak „zależy od doświadczenia danego użytkownika z tekstami w ogóle, a z danym typem tekstu w szczególności. W jakimś sensie zależy ona także od treningu, jakiemu użytkownik poddaje się sam lub jest poddawany w celu udoskonalenia sprawności komunikacyjnych w obszarze danego dyskursu” (Duszak, 1998, s. 199).

Problemem kluczowym dla edukacyjnych rozważań nad programem kształcenia pisania (kompetencji tekstotwórczej) jest zdefiniowanie pojęcia tekst, co wcale nie jest łatwe. W lingwistyce tekstu znanych jest co najmniej kilkanaście różnych ujęć tej kategorii poznawczej – Michael Klemm wymienia ponad dwadzieścia (Klemm 2009). Z perspektywy lingodydaktycznej tak szczegółowe rozważania nad istotą tekstu nie są ani konieczne, ani tym bardziej potrzebne. Wydaje się jednak zasadne, o czym dalej, odwołanie się do dwóch podejść do tekstu, które w badaniach lingwistycznych pojawiły się w porządku chronologicznym: statycznego i dynamicznego.

8 Na temat ujmowania w lingwodydaktyce pojęcia kompetencja i różnych jej odmian pisałam w Nocoń 2012.

9 W polskiej tradycji lingwodydaktycznej terminami zbieżnymi z kompetencją tekstotwórczą są: sprawność językowa/komunikacyjna, umiejętność/sprawność redagowania wypowiedzi/tekstów.

W pierwszym z nich perspektywa badawcza zwrócona zostaje na sam tekst, który traktowany jest jako materialny wytwór poddający się opisowi na różnych płaszczyznach. Przyjęcie podejścia statycznego jako punktu wyjścia do tworzenia programu edukacyjnego prowadzi do uznania tekstu pisanego w szkole za „[...] wynik (dokument) działania ucznia, który poprzez procedury operacyjne tworzy i interpretuje znaną sobie rzeczywistość, by rozwiązać narzuconą tematem wypracowania trudność” (Wiśniewska, 2001, s. 242). W tym przypadku proces edukacyjny będzie się skupiał na opisywaniu „[...] wytworu, jaki miał powstać w wyniku instruktażu i ćwiczeń lekcyjnych” (Karwatowska – Wiśniewska, 1998, s. 259).

Z kolei w podejściu dynamicznym tekst ujmuje się w perspektywie komunikacyjnej i uznaje, że jest zdarzeniem komunikacyjnym. Tym samym kategoria kompetencji tekstotwórczej nabiera charakteru komunikacyjno-interakcyjnego i sprowadza się, z perspektywy edukacyjnej, do nabywania zdolności tworzenia komunikatów wpisujących się w realia aktu mowy: „Za pomocą tekstów można mianowicie działać, zaznaczać swoje widzenie świata i spraw, określać wobec nich własne stanowisko, dawać siebie poznać, wpływać na otaczającą rzeczywistość” (Kłakówna, 2016, s. 376).

W lingwodydaktyce podejście do tekstu statyczne i dynamiczne można zobrazować poprzez opis wymagań wobec tekstu stworzonego przez ucznia. Oczekiwane cechy tekstu jako wytworu to: bycie na temat, w określonym gatunku, z zachowanym celowym wewnętrznym porządkiem formalnym i treściowym (kompozycja), z funkcjonalnie wyodrębnionymi akapitami (rozcłonkowanie tekstu), z niezakłóconą spójnością lokalną, bez błędów w stylu, językowych i zapisu. W podejściu dynamicznym na pierwszy plan wysuwają się z kolei: realizowanie różnych funkcji/intencji/celów komunikacyjnych, pisanie do różnych adresatów, dostosowanie do sytuacji komunikacyjnej, celowe/funkcjonalne stosowanie środków językowych, etyka słowa i etykieta językowa, a także posługiwanie się środkami niewerbalnymi.

Jak widać, każde z dwóch lingwistycznych podejść do tekstu skutkuje odmiennym sprofilowaniem czy też zogniskowaniem procesu edukacyjnego. Stąd też konieczne wydaje się poprzedzenie tworzenia programu pisania decyzją, czy dominować¹⁰ będzie w nim podejście dynamiczne, czy też statyczne. Należałoby zatem najpierw odpowiedzieć na pytanie: „Co to znaczy umieć redagować tekst?”, a następnie dopiero: „Co powinno składać się na nabywaną

10 Dominować, dlatego że nierealne wydaje się skonstruowanie programu opartego tylko na jednym z tych dwóch podejść. Także i w lingwistyce tekstu w pewnym momencie doszło do swego rodzaju konsensusu, sprowadzającego się do uznania tekstu jednocześnie za wytwór i za zdarzenie komunikacyjne: (Dobrzyńska, 1993, s. 287).

w szkole kompetencję tekstotwórczą?”, „Czego należy uczyć i czego wymagać od tekstów uczniów?”.

Wzorzec kompetencji tekstotwórczej obowiązujący w danym momencie w edukacji, a tym samym sposób ujęcia tekstu (statyczny vs. dynamiczny), odtworzyć można z zapisów w dokumentach programowych, a także z kryteriów oceny wypracowań szkolnych. Spójrzmy zatem, tylko przykładowo, na najnowszą podstawę programową języka polskiego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej z 2017 roku¹¹:

Ujęcie statyczne	Ujęcie dynamiczne
1/III.1.3)* tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny	III.2.6) [...] odpowiednio się nimi [współczesnymi formami komunikatów] posługuje, zachowując zasady etykiety językowej
1/III.2.1), 2/III.2.1) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych [...]	2/III.1.1) funkcjonalnie wykorzystuje środki retoryczne
2/III.1.3) tworzy wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję oraz zasady spójności językowej między akapitami; [...] stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych)	2/III.1.6) przeprowadza wnioskowanie jako element wywodu argumentacyjnego
2/III.1.4) wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych	2/III.1.7) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie
III.2.2) wykonuje przekształcenia na tekście cudzym, w tym skraca, streszcza, rozbudowuje i parafrazuje	
III.2.3) tworzy plan [...] twórczy tekstu 2/III.1.2) gromadzi i porządkuje materiał rzeczowy do tworzenia wypowiedzi; redaguje plan kompozycyjny własnej wypowiedzi	
III.2.7) tworzy opowiadania związane z treścią utworu [...] (także notatkę, scenariusz)	
III.2.9) wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach	

* Oznaczenia: 1/... – zapis wymagań dla klas IV–VI, a dalej numer zgodny z podstawą programową, 2/... – adekwatnie klasy VII–VIII.

11 O kształceniu umiejętności tworzenia tekstu w perspektywie programu nauczania sprzed 1998 roku oraz w podstawach programowych z 1999 i 2008 roku, a także o oczekiwaniach wobec tekstu uczniowskiego pisałam szczegółowo w Nocoń 2012.

Zestawienie w tabeli ujawnia wyraźną dysproporcję na rzecz podejścia statycznego, niekomunikacyjnego. Tekst traktowany jest przede wszystkim jako wytwór poświadczający szereg innych częściowych sprawności językowych oraz kompetencji merytorycznych ucznia (znajomość i stosowanie wzorców gatunkowych, normy językowej i zapisu, wiedzy o języku, mechanizmów spójności, zasad kompozycyjnych itp., a także wiedza o literaturze i znajomość lektury szkolnej) niż jako narzędzie działania komunikacyjnego¹².

2 Wykorzystanie lingwistyki tekstu w konstruowaniu modeli metodycznych nauki pisania

Możliwość poszukiwania inspiracji metodycznych w lingwistyce tekstu omówiona zostanie na jednym wybranym przykładzie – zjawisku „jednakowości” tekstów uczniowskich (Karwatowska – Wiśniewska, 1998, s. 261) stanowiącej od lat jeden z nierozwiązanych problemów edukacyjnych w polskiej szkole. Chodzi o maksymalne skodyfikowanie wzorców gatunkowych szkolnych tekstów pisemnych, w rezultacie czego powstające teksty wprawdzie różnią się wykonaniem na poziomie językowo-stylowym i zawartością treściową, ale ich rama gatunkowa jest (prawie) identyczna. Redagowane są nienaturalne wypowiedzi, „[...]które w większości nie mieszczą się w życiowych, autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Uczniowie [...] zatracają własną indywidualność i konstruują teksty według planów-schematów” (Karwatowska – Wiśniewska, 1998, 260). Formułczości wypowiedziane są towarzyszy stereotypowość myślenia (Karwatowska, Wiśniewska, 1998, 260–261). Zjawisko wzmacniane jest (a może wywoływane?) przez sztywne kryteria oceny wypracowań uczniowskich (także egzaminacyjne), gdzie niedokładna realizacja wszystkich wyznaczników wzorca gatunkowego skutkuje obniżeniem oceny.

Omawiany problem edukacyjny to efekt dominacji w programach pisania podejścia statycznego do tekstu (o czym mowa była w poprzednim fragmencie), w rezultacie czego wzorzec gatunkowy postrzegany jest jako matryca

12 Zapisy w podstawie programowej przekładają się na kryteria oceny tekstów egzaminacyjnych, co z kolei staje się wzorcem dla nauczycieli w ich codziennej pracy. W dostosowanych do analizowanej w artykule podstawy programowej z 2017 r. kryteriach oceny dłuższego tekstu podczas egzaminu po klasie VIII szkoły podstawowej uwzględniono: realizację tematu wypowiedzi; sposób realizacji modelu rozwinięcia tematycznego tekstu; kompozycję, segmentację, spójność lokalną; styl (jednolitość i stosowność); język (bogactwo i poprawność); zapis (poprawność) (zob. Zasady oceniania, [w:] Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf, s. 8–13).

do pamięciowego zapamiętania i wiernego odtworzenia w każdej jednostkowej tekstowej konkretyzacji. Zdaniem Małgorzaty Karwatowskiej i Haliny Wiśniewskiej dzieje się tak m.in. dlatego, że „[...] szkoła przez lata dopracowała się stabilnego układu [...] form wypowiedzi [...], które cechują charakterystyczne wyróżniki: a) fikcyjność komunikacyjna, a z niej wynikające paraliterackość, paranaukowość, pseudopoetyckość itp.; b) normatywność (przekaz instruktażowo-podawczy); c) matrycowość (schematyzm)” (Karwatowska, Wiśniewska, 1998, 257).

Stałość, sztywność wzorca gatunkowego to tylko jeden z wymiarów schematycznego podejścia do tekstów uczniowskich. Inne ujawniają się w szkolnych mitach opisujących teksty idealne. To m.in. oczekiwania odnoszące się do: kompozycji, segmentacji, delimitacji (wymaganie trójdzielnej kompozycji z zachowaniem odpowiednich proporcji między częściami, naprzemienności akapitów długich i krótkich); kohezji i spójności lokalnej (obecność spójnościowych wykładników formalnych); stylu (uniwersalny, swoiście „bezstylowy”¹³); słownictwa (powinno być bogate)¹⁴. Tego typu oczekiwania wobec tekstów pisanych w szkole można tłumaczyć dbałością o ich jakość, dążeniem w procesie edukacyjnym do ideału, który powinien najpierw zostać opisany. Problem w tym, że stają się one obowiązującą, bezwzględną normą i powodują, że np. tekst w sposób celowy i funkcjonalny niezachowujący zasady trójdzielnej kompozycji uznany będzie za tekst z błędem. W realnej komunikacji wcale tak być nie musi, ideały edukacyjne odbiegają w tym przypadku od rzeczywistości. Pojawia się jednak inna trudność, być może istotniejsza: jak rozpoznać świadome i uzasadnione przekształcenie wzorca gatunkowego przez ucznia (wysoką kompetencję tekstotwórczą) od rozluźnienia norm gatunkowych będących objawem niekompetencji/niskiej kompetencji? Odnoszenie się za każdym razem do sztywnej matrycy zwalnia nauczyciela od tego typu decyzji.

Problem matrycowości szkolnych tekstów pisanych pojawia się w lingwo-dydatyce polskiej w drugiej połowie XX wieku. Wówczas też proponowane są działania dydaktyczne mające zapobiegać schematyczności tekstów uczniowskich, np. zwraca się uwagę na konieczność dwuetapowości pracy nad każdym gatunkiem: 1. wprowadzenie schematu i 2. wytrącenie ze schematu (Wiśniewska, 2016/1986, 286–289). Nasuwają się pytania: co to jest „wytrącony schemat” i jak wytrącić wzorzec gatunkowy ze schematu? Na drugie z nich odpowiada Wiśniewska, proponując wpisanie tematu w sytuację komunikacyjną, do której należy dobrać odpowiednie środki językowo-stylistyczne (trawestacje tego same-

13 Zapomina się, że „Nie istnieje jeden wzorzec dobrego stylu. Dobry styl to styl dobrze wywiązujący się z określonej funkcji” (Wierzbicka – Wierzbicki, 1970, 24).

14 Na ten temat więcej Wiśniewska 2002.

go tematu na różne style), oraz łączenie dwóch wzorców gatunkowych w jednym temacie (Wiśniewska, 2016/1986, 286–289). Z kolei model testu wytrąconego ze schematu gatunkowego jak dotąd w polskiej lingwodydaktyce nie został opisany, co oznacza, że kategoryzowany jest intuicyjnie. W tym miejscu proponuję odwołać się do lingwistyki tekstu, a właściwie genologii lingwistycznej i koncepcji Marii Wojtak (2004), by następnie przełożyć ją na potrzeby lingwodydaktyki.

Koncepcja Wojtak opiera się na założeniu, iż „Dynamika procesów komunikacyjnych, zmienność społecznych i kulturowych uwarunkowań – to czynniki, które sprawiają, że wzorzec gatunkowy zyskuje kilka wariantów” (Wojtak, 2004, 18). Wojtak wyróżnia trzy warianty: 1. wzorzec kanoniczny – obejmuje najbardziej trwałe wyznaczniki gatunkowe (strukturalne, pragmatyczne, stylistyczne, kognitywne); 2. wzorce alternacyjne – powstają w wyniku przekształcenia poszczególnych składników wzorca kanonicznego poprzez redukcję składnika, wymianę komponentu, dodanie nowego składnika: „Wzorce alternacyjne rozluźniają okowy konwencji, stając się przyczyną powstawania gatunkowych form poruszonych, które w trakcie kolejnych ewolucyjnych zmian mogą się wykryształizować w odmiany gatunkowe” (Wojtak, 2004, 18); 3. wzorce adaptacyjne – nawiązują do obcych schematów gatunkowych, mają charakter kolaży gatunkowych. Adaptacje mogą być trwałe (w postaci odmian gatunkowych) lub doraźne (jako niepowtarzalne aktualizacje tekstowe danego gatunku), częściowe lub globalne: „W takim przypadku sygnałem przynależności gatunkowej tekstu staje się jego zastosowanie (kontekst życiowy)” (Wojtak, 2004, 19). Jeśli odnieść tę koncepcję do poruszonego w tej części artykułu problemu, to schematyzm gatunkowy należałoby połączyć z realizacjami ograniczającymi się do odtwarzania wzorca kanonicznego, a teksty, wytrącone ze schematu” zinterpretować jako realizacje z alternacjami lub adaptacjami.

Zgodnie z zasadami stopniowania trudności i przechodzenia od modelu do wariantów modelu proces dydaktyczny powinien przebiegać od wzorca kanonicznego poprzez alternacyjne do adaptacyjnych, wymagających najwyższych kompetencji od ucznia. Zasadne wydaje się także przyporządkowanie momentu wprowadzania kolejnych odmian wzorców gatunkowych do etapów pracy nad daną formą wypowiedzi: etap wprowadzanie nowej formy wypowiedzi powinien skupiać się na wzorcu kanonicznym, doskonalenie sprawności realizacji danej formy na poprawianiu zaobserwowanych błędów w realizacjach wzorca kanonicznego oraz wprowadzaniu alternacji gatunkowych, natomiast doskonalenie nabytych kompetencji na różnicowaniu alternacji w obrębie gatunku oraz na realizacjach z adaptacjami zapożyczonymi z innych gatunków. Dla przykładu, jeśli chodzi o zaproszenia, możliwe alternacje to m.in.: dodanie elementów perswazyj-

nych (komponent pragmatyczny), dodanie programu (komponent strukturalny), zastosowanie specyficznej odmiany językowej, np. slangu młodzieżowego (komponent stylistyczny); opuszczenie niektórych informacji ze względu na kontekst i sytuację, np. umieszczenie tekstu w mediach społecznościowych (komponent strukturalny), natomiast adaptacje to np. kontaminacje z reklamą, ogłoszeniem¹⁵.

Aby zaproponowana koncepcja metodyczna była możliwa do realizacji, konieczne jest spełnienie dwóch warunków: 1. zadania dydaktyczne (tematy tekstów) muszą być konstruowane w taki sposób, by umożliwiały alternacje i/ lub adaptacje gatunkowe, a nie wyłącznie realizacje kanoniczne; 2. konieczne jest uelastycznienie kryteriów oceny, tak by nie faworyzowały wzorca kanonicznego, a dały się dostosować każdorazowo do specyfiki zadania dydaktycznego i otwieranych przez nie możliwości realizacyjnych, a nie do schematu. Zastrzec przy tym trzeba, iż wszyscy uczniowie powinni opanować wzorec kanoniczny, pozostałe są fakultatywne. Należy raczej otwierać możliwości do alternacji i adaptacji gatunkowych, a nie zmuszać do nich, pamiętając jednak, że tego typu działania są konieczne, jeśli teksty uczniów mają stać się bardziej indywidualne, niestereotypowe, zyskać tym samym na naturalności, autentyczności. Pamiętać należy także o tym, że wzorce adaptacyjne mają charakter twórczy, wymagają kreatywności i bardzo wysokich kompetencji tekstotwórczych, nie są więc dostępne dla wszystkich uczniów. Takich ograniczeń nie mają natomiast wzorce alternacyjne i to one stanowią szansę dla procesu edukacyjnego.

Zakończenie

W artykule postawiona została teza, że naukę pisania (sprawność redagowania tekstów / kompetencję tekstotwórczą) mógłby wspomóc najnowszy dorobek językoznawstwa, a szczególnie tych dyscyplin, które zajmują się badaniem tekstów: lingwistyki tekstu, genologii lingwistycznej, analizy tekstu, stylistyki tekstu i dyskursu. Odniesienie się do lingwistycznych definicji tekstu pozwoliłoby świadomie sprofilować proces kształcenia kompetencji tekstotwórczej i wypracować w profesjonalny sposób lingwodydaktyczną koncepcję nauki pisania. Odwołanie się do wybranych teorii lingwistycznych umożliwiłoby z kolei zmianę interpretacji niektórych utrwalonych, skostniałych podejść dydaktycznych do tekstu uczniowskiego, odrywających naukę pisania od realnej rzeczywistości komuni-

15 Na ten temat zob. Nocoń 2018a.

kacyjnej. Rekontekstualizacje koncepcji naukowych dla potrzeb dydaktyki mogłyby służyć rozwiązaniu problemów edukacyjnych, szczególnie tych, które od lat zdają się być nierozwiązywalne.

Literatura

- DOBRYŃSKA, T. (1993): Tekst, [w:] BARTMIŃSKI, J. (red.): *Współczesny język polski*. Wrocław: Wiedza o Kulturze, s. 283–304.
- DUSZAK, A. (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Region II. Raport końcowy, Sopot/Warszawa, 2013 [tekst niepublikowany].
- KYDUCHOWA, A. (1988): *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo WWSP w Krakowie.
- KARWATOWSKA, M. – WIŚNIEWSKA, H. (1998): O typowości tekstów uczniowskich, [w:] BARTMIŃSKI, J. – BONIECKA, B. (red.): *Tekst. Analizy i interpretacje*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 255–266.
- KLEMM, M. (2009): Punkt wyjścia: Czy każdy ma mieć swoje pojęcie tekstu? Różne definicje tekstu i ich porównanie, [w:] BILUT-HOMPLEWICZ, Z. – CZACHUR, W. – SMYKAŁA, M. – TŁUM. CIESZKOWSKI, M. (red.): *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 13–26.
- KŁAKÓWNA, Z. A. (2016): *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- NOCOŃ, J. (2002): Transformacje tekstów w edukacji językowej, [w:] SYNOWIEC, H. (red.): *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 171–177.
- NOCOŃ, J. (2012): Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej, „*Kształcenie Językowe*”. T. 10 (20), Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 21–36.
- NOCOŃ, J. (2018): *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- NOCOŃ, J. (2018a): Wariantywność stylu tekstu w perspektywie edukacyjnej, „*Stylistyka*” XXVII. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 105–116.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. <http://>

- prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf, s. 59–70 [dostęp 28 XI 2019].
- SERETNY, A. – LIPIŃSKA E. (2005): *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- SKUDRZYK, A. (2005): *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WARCHAŁA, J. – SKUDRZYK, A. (2010): *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- WIERZBICKA, A. – WIERZBICKI, P. (1970): *Praktyczna stylistyka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- WIŚNIEWSKA, H. (2016/1986): Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych), [w:] KARWATOWSKA, M. – TYMIAKIN, L. (red. i oprac.): *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 279–289.
- WIŚNIEWSKA, H. (2001): Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi, [w:] WITOSZ, B. (red.): *Stylistyka a pragmatyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 241–251.
- WIŚNIEWSKA, H. (2002): Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej uczniów, [w:] SYNOWIEC, H. (red.): *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 132–141.
- WOJTAK, M. (2004): *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zasady oceniania, [w:] *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf, s. 8–13 [dostęp 28 XI 2019]

PRINCIP KOMPLEXNOSTI OČIMA UČITELE ČEŠTINY Z PRAXE

The Principle of Complexity by the Eyes of a Czech Teacher from Practice

Radana Metelková Svobodová

Abstrakt: Autorka příspěvku soustředí pozornost na hlavní cíle vyučování češtině a na roli, kterou v něm sehrává uplatňování principu komplexnosti. Na komplexní přístup k výuce češtiny je nahlíženo jako na jeden ze stěžejních didaktických principů a současně jako na prvek, který je vyžadován nejen platným kurikulárním dokumentem usměrňujícím vzdělávání na základních školách, ale také oborovými didaktiky. Ti na něj poukazují již několik desetiletí. Autorka proto vznáší následující otázky: Jak vypadá situace v praxi? Napomáhají zdárné implementaci zmiňovaného principu do edukační reality i učební materiály užívané v českých základních školách? – a s ohledem na své aktuální zkušenosti získané ve školním roce 2018/2019 v pozici učitele českého jazyka a literatury v 6. ročníku ZŠ se snaží situaci v praxi přiblížit a na položené otázky odpovědět.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; učebnice; princip komplexnosti; žák

Abstract: The author of the paper focuses on main goals of teaching the Czech language and on a role presented by an application of the principle of complexity. The comprehensive approach to the teaching of the Czech is seen as one of key didactic principles and at the same time as an element that is required by both the valid curriculum document regulating education at primary schools as well as by the subject didactics. They have been referring to it for decades already. The author therefore raises following questions: What is the situation in practice? Do the teaching materials used in Czech primary schools also help the successful implementation of the mentioned principle into educational reality? – and with regard to her current experience gained in the school year 2018/2019 as a teacher of the Czech language and literature in the 6th year of primary school, she tries to get closer to the situation in practice and to answer the questions asked.

Keywords: *the General Educational Programme for Primary Education; textbooks; principle of complexity; pupil*

Úvod

Tvrzení, že na výuku předmětu český jazyk a literatura má být v rámci povinné školní docházky kladen značný důraz, je samozřejmě potřeba podpořit. Souhlasit lze současně s tím, že je předmět zařazen do všech ročníků, které pokrývají povinnou školní docházku, a jeho časová dotace je společně s matematikou nejvyšší. Otázkou ovšem zůstává, nakolik stávající vymezení vzdělávacího obsahu sledovaného předmětu vyhovuje aktuálním společenským potřebám a požadavkům. Přestože registrujeme snahy o učinění zásadních změn jak v podobě zahájení revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), tak v podobě modifikace celé koncepce vyučování mateřštině, proti nimž v zásadě nelze nic namítat, rozhodli jsme se uvažovat nad způsobem, jakým by výuka češtiny rozhodně měla být realizována už minimálně dvě desetiletí. Podotýkáme, že předkládaný text je věnován jak nástinu vývoje současné koncepce výuky mateřštiny, tak soudobým aspektům vyučování, konkrétně reálným možnostem, s nimiž operuje platné školské kurikulum. Současně poukazujeme na podobu zpracování dostupných výukových materiálů užívaných v edukační realitě. Na vše zmíněné je nahlíženo očima učitelů působících v praxi, jelikož ti nemohou „pozastavit“ výuku, vyčkat na ukončení avizovaných změn a na vznik odpovídajících edukačních materiálů – výuku musí realizovat i za nynější situace.

1 Cíle vyučování mateřštině a vývoj koncepce její výuky

Nemáme potřebu zdůrazňovat skutečnost, že mateřskému jazyku se děti učí od narození a že se jedná o nástroj myšlení. Přesto bychom rádi upozornili na fakt, že při nástupu dítěte do základní školy by mu jeho mateřština neměla způsobovat výraznější dorozumívací potíže a měla by mu sloužit jako prostředek či nástroj vedoucí k dalšímu vzdělání.¹ Je nezpochybnitelné, že jeden z cílů vyučování výrazně vyčnívá. Je jím cíl, který žáky základní školy připravuje na reálný

¹ O tom, že jazyková úroveň šestiletých dětí je dominantně formována v prostředí rodiny, v níž vyrůstají, nelze polemizovat. Pro mnohé děti-žáky se škola stává prvním místem, kde se se spisovnou podobou češtiny setkávají (míníme tím samozřejmě jak prostředí školy mateřské, tak základní).

život ve společnosti, tedy cíl komunikační. Zmínky o něm registrujeme u řady autorů (např. Uličný, 1995; Čechová – Styblík, 1998; Svobodová, 2000, 2003; Šebesta, 2005; Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003; Liptáková a kol., 2015 aj.). Explicitně zde odkážeme na pohled dvojice M. Čechová, V. Styblík (1998, s. 10), kteří ho staví do popředí, když tvrdí, že hlavním cílem „*vyučování češtině je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem. (...) Sledování komunikačního cíle (= praktického, instrumentálního) vyučování do značné míry souvisí s plněním dalších cílů výuky, především cíle kognitivního (poznávacího).*“ Na cíl kognitivní (viz k němu blíže v následujícím odstavci) nahlíží jako na cíl podřízený cíli komunikačnímu, neboť bez jeho postupného naplňování, tj. průběžného seznamování žáků se stavbou jazyka a s jeho systémem, není možné dosáhnout zlepšení ve smyslu kultivované funkční komunikace. Tu vyzdvihuje M. Čechová (2017, s. 212) také v souvislosti s cíli jazykového vzdělávání na středních školách a konstatuje, že nezbytnou podmínkou zdokonalování schopnosti kultivované komunikovat je ovládnutí jazykového systému a ruku v ruce s formováním aspektu komunikačního je potřebné formovat také aspekt činnosti, tj. „*pěstování praktické jazykové a řečové schopnosti, kompetence a performance*“, která spočívá v tom, aby byl žák schopen například popsat předmět či vytvořit pracovní postup a aby příjemce textu předmět rozpoznal nebo zvládl popsanou činnost vykonat.²

Autorská dvojice J. Palenčárová, K. Šebesta (2005, s. 25) upozorňuje na postupnou proměnu pojetí výuky mateřštiny, zpočátku orientovanou dominantně na jazykovou kompetenci („*jazyková pravidla*“), směrem k požadavku formovat žákovskou komunikační kompetenci („*sociální pravidla*“ komunikace). Tito lingvodidaktikové zároveň jedním dechem dodávají, že se v žádném případě nejedná o „*absolutní negaci dosavadního způsobu vyučování*“. Obdobně chceme vnímat nově prezentovanou koncepci výuky mateřštiny ve slovenském pedagogickém prostředí. Ta je označována jako integrační kognitivně-komunikační a zážitková koncepce vyučování mateřského jazyku a literatury (L. Liptáková a kol., 2015, s. 36–41) a opírá se o čtyři didaktické principy, a to princip komplexnosti, princip komunikačně-kognitivního přístupu, princip orientace na žáka a princip aktuálnosti jazykovědných a literárněvědných poznatků. Blíže budeme koncepty pouze první dva uvedené: princip komplexnosti je ve slovenské koncepci rozpracován do čtyř úrovní (k nim viz dále v textu), zatímco v českých zdrojích se dosud s podobně precizním a uceleným zpracováním nesetkáváme; princip komunikačně-kognitivního přístupu staví získávání poznatků o jazyce a komunikaci (nevyjímaje literární komunikaci), tj. rozvíjení

2 Pouze okrajově odkazujeme na cíl formativní, který se soustřeďuje na budování kladného postoje žáků k mateřskému jazyku.

komunikační a literární kompetence, na roveň rozvoje žákovy kognice. Vychází tak z myšlenek kognitivní lingvistiky (srov. např. E. Liptáková, 2012, s. 12) a implementuje je do tzv. kognitivně orientované lingvodidaktiky (E. Liptáková, 2012, s. 13), která respektuje požadavek neoddělitelnosti vývoje dětské řeči a myšlení. Formováním kognitivních procesů je míněna příprava dětí nejen na proces vlastního učení se, ale také na podporu metakognitivního procesu, jehož nezbytnou součástí je postupné osvojování si učebních strategií potřebných při práci s informacemi z různých zdrojů a oblastí. Z výše uvedeného plyne, že kognitivní cíl v aktuální slovenské koncepci výuky mateřštiny výrazně posiluje a jeho pojetí se rozšiřuje.

Naše další uvažování směřuje k nastínění reálných a hlavně realizovatelných aktivit, jejichž pravidelná implementace do výuky mateřštiny může podle našeho názoru velmi dobře podpořit výše naznačené cíle.

2 Vývoj situace v české edukaci

Soustředíme se nyní výhradně na školu základní, jejíž vyučovací cíle jsou formulovány také prostřednictvím RVP ZV. Ten nestanovuje konkrétní učivo pro jednotlivé ročníky,³ ale ke školám a jejich učitelům přistupuje volněji, čímž posiluje jejich autonomii a zároveň profesní odpovědnost. V souvislosti s touto myšlenkou si lze klást otázku, zda si získané volnosti učitelé v praxi cení a jsou ji schopni smysluplně využít, či zda se jedná o volnost nevídanou, neboť na ni nejsou připraveni.

Hodí se krátce připomenout, že proces zmiňované transformace započal změnou kurikula všeobecného vzdělávání a vyplynul z vládního dokumentu České republiky přijatého v roce 2001 – z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, jenž byl o tři roky později kodifikován v novém školském zákoně.⁴ Nově zavedené pojetí vzdělávacích programů s dvoustupňovou tvorbou kurikulárních dokumentů spočívalo v rozčlenění na úroveň státní a školní. První uvedená prezentuje myšlenková východiska, obecné záměry a požadavky na vzdělávání v podobě rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé etapy vzdělávání. Školní úroveň je zastoupena školními vzdělávacími programy (dále ŠVP) zpracovávanými učiteli, a to na základě podmínek jednotlivých škol. ŠVP je tedy kurikulární dokument závazný pro konkrétní školu.

Na počátku zavádění RVP ZV do pedagogické praxe a při tvorbě ŠVP

3 Tímto způsobem byly zpracovány dříve platné učební osnovy.

4 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

na jednotlivých školách byla zaznamenávána značná nejistota českých pedagogů. Necítili se na tento náročný úkol dostatečně kompetentní.⁵ Tehdejší situaci shrnují slova J. Skalkové (2004, s. 148), která zcela vystihují pocity učitelů z praxe, od nichž se očekávalo, že budou schopni vytvořit ŠVP a naplnit obsah vzdělávání vymezený v RVP ZV: „Alarmujícím problémem je způsob zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do školní praxe, (...). Stalo se tak v podstatě určitým administrativním krokem, pro nějž nebylo včas vytvořeno náležité zázemí. (...) Nebyl rozvinut – a to od samého počátku práce na rámcovém vzdělávacím programu – širší dlouhodobý dialog autorů, příslušné instituce s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností. (...) Nejde totiž pouze o pár seminářů pro zasvěcené nebo pouze o to, pověsit na internet „manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů“, vypisovat interní granty nebo poskytnout izolované dílčí informace tisku apod.“

Pravda je, že ve školním roce 2003/2004 měli pedagogové základních škol možnost vznést konkrétní připomínky k návrhu RVP ZV.⁶ Při diskusích s kolegy byla nezřídka registrována (napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi) konstatování, že některé požadavky na žáka pokládají za značně přemrštěné. K totožnému závěru došla nejen J. Skalková (2004, s. 151), ale např. také autorská dvojice J. Svobodová a I. Gejgušová (2006, s. 39): „Jednotlivé formulace z uvedeného materiálu vyznívají vznešeně a nedotknutelně, těžko lze proti nim cokoli namítnout, otázka však je, jak se nakonec skloubí a prolnou teorie s každodenní praxí, neboť záci základní školy mají své limity.“

Přestože můžeme mít výhrady ke způsobu zpracování RVP ZV a následně jednotlivých ŠVP, kladně lze hodnotit požadavek uvedený v charakteristice vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který deklaruje, že: „Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter (...). Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná“ (online), čímž směřuje organizaci výuky vzdělávacího oboru k organickému prolínání všech tří složek tohoto oboru a k uplatňování principu komplexnosti (k němu viz následující oddíl). S jakou účinností ovšem tento požadavek ovlivňuje podobu vyučování a způsob zpracování edukačních materiálů, je nesnadné odhadovat.⁷

5 Toto tvrzení stavím na osobní zkušenosti, poněvadž v době, kdy začal být RVP ZV pilotován na více než pět desítkách základních škol v České republice, jsem působila v pozici učitelky českého jazyka na 2. stupni nejmenované pilotní základní školy v Moravskoslezském kraji. Náš učitelský sbor byl úkolem značně zaskočen, získanou autonomii příliš nevítal a obdobné stanovisko zaznívalo na většině základních škol v okolí.

6 Zpětně si vybavuji, že učitelský sbor, jehož jsem byla součástí, byl vedením školy vyzván k reakci. V té době mne velmi mrzelo, že nikdo ze sboru neobdržel žádnou zpětnou vazbu a připomínkové řízení se nakonec jevilo být pouze jednostranným.

7 Podotýkáme, že si zde neklademe ambice ovlivňovat obsahovou náplň vzdělávacího oboru

Na základě mnohaletých pedagogických zkušeností získaných působením jak v prostředí základní, tak vysoké školy si dovoluujeme konstatovat, že řada učitelů působících v edukaci nerespektuje výše citovaný požadavek RVP ZV a jednotlivé složky předmětu, tj. komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu, smysluplně neprolíná a spíše je izoluje, tím také potlačuje naplňování komunikačního cíle. Navíc pedagogové nezřídka soustřeďují pozornost na teoretické zvládnutí látky, čemuž bohužel výrazně napomáhá způsob zpracování řady učebnic češtiny či pracovních sešitů. Mnohé edukační materiály lze považovat za nevyhovující – a to jak z hlediska jejich didaktického zpracování, tak současně z hlediska lingvistického (viz Obrázek č. 1). V praxi navíc registrujeme učitele natolik odborně slabé či didakticky nezkušené, že nejsou schopni rozpoznat nedostatky užívaných učebních materiálů. Ve výuce s nimi pracují mechanicky, bez vlastní invence a a potřebné korekce.⁸

3 Princip komplexnosti, komplexní charakter výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Požadavek RVP ZV, kterým je usměrňována organizace výuky mateřštiny, vyžaduje její komplexní pojetí. Zřetelně zde prosvítá jistá shoda s principem integrity jazykového vyučování, na nějž je potřebné upozornit, přestože byl prezentován J. Jelínkem již v 70. letech 20. století. Ačkoli oba principy není možné zcela ztotožňovat, rozhodně lze na princip integrity jazykového vyučování nazírat jako na myšlenkové východisko principu komplexnosti, neboť integrita jazykového vyučování je podle J. Jelínka (1979, s. 81–82): „*výrazem jednoty vyučování jazyku (gramatice a lexiku) a slohu. (...) Proto péče o rozvoj vyjadřování nemůže být jen záležitostí samostatných hodin slohového výcviku, nýbrž i hodiny jazyka (mluvnice ve školském slova smyslu). V mluvnických hodinách má žák poznávat i stylistickou platnost jazykových prostředků lexikálních, gramatických a zvukových a prakticky-mi cvičeními se má učit jich využívat.*“ Princip integrity jazykového vyučování evi-

Český jazyk a literatura. UVědomujeme si samozřejmě, že se žáci mnohdy setkávají s komunikačně nevyužitelným mluvnickým učivem, které je ovšem součástí testových nástrojů přijímacích zkoušek na střední školy či u zkoušky maturitní, a proto jej učitelé v praxi nemohou svévolně vyřazovat, přestože by se v řadě případů jednalo o zásah vhodný. Je potřebné uvést, že kvalita základní školy je často hodnocena na základě úspěšnosti žáků při přijímacím řízení na střední školy. Zmiňované usměrnění obsahu učiva by zajisté bylo vyučujícími vítáno, neboť by jednoznačně stanovilo rozsah látky k probrání a současně k testování.

- 8 Za kvalitu edukačních materiálů by rozhodně měli nést zodpovědnost jejich tvůrci, nakladatelství a současně také ti, kteří učebnice recenzovali.

dentně nezahrnuje složku literární, ale rozhodně již v sobě nese náznaky výskytu několika úrovní principu komplexnosti nejaktuálnějšího slovenského zpracování (viz k němu dále).

Termín princip komplexnosti zavádí J. Svobodová (2000), ačkoli jeho obecnou podstatu vystihli odborníci již mnohem dříve. Stále pro něj platí, že je didaktiky považován za jeden ze stěžejních didaktických principů výuky mateřského jazyka. Kritérium komplexnosti lze brát jako skloubení složek předmětu v pojetí RVP ZV, anebo je můžeme pojímat shodně s vymezením J. Svobodové (2000, s. 102), která ho vyzdvihuje jako kritérium zásadní a určující pro výuku mateřského jazyka na základních školách a komplexnost v přístupu při výuce mateřštiny shledává: a) v *jazykové výuce*, která zajišťuje poznání jazykového kódu, a *jazykové výchově*, jež si klade za úkol využít jazykových znalostí při komunikaci mluvené a psané; b) v integraci jednotlivých složek předmětu do jedné vyučovací jednotky.

J. Svobodová (tamtéž) se hlouběji věnuje integraci jednotlivých složek předmětu a člení je na složku gramaticko-pravopisnou, literární a slohově-komunikační, což v podstatě odpovídá pozdějšímu dělení složek v rámci RVP ZV. O integraci uvedených složek předmětu v jedné vyučovací jednotce hovoří jako o žádoucí a cenné. Zdůvodňuje to vhodnou využitelností různých literárních ukázek při výuce mluvnice a pravopisu, navíc je jimi podpořena pozornost žáků díky přitažlivosti obsahu i formy. Autorka tvrdí, že „je třeba zabránit výskytu textů „klasicky nezáživných“ až starobylých, nudných a nepodnětných, místo nich je třeba uplatňovat současné, hravé, úsměvné, veselé, podnětné ukázky, přinášející nebo předznamenávající například námět k řešení, hádanku, problém provokující k rozuzlení, úkol k rozpracování, rozvinutí nebo dokončení“ (op. cit., s. 104). Výchozí texty – literární ukázky zajistí přirozenost propojení literární výchovy s jazykovou. Komunikační a slohová výchova pak funguje jako integrující prvek, který umožní plynulou návaznost. Komunikací k probíranému učivu vyučovací jednotky může učitel českého jazyka začít, komunikace prostupuje celou výukou a také ji uzavírá. Jazyková výchova, tedy seznamování žáků s vlastní mateřštinou, má především „povýšit schopnost dětí domlouvat se o novou kvalitu – domlouvat se spisovným jazykovým kódem mateřštiny, který nemá význam ve své abstraktnosti coby konstrukt, ale který získá smysl až použitím, aplikací pravidel a paradigmát v řeči, v textu, v komunikátu“ (op. cit., s. 106).

Totožné vnímání principu komplexnosti zaznamenáváme také u slovenských odborníků. Například J. Kupcová (in Palenčárová – Kesselová – Kupcová, 2003, s. 13) tvrdí: „Efektívne uplatnenie komunikačného princípu vyučovania podporuje aj integrácia jazykovej a slohovej zložky. Podstatu integrácie vidíme v zlúčení a prepojení jednotlivých zložiek predmetu slovenský jazyk so širším interdisciplinárnym

zapojením vedomostí, zručností a návykov žiakov, získaných v ostatných predmetoch i v praktickom živote. Podpora integrácie a jej dôsledné, nie náhodné presadzovanie vo vyučovacom procese vedie aj k efektívnemu uplatneniu komunikačného princípu.“

Zato u autorskej dvojice E. Liptáková a K. Vužňáková (2009, s. 164) nachádzime propracované členenie princípu komplexnosti do štych úrovní, a to kompetenčné, mezipredmetové a súčasne prúrezové, mezisložkové a vnitrosložkové. Kompetenčné úroveň zahŕňa rozvíjenie komunikačnej a literárnej kompetencie v součinnosti s ostatnými kľúčovými kompetencami (např. kompetenci k učení, komunikační kompetenci v cizím jazyce, kulturní kompetenci či sociální kompetenci aj.). Mezipredmetová a prúrezová úroveň zajišťují tematicko-poznatkovou kurikulární integraci s cílem zohlednit vývoj žáků a jejich schopnost vnímat realitu komplexně, tzv. myšlení v komplexech, které napomáhá posilovat komunikačně-literární poznatky a dovednosti žáků a formovat jejich hodnoty a postoje na základě možnosti vnímat jedno téma z různých úhlů pohledu (srov. E. Liptáková a kol., 2015, s. 37). Úroveň mezisložková spočívá v propojení jednotlivých složek předmětu (literární, komunikační, slohové a jazykové v případě předmětu český jazyk a literatura), vnitrosložková úroveň pak představuje integraci učiva v rámci jednotlivých složek předmětu (např. prolnutí pravopisného učiva s lexikálními či morfologickým v jazykové výchově – opět v případě předmětu český jazyk a literatura).

Komplexnost požaduje J. Svobodová (2000, s. 104) i v přístupu k samotnému jazykovému kódu, „*protože věty ani slova nemají být při výuce mateřštiny vytrženy z kontextu; u vět je vhodné zjišťovat jejich pravou komunikační platnost (funkci) v dané situaci, u slov zase (...) zohledňovat text, v němž se slovo vyskytuje*“. Toto pojetí tedy také usiluje o rozvíjenie širšieho pohľadu na jazyk, jeho vnímanie v souvislých, tematicky spjatých textech a prosazuje komunikaci k dílčím jazykovým jednotkám nejnižšieho rádu.

Na vhodnosť integrácie tohoto typu upozorňuje už mnohým dříve O. Uličný (1995, s. 270), který tvrdí, že „*učit čemukoli předpokládá vždy vědět co, jak a proč učit*“, přičemž „*co*“ vysvětluje jako potřebu učít žáky systému mateřského jazyka. Jazykový kód by neměl být odtrhován od komunikace, neměl by být ani nijak povyšován a komunikace ve výuce musí probíhat pomocí tohoto kódu. „*Jak*“ vnímá O. Uličný jako způsob pojetí výuky a prosazuje moderní, svěží, živé, vtipné, hravé, zajímavé, poutavé a komunikační vyučování mateřštiny, které by žáky zaujalo a vyvolávalo v nich kladné pocity, zájem a zvědavost. „*Proč*“ zdůrazňuje zejména všestranné praktické použití v každodenní praxi, tedy učení pro život a komunikaci v něm (srov. s myšlenkami L. Liptákové, 2012, s. 34), což je také jeden z bodů

vymezených v rámci cílového zaměření vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Žádá se, aby byl žák veden k „*rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*“ (online). Tento požadavek mohou vyučující českého jazyka naplnit, budou-li správně vnímat Uličného otázky „jak“ a „proč“ a nezůstanou-li odtrženi od stále proměnlivé komunikační praxe.

4 Princip komplexnosti očima učitele češtiny na 2. stupni ZŠ

Polemizovat o tom, že učitelé češtiny by měli průběžně sledovat vývoj jazyka, tj. studovat bohemistickou literaturu, mít k dispozici základní jazykové příručky a časopisy či sledovat, jakým směrem se ubírá lingvodidaktika, není na místě. Odpověď je více než jasná. Mnozí z nich se průběžně vzdělávají i v oblasti pedagogiky, zejména speciální, či psychologie a současně neztrácejí kontakt s vysokoškolskými pracovišti, školícími centry či jinými institucemi. Není našim cílem aktivní pedagogy nyní jakkoli počítat, případně lamentovat nad tím, že jich není dostatek.

Na druhou stranu bychom také měli mířit do vlastních řad, tj. do řad pedagogů působících na fakultách vysokých škol vzdělávajících učitele. Zde není nejspíš nutné mít obavy o posilování odbornosti těchto pracovníků. Domníváme se však, že vykonávání jejich profese vyžaduje také sledování vývoje situace v edukační realitě. Mají kontakt se školami? Navštěvují je aktivně? Pokud ano, získávají průběžně informace o vývoji žákovských priorit, zájmů, životních postojů a hodnot, s nimiž lze dále pracovat např. při volbě vhodného tématu, které by děti zaujalo a současně motivovalo třeba při výkladu nové látky? Ani u této skupiny učitelů se nechceme pokoušet o kvantifikaci. Pouze naznačujeme, že nejspíš obě strany mohou mít své limity.

Nemáme v úmyslu napadat nikoho z pedagogů. Naším cílem je alespoň částečně upozornit na problematiku místa, která v současnosti edukační realitu tíží a která by mohla negativním způsobem ovlivnit výsledky našich žáků.⁹ Následující řádky textu proto záměrně věnujeme postřehům vysokoškolské didaktiky čerpaným v průběhu školního roku 2018/2019, kdy současně učila jako češtinářka v 6. ročníku ZŠ. Po 15letém působení na vysoké škole, na jehož počátku těžila z 10letých zkušeností získaných výukou mateřštiny na 2. stupni základní školy, si stále intenzivněji začala uvědomovat, že průběžné studium odborné lin-

9 Zmíněnými výsledky nemáme na mysli výsledky žáků v jakémkoli testování či u přijímacích zkoušek atd. Jedná se nám primárně o výsledky mající podobu komunikačních dovedností, které žáci využijí v každodenním životě, v pracovním procesu apod.

gvodidaktické literatury nedostačuje. Přestože se současně snažila o udržování kontaktu se základními školami, navštěvovala je pravidelně také za účelem realizace výzkumných aktivit, nabyla dojmu, že pouhá návštěva škol není optimálním pojitkem s praxí. Dovolíme si proto troufale konstatovat, že zkušenosti tohoto druhu nelze jakkoli nahradit, není možné je získat zprostředkovaně jako rodič či vnější pozorovatel vyučovacího procesu. V těchto rolích totiž nelze dostat prostor pro vytvoření vlastní přípravy výuky, pro její následnou realizaci u konkrétních dětí, tj. fixaci nově vyloženého učiva, která směřuje k průběžnému a závěrečnému hodnocení žákovských znalostí či dovedností.

Vzhledem ke skutečnosti, že rozsah poznatků je značný, soustředíme se pouze na problematiku implementace principu komplexnosti, jemuž je text věnován.¹⁰ Přiblížíme celou situaci očima učitele českého jazyka z praxe, který komplexní přístup k výuce mateřštiny pokládá za nepostradatelný motivační prvek a nezbytnou součást vyučování. Pozornost věnujeme jedné třídě 6. ročníku základní školy sídlištního typu, jejíž žáci měli k dispozici učebnicovou sadu nakladatelství SPN, tzn. Český jazyk 6 a Čítanka 6, a současně pracovní sešit Hravá čeština 6 nakladatelství Taktik. Volíme záměrně jazykové učivo, které považujeme za náročné vzhledem k jeho abstraktnosti a které se objevuje v testech u přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia i střední školy, a proto ho není možné zcela vypustit. Jedná se o substantiva látková, hromadná a pomnožná.

Těto látce je v učebnici Český jazyk 6 věnován prostor necelých dvou stran, navazuje na čtyřstránkovou aktivizaci znalostí o slovních druzích a jednostránkový výklad látky o substantivech konkrétních a abstraktních. Výhodou učebnice je možnost pracovat s výchozím textem, který byl u námi sledovaného oddílu tematicky vyhovující, jelikož se zaměřil na oslavu narozenin a s ní související přípravu pohoštění. Bohužel v navazující výkladové pasáži s tématem textu žáci nepracovali a na řadu se dostal až ve fázi fixační, a to hned u prvního cvičení v pořadí, které je nabádalo, aby nejprve vypsali podstatná jména pomnožná, dále pak látková a užili jich ve větách. Tři následující cvičení výchozí text ani jeho téma nevyužila; poslední z nich směřovalo nejen k fixaci probírané látky (žáci vyhledávali podstatná jména pomnožná a hromadná), ale současně upevňovalo lexikální a morfologický pravopis prostřednictvím doplňování písmen do izolovaných vět. Nabídka cvičení, jimiž by mohlo být prohloubeno toto učivo v pracovním sešitě Hravá čeština 6, není rozsáhlejší. K nalezení jsou pouze čtyři cvičení, z toho dvě zaměřená na vyhledávání podstatných jmen pomnožných a další dvě, která zde

10 Jestliže bychom na princip komplexnosti nazírali v souladu s nově zpracovanou slovenskou koncepcí, mohli bychom konstatovat, že její čtyři úrovně, tj. kompetenční, mezi-předmětová a průřezová, mezisložková i vnitrosložková, jsou v předkládaném zpracování zastoupeny.

prezentujeme (viz níže Obrázek č. 1 a č. 2). První z nich dokládá dříve zmíněnou lingvistickou nekvalitu¹¹ některých učebnicových zdrojů, druhé cvičení je naopak využitelné a žáky zmiňované třídy velmi zaujalo. Navíc bylo výhodné také z hlediska obsahové náplně literárního učiva tohoto období, což lze pokládat za jeden z příhodných průniků, na nichž se hodí aplikovat princip komplexnosti.

8. a) Spoj skupiny živočichů s jejich názvem.

skupina šelem (např. vlci, psi, lvi)	stádo
skupina ptáků	roj
skupina kopytníků (krávy, koně, ovce)	smečka
skupina opic	hejno
skupina hmyzu (včely, vosy, mravenci)	tlupa

b) Zaškrtni správnou odpověď.

Těmto pojmenováním říkáme podstatná jména

<input type="checkbox"/>	pomnožná.
<input type="checkbox"/>	hromadná.
<input type="checkbox"/>	látková.

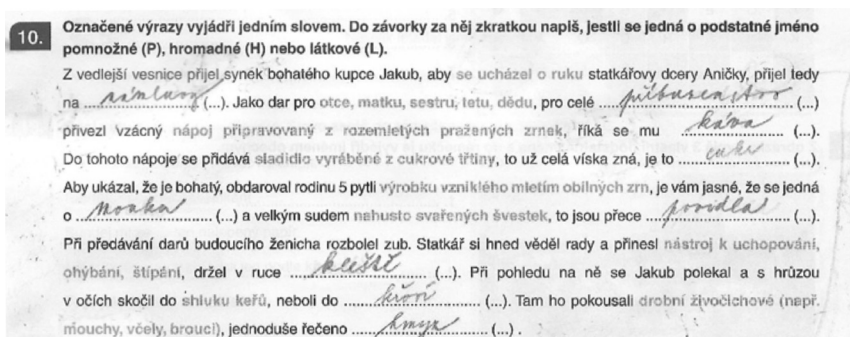
Obr. 1 Ukázka cvičení, pracovní sešit Hravá čeština, nakl. TAKTIK

Výše jsme uvedli, s jakými edukačními materiály bylo možné pracovat, a následuje představení toho, jakým způsobem výuka sledovaného učiva probíhala, aby docházelo k efektivnímu prolínání obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.¹² Vyučující navodila téma související s přípravou pokrmů, tj. mé oblíbené jídlo; pokrm, který zvládnou samostatně uvařit, čímž motivovala žáky k diskusi. Následně byl žákům předložen recept na tvarohové knedlíky s jahodami, který byl využit k induktivně pojatému výkladu o substantivech látkových. Žáci svou pozornost logicky soustředili na užitě suroviny a jednotlivé

11 První část cvičení vyžaduje výběr správného pojmenování pro seskupení uvedených zvířecích druhů, např. *smečka psů*, *hejno ptáků*, *stádo koní* apod.; v navazující části je požadováno, aby žáci všechna pojmenování, konkrétně substantiva *stádo*, *roj*, *smečka*, *hejno* a *tlupa*, přiřadili k jedné z nabízených možností, tj. k podstatným jménům pomnožným, hromadným či látkovým, avšak ani jedna z nich není variantou správnou. Způsob zpracování nabízených odpovědí naznačuje, že autor cvičení si zřejmě sám neuvědomoval, že všechna uvedená substantiva jsou schopna vyjádřit jak jednotné, tak množné číslo a žáky zmíněnou nabídkou odpovědí směřoval k tomu, aby je přiřadili k substantivům hromadným. Lze se tedy domnívat, že si mylně vyložil definici tohoto druhu podstatných jmen: srov. definici uvedenou v Internetové jazykové příručce: „*Jména hromadná jsou názvy lidských a zvířecích kolektivů, rostlinných porostů, souborů věcí a přírodních jevů. Podstatné jméno hromadné pojmenovává soubor (souhrn, celek) počítatelných jednotlivin téhož druhu, což se vyjadřuje i slovtvornými prostředky, příponami: -í, -oví, -stvo, -ctvo (listí, stromoví, panstvo, námořnictvo). Některá jména hromadná však nejsou tvořena specifickými příponami, „hromadnost“ není vyjadřována slovtvorně. Jsou to jména: dobytek, hmyz, skot, brav. U nich je „hromadnost“ vlastní základnímu, neodvozenému tvaru podstatného jména“ (online).*

12 Jedná se o cyklus na sebe navazujících vyučovacích jednotek, které stmelovalo jedno komunikační téma, a v rámci jednotlivých složek z něj vyčnívalo učivo jazykové, komunikačně-slohové i literární.

kroky popisu pracovního postupu, což posloužilo nejen při uvědomění si jmen-
né kategorie čísla a při vyvození poučky o substantivech, ale následně také při
sledování způsobu, jakým je sestavován popis. V navazující vyučovací jednotce
byl věnován prostor výchozímu textu z učebnice SPN, díky němuž bylo aktivi-
zováno poučení o podstatných jménech látkových. Následovala práce směřující
k seznámení žáků s podstatnými jmény pomnožnými, která se v uvedeném tex-
tu také objevila. Tato aktivita spočívala v práci s Internetovou jazykovou pří-
ručkou (dále IJP), v níž žáci dohledávali vytipovaná substantiva, a se zájmem
pracovali s její slovníkovou částí. Na základě této činnosti vzniklo poučení
jak o podstatných jménech pomnožných, tak následně hromadných. V rámci
domácí přípravy žáci pokračovali v práci s IJP; současně jim byl zadán dlou-
hodobější domácí úkol, a to samostatně popsat, jak připravují svůj oblíbený
pokrm.¹³



Obr. 2 Ukázka cvičení, pracovní sešit Hravá čeština, nakl. TAKTIK

13 Žáci měli na zpracování úkolu více než týden a vyučující se mylně domnívala, že do té doby zvládne ještě do vyučování zařadit jednu vyučovací jednotku, v níž popis pracovního postupu se žáky lépe procvičí. Žáky ovšem téma zaujalo natolik, že většina z nich přinesla vypracovaný domácí úkol do následující hodiny češtiny.

Na tuto činnost navázala vyučovací jednotka, v níž dominovaly činnosti související se vzdělávacím obsahem literární výchovy ve sledovaném období, konkrétně s pověstí. Úvodní motivace proběhla prostřednictvím hádanky. Žákům byla předložena fotografie Karlova mostu, pod níž se nacházel upravený informační text pověsti o stavbě mostu. Úkolem žáků bylo nejen doplnit do textu chybějící informace, ale zároveň v něm vyhledat substantiva; dále pak zjistit, zda se zde objevují také substantiva látková.¹⁴ Následovalo posilování další komunikační dovednosti, a to naslouchání. Tentokrát žáci naslouchali literárnímu textu – pověsti O Čechovi – z audioknihy Staré pověsti české, na což navázal soubor aktivit, jimiž bylo nejen ověřováno porozumění naslouchanému skrze zadání inspirovaná metodikou výzkumu PISA, ale krátce také připomenuta jazyková látka.¹⁵ Ke shrnutí učiva o substantivech posloužila opětovně práce s IJP, a to s její výkladovou částí, která vyústila ve vytvoření si společného zápisu do sešitu. Navázáno bylo činnostmi z vybrané části materiálu vydaného Českou školní inspekcí České republiky (2018, s. 13–14) věnovanému rozvíjení čtenářské gramotnosti (viz Obrazek č. 3). Vyučující zvolila práci se třemi odlišnými recepty na přípravu omelety, které si nejprve žáci pozorně přečetli. Následně pracovali ve dvojicích: měli označit suroviny, které byly pro přípravu každé z omelet zapotřebí, dále ke každému receptu přiřazovali fotografii omelety,¹⁶ pokoušeli se odhadnout,¹⁷ kdo recept napsal.¹⁸ Celý blok byl završen všestranným jazykovým rozбором humorné básně M. Kratochvíla (2003, s. 13) a zadáními zaměřenými jak na určování čísla substantiv, ale také na posouzení reálnosti obsahu básně a hodnocení vybraných jazykových prostředků.¹⁹

14 Upravený text úkolu ztratil fixaci jazykové látky, současně žákům přinesl zcela novou informaci: *Jedna z nejznámějších pověstí vypráví o tom, že při stavbě ____ mostu byla použita vejce a mléko. Podle všeho samotný _____ IV. nařídil českým měšťům, aby do Prahy začala posílat vejce na stavbu mostu. Pravdivost pověsti však vyvrátili vědečtí pracovníci Vysoké školy chemicko-technologické v Praze. Podle jejich výzkumu malta žádná vejce neobsahovala, ale bylo v ní nalezeno víno a mléko.*

15 Žáci byli upozorněni na formulaci: „... stáda skotu a bravu...“.

16 Museli se řídit informacemi, které uváděly, jak probíhá závěrečná úprava omelety při servírování.


17 Zařazené aktivity ověřovaly porozumění textu na všech jeho úrovních, tj. vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretaci a také hodnocení obsahu a prvků textu.

18 Dílčím cílem tohoto úkolu bylo také to, aby se žáci zamysleli nad vlastním receptem, který psali za domácí úkol, a případně se ho pokusili vylepšit.


19 Text básně navíc tematicky vyhovoval představovanému bloku, objevovaly se v něm seznamy surovin a jídel, žáci tudíž nacházeli zejména podstatná jména látková. Následně byly prezentovány písemně domácí práce žáků, kteří chtěli před třídou vystoupit a vyslechnout si hodnocení spolužáků.

	Omeleta 1.	Omeleta 2.	Omeleta 3.
	název: obrázek: C ✓	název: obrázek: B ✓	název: obrázek: A ✓
vejce	X	X	X
voda	X		X
olivový olej			X
brambory			X
strouhaný sýr	X		X
uzená slanina			
šalotka		X	
másto	X	X	
sůl	X	X	X
černý pepř	X	X	
česnek			X
majoránka			
rukola		X	
pažitka		X	X
Můj odhad, kdo recept napsal.	nežádo nesilovný Rodis Anže	Rodis	číslo 6


A




B



C



D



Obr. 3 Ukázka žákovské práce – materiál ČŠI (2018, s. 14)

Závěr a výstupy

Je obtížné nebo téměř nemožné přenést pracovní atmosféru takto oduč-
ných hodin češtiny do textu, aby byl alespoň částečně doložen motivační přínos
komplexního pojetí vyučování. Snad by na tomto místě mohla pomoci čísla, která

svědčí o úrovni zvládnutí učiva žáky ve sledované třídě 6. ročníku. V rámci pololetní písemné práce bylo problematicke substantiv látkových, hromadných a pomnožných věnováno jedno ze cvičení, v němž žáci identifikovali šest vyskytujících se substantiv, která následně přiřazovali ke správnému druhu. Překvapivě žáci zadání zvládli splnit s 89,8% úspěšností, z toho 70,0 % žáků vyřešilo cvičení zcela bezchybně a dalších 15,4 % chybovalo pouze jednou. Vyzdvihnout bychom chtěli dále výsledek žákyně se sníženým intelektem, jejíž úspěšnost řešení úkolu byla 50%. Na tomto místě se hodí upozornit i na to, že pololetní písemná práce byla psána přibližně dva měsíce po realizaci této výuky a prostor k opakování látky nebyl výrazný. Z toho lze usoudit, že včlenění principu komplexnosti podpořilo uložení si probíraného učiva do dlouhodobé paměti žáků, a to jak těch s výborným prospěchem, tak těch s prospěchem dobrým či dostatečným.

Dosažené výsledky sledované skupiny podle našeho názoru jednoznačně dokládají, že vhodně zvolené komunikační téma výchozího textu, podpořené navíc komplexním přístupem k výuce mateřštiny, může žákům běžné třídy pomoci zvládnout učivo, na něž se mnozí lingvodidaktikové mohou dívat tzv. přes prsty, excelentním způsobem a bez toho, že by výuka v žácích vzbuzovala negativní postoj k probírané látce či k mateřskému jazyku. Toto konstatování si dovolíme doplnit slovy uznávané české lingvistky M. Čechové (2019, s. 5), která zároveň výstižně odpovídá na otázku položenou v abstraktu textu: „Školu dělá učitel, žádná reforma ji nespasí, jen může usnadnit, či znesnadnit učitelovo působení. Dobrý učitel naučil a naučí vždy, za každých podmínek.“ Nelze zřejmě přát české škole nic jiného než mnoho dobrých učitelů. Vítaným bonusem by rozhodně byly kvalitní edukační materiály, které by jim výrazným způsobem usnadnily vykonávat jejich profesi.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- ČECHOVÁ, M. (2017): *Život s češtinou: Nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. a kol. (2019): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- HONŠOVÁ, E. – BOZDĚCHOVÁ, I. – MAREŠ, P. – STYBLÍK, V. – SVOBODOVÁ, I. (2006): *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
- JELÍNEK, J. (1979): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- KOL. AUTORŮ ČŠI (2018): *Inspirace pro zkvalitňování výuky čtenářské*

- gramotnosti. Využití úlohy PIRLS 2016 k rozvoji čtenářské gramotnosti v dalších předmětech – pracovní materiál pro učitele.* Praha: ČŠI ČR.
- Internetová jazyková příručka.* [online] Dostupné z WWW: <<http://pirucka.ujc.cas.cz/?id=skot#bref2>>.
- KRATOCHVÍL, M. (2003): *Zapište si za uši.* Frýdek-Místek: Alpress.
- LIPTÁKOVÁ, L. (2012): *Kognitivne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* 2. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, L. – VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009): *Dieťa a slovotvorba.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013): *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku.* Ostrava: Ostravská univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od března 2017.* [online] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>.
- PALEŇČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J. (2003): *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava: SPN.
- PAVLÍČKOVÁ, A. – MEDVEĎOVÁ, Z. – ŠIRILLOVÁ, K. – JINDRÁČKOVÁ, M. – PUDILOVÁ, J. – KYPTOVÁ, P. – FIŠEROVÁ, M. (2017): *Hravá čeština 6. Pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha: TAKTIK.
- SKALKOVÁ, J. (2004): *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková specifika školské komunikace a výuky mateřštiny.* Ostrava: Ostravská univerzita.
- SVOBODOVÁ, J. – GEJGUŠOVÁ, I. (2006): *Komunikační složky přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka.* In *Oborová didaktika.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberoku, s. 31–45.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Praha: Karolinum.
- ULIČNÝ, O. (1995): *Čeština a škola.* In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993.* Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova.

PRAVOPISNÁ CHYBA VE VÝUCE ČEŠTINY NA ZŠ: ZAMYŠLENÍ NAD KOREKČNÍMI¹ CVIČENÍMI A JEJICH DOPADEM

Spelling Error in Teaching the Czech at Primary School: Reflecting on Corrective Exercises and Their Impact

Jana Svobodová

Abstrakt: Autorka si povšimla rapidně klesající úrovně pravopisných znalostí současných vysokoškolských studentů učitelství češtiny a zamýšlí se nad možnými kořeny tohoto stavu. Jako jedna z příčin neutěšené situace se rýsuje neujasněný a rozkolísaný postup při práci s chybou v hodinách češtiny od nejnižších ročníků ZŠ. Zařazovaná učebnicová korekční cvičení, v nichž mají žáci úmyslně ponechané chyby opravovat, aniž bývá přímo v hodině dostatek času k systematickému objasnění či připomenutí každého jevu (např. cestou aktivního spirálového opakování), jsou spíše ke škodě než k užítku. Ještě větším problémem jsou cvičení obsahující kromě pravopisných i další chyby (věcné, stylistické). Vznikající pravopisná znalost žáků mladšího školního věku se při zařazování takového způsobu práce s chybou hned od počáteční fáze výuky většinou jen rozkolísá a ani ve vyšších ročnících ZŠ už není dost prostoru na její stabilizaci, opřenou o pohotovost a uvědomělé rozlišování jevů, v nichž se různorodé chyby v korekčních cvičeních vyskytly. Příspěvek se zabývá sondou provedenou ve školách u 70 žáků 7. ročníku, kteří komplikované korekční cvičení řešili.

Klíčová slova: český pravopis; školní učebnice českého jazyka; práce s chybou; korekční cvičení

Abstract: The author has noticed a rapidly declining level of spelling knowledge of contemporary university students of the Czech language teaching and further more, she has studied possible reasons of this situation. As one of the causes of this plight situation looms an unclear and ambivalent process

1 Po úvaze používáme pro typ cvičení, jimž se zde věnujeme, označení korekční, nikoli korekturní. Rozdíl spatřujeme v tom, že (případná oprávněná) náročnější korekturní cvičení vedou pokročilejší žáky a studenty k promyšlené celkové korektuře textu, kdežto cvičení na mechanické odstranění početných chyb žádají jen jejich opravu (korekci).

while working with an error in the lessons of Czech language from the lowest grade of primary school. The included textbook correction exercises where the pupil correct the intentionally remained errors without having time enough to clarify them systematically nor to revise each phenomenon (e. g. Through an aktive spiral repetition) in the lesson, are more harmful rather than useful. Exercises containing both spelling errors as well as other mistakes (factual, stylistic) are an even bigger problem. The emerging spelling knowledge of pupils of younger school age mostly shakes directly from the initial phase of the education hen including this way of dealing with the error; and even at higher grades of primary schools there is not enough space for its stabilization based on efficient and conscious distinction of phenomena where variol errors in correction exercises haveoccured. The paper deals with a probe performed at schools with 70 pupils of the 7th school year who have solid the complicated correction exercises.

Keywords: Czech spelling; school textbook of Czech language; work with error; correction exercises

Na vysoké škole působím déle než čtyřicet let jako češtinářka vzdělávající příští učitele, za tu dobu se nepochybně leccos významně změnilo. S jednou nápadnou změnou k horšímu se neumím smířit: radikálně poklesla pohotová znalost² českého pravopisu, s níž tito studenti přicházejí na fakultu. Víím, že stejného nedostatku si u zájemců o profesi učitele češtiny opakovaně povšimli různí bohemisté z dalších vysokoškolských pracovišť, z nejnovějších zjištění lze odkázat například na šíře koncipovaný článek S. Štěpáníka a R. Holanové (2018), který se primárně týkal jazykových a stylistických dovedností nastupujících adeptů studia bohemistiky. Svůj příspěvek pojmu jako zamyšlení nad možnými obecnějšími příčinami zmíněného neutěšeného stavu.

1 Současná česká jazyková situace a rozvolnění komunikačních norem

S odkazem na to, že moderní výuka češtiny jako prvního jazyka v současných školách v ČR má být rámována požadavky komunikačně-sémantickými, je vhodné dotknout se i v těchto výkladech aktuální jazykové a komunikační situace

2 Úmyslně zvýrazňujeme pravopisné znalosti jako primární: bez znalosti pravopisných pravidel nelze dospět k dovednosti tato pravidla náležitě aplikovat.

v českém prostředí. Odborné zdroje potvrzují (srov. např. Svobodová, J., a kol., 2011), že dochází vlivem kontaktů globalizačních, masmedializačních a v širším slova smyslu informatizačních k takovým procesům, které zrychlují pronikání substandardních (nespisovných) jazykových prostředků i do komunikace prestižní, která se dříve opírala o spisovnou (kodifikovanou) češtinu. Hranice mezi spisovností a nespisovností je prostupnější a víc neostrá. Přesto z těchto pochodů nelze zkratkovitě vyvodit, že spisovná čeština svůj význam ztratila a že je jazykovým společenstvím přehlížena či odmítána. Celonárodní sociolingvistické výzkumné šetření k fenoménu spisovnosti v současné české jazykové situaci v roce 2010 potvrdilo, že i přes komunikační substandardizaci a nepopiratelnou expanzi obecné češtiny do komunikátů prestižní povahy neprojevuje česká veřejnost ke spisovné varietě češtiny jen předstíranou úctu, ale nadále ji považuje za důležitý národní kulturní svorník.

M. Krčmová shrnula (2005a, s. 2), že expandující obecnou češtinu lze pojímat dvojím způsobem: buď ji chápeme jako „nespisovný útvar interdialektické povahy“ coby paralelu k málo stabilizovaným interdialektům typu středomoravského či východomoravského, anebo pak jako „nespisovný útvar s širší platností, který stojí v blízkosti spisovného jazyka, na jehož normu má prokazatelný vliv“. Ukazuje se, že druhý způsob chápání obecné češtiny se s postupujícím časem rýsuje jako výstižnější, lépe osvětluje řadu proměn dnešní spisovné češtiny i narůstající variantnost ve všech jazykových rovinách. M. Krčmová (2005b, s. 1) pokračovala ještě jinými úvahami o tom, jak souvisí spisovnost a stylistika: myslí si, že chápání stylistiky může být velmi široké (jako vědy studující tendence užívání jazykových prostředků v komunikaci bez ohledu na jejich spisovnost), anebo pak v užším didaktickém (školském) smyslu: jako nauky osvětlující (u nás ve vazbě na spisovnou češtinu), jak správně tvořit a psát texty. Druhé pojetí je tradiční edukační praxi bližší, nicméně podle M. Krčmové (tamtéž, s. 2) vazba stylistiky na spisovnou češtinu nutně „dostává obor do kleští: jazyk se kultivuje v procesu užívání v textech, ale samy texty jsou v tomto pojetí předem omezovány tím, co je nebo není uznáno na jiné úrovni poznávání a popisu jazyka za spisovné“. Při školní výuce stylizace textů je však třeba didaktická „restrikční“ hlediska respektovat, o tom nepochybuje ani Krčmová.

Další úhel pohledu na aktuální stav češtiny naznačil J. Kraus (2008, s. 32–33), když propojil úroveň gramotnosti a média současnosti s tím, že působením nových médií typu internetu s jejich „klipovitým způsobem vnímání informací“ došlo v kyberprostoru k extrémnímu tříštění, které poznamenalo národní jazyky včetně jejich prestižní (kodifikované) variety. Vede to podle něho ke zřetelnému dopadu na gramotnost: ta dříve díky médiím (typu tištěných zdrojů po vynálezu

knihtisku) narůstala, kdežto dnes v době elektronických médií se tříští a rozmělněje. Doslova uvedl (tamtéž, s. 33), aniž by ještě mohl v té době vytušit pozdější razantní nástup sociálních sítí: „Civilizace založená na četbě knih, denního tisku a na výměně psané korespondence (někdy dokonce s nemalými literárními ambicemi) ustupuje civilizaci, pro niž jsou zdrojem znalostí informace z televize, z blogů, chatů, e-mailů i esemesek. Náročnější a kodifikací přece jenom podrobněji svazovaná stylizace psaných textů se mění v snadnější, bezprostřední mluvenosti bližší a víceméně volnější produkci obrazovek a mobilních telefonů.“

Je zjevné, že pro dnešní dobu se obecně stává typickým jevem odklon od norm a zvyklostí. Krčmová to shrnuje slovy (2005b, s. 3): „Normy komunikace [...] jsou v jednotlivých typech komunikační situace různě silné a tendence ke spisovnosti různě vyhraněná.“ Jako podstatnou pro volbu, zda má být komunikát realizován spisovnou češtinou, vidí autorka „veřejnost a připravenost jednotlivých komunikátů“, což napovídá, že škola by měla uplatnění spisovné češtiny a jazykové správnosti upřednostňovat právě s ohledem na charakter textů, k nimž žáky vede.

Co tedy v této situaci doporučit škole a učitelům češtiny v prostředí komunikační různorodosti, jak je vzdělávat na fakultách, které je do praxe připravují? Kde vlastně začít a jak pokračovat? Nástin řešení by přesáhl možnosti tohoto příspěvku, vybereme tedy jen několik momentů souvisejících s komunikačně-slohovým charakterem výuky a s osvojováním si pravopisu. Výše zmíněný článek S. Štěpáníka a R. Holanové (2018, s. 5) o jazykových a stylistických dovednostech budoucích češtinářů kriticky hodnotí, že stylistice a praktickému užití jazyka je na nižších stupních škol věnována nedostatečná pozornost, a proto i studenti češtiny na vysoké škole nepříjemně udivují nízkou úroveň stylizace vlastních textů. Autoři to přičítají „formalistickým postupům při produkci textů, které si studenti přinášejí z výuky v předchozích etapách vzdělávání“, kde scházejí komunikační přesahy jazykového učiva a komunikační zacílení slohových poznatků. Za chronický problém označují Štěpáník s Holanovou „opomíjení komunikačně-slohové a jazykové výuky na středních školách“, když se však důkladněji podíváme na etapu předcházející, tedy na období povinné školní docházky, tzn. základní školu a odpovídající ročníky nižšího gymnázia, ukáže se, že ani zde komunikačně pojatá výuka češtiny s promyšleným a účelným propojováním úměrného množství poznatků jazykových a pravopisných tak, aby mohly sloužit slohově-komunikačním cílům, nemá na různých ustláno.

A co hůř: tyto životně důležité cíle školní výuky češtiny se ztrácejí, protože škola se otevřeně hlásí hlavně k nutnosti plnění kritérií uplatňovaných v písemných testech k přijímacímu řízení. Co si tedy myslet o cílech školní jazykové výchovy? Svě k tomu před nedávnem napsala Z. Palková (2018, s. 12): „Školní praxe

by měla brát vážně svou zodpovědnost za výchovu jazykového vyjadřování nejen v psaném textu, ale i v mluvené češtině s nároky na dodržení určitého stupně jazykové správnosti. Příležitost k tomu má.“³

2 Pravopis v rámci školní výuky češtiny – co a jak inovovat?

Navzdory všem aktuálním inovacím v přístupu k výuce češtiny jako prvního jazyka zůstává i v současnosti v platnosti požadavek *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, že zvládnutí pravopisného učiva je pokládáno za jeden z důležitých výstupů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. K vytyčenému cíli by měla moderní komunikačně-sémanticky orientovaná výuka mířit už od 1. stupně ZŠ tak, aby se žákovské znalosti pravopisného systému češtiny, opřené o srozumitelná poučení i příklady, krok po kroku transformovaly v patřičnou dovednost psát pravopisně správně, aniž pravopis v hodinách češtiny enormně zvýrazňujeme a preferujeme. Cílem nemůže být pravopis a pravopisný „dril“ sám, ale rozvoj žákovy schopnosti náležitě komunikovat jak ústně, tak také písemně.

V nedávné minulosti platilo (srov. Čechová – Styblík, 1989, s. 160), že je zapotřebí „zachovávat vhodnou míru mezi přeceňováním a podceňováním významu pravopisu“, tato rozumná proporce by se měla respektovat doposud. Ideální cestou, jak si připomínat znalosti už nabyté, je aktivní spirálové opakování, právě u pravopisu užitečné a osvědčené: žák nemá jen odhadovat a tipovat náležitou pravopisnou podobu slov či vět, ale potřebuje si na vhodných příkladech připomenout dříve osvojenou pravopisnou zásadu, resp. zásady, s nimiž už má umět zacházet, než k nim přidá poučení další. Od prvopočátku se takto buduje systém pravopisných dovedností žáka, který se zúročí v jeho písemných komunikátech. Přitom platí, že není chyba jako chyba⁴ ani v rámci pravopisu: skutečná chyba

3 V té souvislosti vyvstává silné podezření, že za současný vysoce rozkolísaný stav pravopisných dovedností vysokoškolských studentů češtiny, kteří se chtějí stát učiteli (avšak nejen těchto vysokoškoláků), nemůže jen popsaná dynamičnost české jazykové situace včetně odklonu od norem, ale rovněž nedávná etapa svým způsobem promarněných šancí v demokratické době po roce 1989. Místo dřívější nařízené a nadměrně přísně kontrolované jednoty ve výuce češtiny na ZŠ mohla svobodně nastoupit fáze větší otevřenosti, košatosti a výběru, a to včetně výběru edukačních textů a nových učebnic různého původu. Stalo se to, že žádoucí pestrost (záhy podporovaná honbou různých nakladatelství za komerčním ziskem) se proměnila v nežádoucí roztržičnost a chaos nebo až neověřené experimentování. Tyto negativní vlivy poznamenaly generaci žáků, která se dostala na vysoké školy asi před deseti lety a stále na ně přichází.

4 V *Pedagogickém slovníku* (1995, s. 82) se pod pojem chyba řadí „výkony, které se odchylují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné“. Při-

plyne z neznalosti jevu, který už měl být osvojen, zatímco tzv. relativní chyba, která vyvěrá pouze z nepozornosti, přehlédnutí, opomenutí (viz u Čechové a Styblíka na s. 161 zmínka o terminologii zavedené J. Jelínkem), by se se skutečnou chybou neměla zaměňovat. Neopravená pravopisná chyba, pokud by ji žák viděl v používaných edukačních materiálech opakovaně a často, se může nevhodně zafixovat a uvést žáka do pochybností, jak se příslušné slovo skutečně píše. Riziko silně narůstá, jestliže se s pravopisnými chybami takto operuje už na 1. stupni ZŠ, kdy se systém pravopisných dovedností teprve tvoří a ustaluje.⁵ Také proto není možno s pravopisnými chybami zacházet lehkomyšlně a podsouvat je jako určitou „zajímavost“ žákům, kteří si systém pravopisných znalostí teprve budují.

Vyvážené a systematicky řazené pravopisné učivo by mohlo mít v dnešní škole úspěch za předpokladu, že i učitelé češtiny jsou na odpovídající úrovni (včetně znalosti českého pravopisu a jeho role ve vyučování). Jak je známo, většina českých pravopisných jevů je odůvodnitelná z mluvnice, jen část je třeba si pamětně osvojit. Aby učitel mohl žáky náležitě instruovat, sám by měl mít jasno, které jevy jsou základní a bez obtíží odvoditelné s oporou o tvarosloví, tvoření slov nebo skladbu, a měl by dokázat své žáky promyšleně vést s tím, že se bude vyhýbat nástrahám i nadbytečným problematickým (okrajovým) příkladům. Jedna z učitelských rad, které lze najít ve sdílených příspěvcích, zní jasně: „Každý pravopisný jev si pečlivě zdůvodníme, aby bylo jasné, proč to právě takto je správně.“

Tezi „chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení“ podrobně a s mnoha příklady z vlastní výukové praxe excelentně rozpracovala B. Staňková (2009, s. 87n.). Původně začala sledovat a vyhodnocovat chyby svých žáků na 1. stupni ZŠ jen v diktátech, ale pak se zamyslela „nad tím, jak docílit, aby žáci uplatňovali pravidla pravopisu i jinde než v diktátových sešitech“. Dospěla k rozhodnutí „zrušit diktátové sešity a výuku pravopisu přenést do všech vyučovacích hodin“. Objasnila to (tamtéž, s. 88): „Od první chvíle, kdy jsme se začali seznamovat s jednotlivými mluvnickými jevy, jsme si jed-

pomíná se i fakt, že při dodržení náležitých postupů nemusí chyba žákovo učení ohrozit. Z našeho pohledu by pro pravopisné chyby vždy měla platit zásada přiměřenosti: žáky rozhodně nelze chybnými texty zahltit.

- 5 Učitelé znají situace, když opravují žákovské práce, v nichž se opakuje stále táž chyba, že se jich po čase může zmocnit pochybnost o tom, co je vlastně chybně a co správně. Totéž platí i pro profesionální korektory: „obraz chyby“ se nevhodně zafixuje a donutí i zkušeného korektora, aby se raději v odborném zdroji ubezpečil, co je náležité. Platí to i naopak: horliví čtenáři hodnotných literárních textů měli „v oku“ i pravopis slov. Stačilo si pak při zaváhání příslušné slovo zapsat (např. méně obvyklé adjektivum *spanilá* x *zpanilá*) a díky „obrazu slova“ v myslí se takový čtenář správně rozhodl pro variantu, která mu byla povědomá (*spanilá*).

notlivá pravidla pojmenovávali a zapisovali si je na plakát, který stále visel vedle tabule tak, aby na něj žáci viděli.“ Dodala ještě (s. 89): „Seznam, který jsme v průběhu školní docházky doplňovali, vlastnil v malém provedení každý žák.“ V tomto duchu můžeme spolu s autorkou pokračovat v úvahách o práci s chybou při školní výuce češtiny, o návyku kontroly vlastních písemných prací, než je žák odevzdá, o postupující dovednosti používat pravidla při každém psaní.

Co si však myslet o nevhodně zařazených jevech, u nichž se žák nemůže opřít o žádné jemu známé pravidlo, protože autor učebnicového cvičení si sám řešení včetně zdůvodnění nevyzkoušel a neověřil? Jak posuzovat kumulaci rozmanitých pravopisných chyb i dalších jiných nedostatků v různých korekčních cvičeních, která se nyní vyskytují v edukačních materiálech (učebnicích i pracovních sešitech ČJ) pro základní školy počínaje už 1. stupněm? Zdánlivě nesporná zásada zdařile inovované výuky češtiny znamená pracovat ve cvičeních s tím, co je žákovi známo, ovšem v rámci povinné školní docházky děti to zdaleka ne vždy a ne pro každého tvůrce učebnic platí beze zbytku, jak o tom svědčí texty začleněné do některých titulů z široké nabídky současných učebnic.

Stává se nyní, že ve školních edukačních materiálech včetně různých elektronických portálů, kde si učitelé vyměňují zkušenosti a náměty, se objevují ukázky zahlcené pravopisnými chybami s odvoláním na to, že je žádoucí, aby žáci pracovali jinak, méně obvykle, kreativněji, protože si s pravopisnou chybou mají umět poradit, když na korekční cvičení narazí v testech k přijímacím zkouškám na vyšší stupeň škol. Pro ilustraci můžeme náhodně vybrat ukázky, u nichž máme vážnou pochybnost, zda si tvůrci učebnic (v praxi na školách momentálně užívaných a aktivními učiteli češtiny také autorsky připravených) vůbec uvědomují, že ostatní učitele i žáky vystavují zbytečným problémům.

Znovu opakujeme, že probírané pravopisné jevy je třeba umět jednoznačně identifikovat, zřetelně a s ohledem na žákovské znalosti pojmenovat a správně odůvodnit, ne pouze nutit žáky k bezmyšlenkovitému řešení nevhodných úkolů, které jsou cílené jen na pravopis a nejednou postrádají širší komunikačně-sémantický rámec. Obrázek 1 představuje cvičení, které jsme převzali ze s. 15 pracovního sešitu 1 k učebnici Český jazyk pro 3. ročník základní školy (dále PS 1 Fraus 3), Obrázek 2 cvičení ze s. 39 pracovního sešitu 1 k učebnici Český jazyk pro 5. ročník základní školy (dále PS 1 Fraus 5).

10 Je to pravda? Je to správně? Pokud ne, oprav.

*Pověz si kabát a pak mi všechno pověz. Líkný
lez na nás tíměš volá: lez do koruny stromu!
Dalekohledem můžu pozorovat let některých
ptáků i let na rybníku. Respíchej, ves mě
pomalu, ves už je blízko.*

Obrázek 1

Kdo je obeznámen s výklady pro žáky 3. ročníku ZŠ, ví, že pravopis související se spodobou znělosti (resp. zde vesměs s neutralizací znělosti souhlásky v koncové pozici) se odůvodňuje pouze pomocí jiného tvaru téhož slova nebo pomocí slova příbuzného. V tom případě není možné, aby se dětem v korekčním cvičení předkládala dvojice slovesných tvarů *pověs – pověz*, jako je to zde hned ve vstupním celku.⁶ K zakončení imperativu *pověs (Pověs si kabát)* děti bez potíží využijí infinitiv *pověsit*, případně časované tvary *pověším, pověsíš* aj., avšak analogicky jim není nic platné, když si řeknou sloveso *povědět* v infinitivu nebo jeho další tvary (*povím, povíš...*).

Zdánlivě efektní dvojice *pověs – pověz* je tedy do cvičení pro 3. ročník ZŠ naprosto nevhodná a autorům pracovního sešitu PS 1 Fraus 3 je třeba v této souvislosti připomenout, že *povědět* se chová stejně jako nepravidelné sloveso *vědět*: pro tvary imperativu se vychází ze základu *věd-*, avšak s tím, že dochází k souhláskové alternaci, při níž se koncové *d* (z původního *vědět*) mění na zapsané *z* (ve výslovnosti na konci slova realizované jako [s]).

6 Pro lepší srozumitelnost by neškodilo, kdyby text cvičení netvořily jen navzájem nesouvisející izolované celky s pravopisnými chybami u dvojic slov stejně vyslovených. Tím by se eliminovala i nejasnost, co znamená *všechno mi pověz* (např. vlastními slovy). V jiném kontextu by mohlo být: *všechno* (tohle vyprané prádlo) *mi pověz* (na tuto šňůru). Pak by se ovšem zrušil protiklad, kvůli němuž autoři cvičení koncipovali: *pověs* versus *pověz*, *les* versus *lez*, *let* versus *led*, *vez* versus *ves*. V posledním slovu *ves* patrně vyvstane další potíž: dnešní děti je už nemají ve slovní zásobě (leda slovo *vesnice*), bude obtížné hledat s nimi jiný tvar slova (u *vsí*, za *vsí* aj.).

- 10 Přečti si, co si psaly děti po návštěvě skanzenu v době adventu. Podtrhni slova (místa) s chybou, potom text přepiš správně.

*Bilo to lamu moc zajímavý. Měli tam formičky na cukrový.
Asi byli dost chudý ale určitě se měli rádi. Mě se líbil
stromček navěšený u stropu. Eště, že ve škole nemáme
oslí lavici. Můj děda vyřezával podobný figury
ze dřeva. I mamčou jsem sloušela adobit perničky.*

Obrázek 2

Text cvičení je tentokrát souvislý, odkazuje k návštěvě skanzenu a adventním zvykům, to je jeho plus, protože je i komunikačně využitelný. Problém spočívá v tom, že mezi (převážně pravopisné) nedostatky, jichž je zde ponecháno celkem 15 a zahrnují i obecněčeské koncovky adjektiv, byla z nepochopitelných důvodů zařazena částice *ještěže* (je možno psát také v nespřážené pravopisné podobě *ještě že*).⁷ Rozhodně není možné zaměňovat ji se spojkou *že* a nabízet (dokonce snad vyžadovat?) ji s psaním čárky. Problematika univerbizace představované zde spřahováním je v češtině živá a postupuje napříč slovními druhy, míří se k výsledné jednoslovné spřežce (v našem případě částici). Tyto aktualizované pravopisné jevy se určitě nehodí do výuky češtiny na 1. stupni základní školy. Učebnicová řada Fraus se jim v základní podobě věnuje ve výkladech o příslovečných spřežkách až v 7. ročníku.

S ohledem na výskyt částice *ještěže* (resp. *ještě že*)⁸ jsme pokusně zadali toto autentické cvičení z PS 1 Fraus 5 skupině 36 vysokoškolských studentů češtiny na počátku 1. ročníku bakalářského studia. Potvrdil se náš odhad, že i oni „nabízenou“ čárku umístěnou před *že* převážně ponechají bez úpravy: tuto chybu (psaní *ještě, že*) jsme našli u 25 z nich (69,4 %), kdežto správnou podobu mělo jen 11 studentů (7 z nich *ještě že*, 4 *ještěže*). Druhou skupinou vysokoškolských studentů, jimž jsme toto cvičení dali k vyplnění, byli posluchači 1. ročníku pětiletého magisterského studia učitelství pro 1. stupeň základní školy, tedy ti, kteří budou ve vlastní praxi k výuce češtiny využívat obdobné edukační materiály, jako je PS 1 Fraus 5. Ze srovnání skupiny bohemistů a příštích učitelů 1. stupně vyplynulo, že

7 Pokud autorům šlo o opravu vadné podoby „eště“ na *ještě*, mohli vybrat jiný (nekomplikovaný) výskyt slova, srov. např. *Ještě se mi líbil stromček zavěšený u stropu*. Skutečnou spojku *že* mohli nabídnout např. v souvětí: *Jsmo rádi, že ve škole nemáme oslí lavici*.

8 Také *Internetová jazyková příručka* (dále IJP) uvádí podobu *ještěže* s variantou *ještě že*.

se sledovaným jevem *ještěže/ještě že* si lépe poradila druhá skupina respondentů: ze 45 studentů učitelství pro 1. stupeň ponechalo nenáležitou podobu s čárkou (*ještě, že*) 19, tj. 42,2 %, zatímco 16 použilo *ještě že, 7 ještěže* a zbylí 3 text přestylozovali, aby se *ještěže/ještě že* vyhnuli.⁹

Vraťme se však zpět ke cvičení z PS 1 Fraus 5 přímo ve výuce 5. ročníku ZŠ. Pokud navážeme na užitečné náměty z příspěvku B. Staňkové (2009, s. 87n.) a skutečně vycházíme z toho, že už od 1. stupně ZŠ mají být děti zvyklé každou chybu opravovat s vědomím toho, které pravidlo právě aplikují a proč, narazíme nepochybně už v korekčním cvičení uvedeném u Obrázku 2 na problém s časem: probírání a odůvodňování bude zdlouhavé, neboť chyb či opomenutí ponechaných v textu je 15, nepočítáme-li výskyt citově zabarveného výrazu *mamča*, v němž se žádná chyba nevyskytla. Kromě toho jsou tam diskutabilní jevy, jejichž pravopis by bylo užitečné také hned objasnit, protože žáci pátrající v duchu zadání po chybách by je mohli opravit na nesprávnou podobu (zde např. slovesný tvar „*líbyl se*“, u něhož bychom se měli zaměřit také na potvrzení měkkého *i* po *l* uvnitř slova pomocí pravidla, že toto slovo nepatří k vyjmenovaným po *l* ani ke slovům s nimi příbuzným). Pro odůvodnění, že v zakončení slovesného tvaru v minulém čase¹⁰ zde patří *i* po *b*, nemáme u žáků 5. ročníku zatím jinou možnost než argumentovat tím, že *líbit se* nepatří mezi vyjmenovaná slova po *b*; na stejnou řadu vyjmenovaných slov se odvoláme také u jevů „*bilo*“, resp. *byli*. Další pravidlo je zapotřebí u zakončení adjektiv v plurálu (*chudý, podobný*) nebo měkkého adjektiva *oslí*, opět jiné u substantiva *cukroví* (vz. stavení). Zapisování slabik s *mě* se odůvodní odlišně ve slově *měli*, jinak v zájmenných tvarech *mě/mně*. Psaní „*múj*“ místo správného *můj* (pravidla zápisu *ú* a *ů* se probírají ve 2. ročníku ZŠ) by zřejmě nebylo nezbytné s dětmi v 5. ročníku opakovat. A zhora zbytečně se jeví zařazení relativních chyb typu „*figuky*“ místo *figurky* nebo „*vyřezával*“ místo *vyřezával*, oprava takovéto „nechyby“ je leda ztrátou času, protože žádná vědomost ani dovednost se tím u žáků nezlepší. Interpunkční pravopis je zde zastoupen vynecháním čárky v souvětí, v němž jsou věty spojeny spojkou *ale*. Velmi nevhodné by však bylo připomínat pouze zjednodušené pravidlo, že čárka se píše „před spojkou *ale*“, je třeba skutečně odkázat na počet vět v souvětí, které je třeba od sebe oddělit, protože jsou spojeny spojkou *ale*. Při tomto postupu odůvodňování by bylo zjevné, že čárka nemůže zůstat ani před *že* (u *ještě že*), protože

9 Můžeme-li si troufnout odhadovat možnou příčinu lepších výsledků studentů magisterského programu, patrně se skrývá ve větší všestrannosti a logičtějším uvažování příštích učitelů 1. stupně ZŠ, kteří potřebují kromě češtiny uspět v matematice i naukových předmětech.

10 Jednodušší pro zdůvodňování pravopisu v zakončení slovesných tvarů by byl tvar přítomný *líbí se* (v jiném kontextu); o tvarech přítomného času už žáci tohoto věku vědí, že se v nich vyskytuje jedině měkké *i/i*.

tam o žádné spojení vět do souvětí nejde. Chybné slovo „skoušela“ (spr. *zkoušela*) je nutno mít osvojené pamětně: žádné pravopisné pravidlo zde pro zdůvodnění předpony nepomůže.

Úmyslně jsme vypsali i do tohoto příspěvku, kolik různorodých jevů se vyskytlo ve zdánlivě krátkém korekčním cvičení pro žáky 5. ročníku ZŠ. I při hbité práci by takové cvičení včetně svědomité kontroly žákovských prací a vyhodnocení výsledků zřejmě zabralo celou vyučovací hodinu. A efekt pro komunikačně pojatou výuku češtiny bude mizivý.

3 Korekční cvičení ve školské praxi – sonda provedená u žáků 7. ročníku ZŠ

Nabízí se otázka, jak by v této dynamicky proměnlivé době komunikační pestrosti a překračování norem měla škola dovést žáky ke znalosti pravopisu a dovednosti ho užívat. Aniž pokládáme pravopis za hlavní složku výuky ČJ na ZŠ, nedá se popřít, že školní čeština má znamenat přemostění od negramotnosti ke gramotnosti, a to včetně zmíněné pohotové znalosti základních pravopisných zásad, o něž se má žák opřít, potřebuje-li je aplikovat do textu, který sám tvoří písemně. Až druhotně by mohly nastávat (výjimečné) situace, že žák chybu hledá v cizím textu a má ji opravit (korigovat). Primárně přece není cílem žáky přetvářet už od základní školy v korektory mimořádně nekvalitních textů s rozmanitými závadami, takovou práci má běžně dělat učitel: má vhodně zajistit korekturu žákovských psaných textů tak, aby žák sám mohl provést opravu, z vlastních chyb se dokázal poučit (a příště se jich nedopustil). Nakolik tomuto cíli slouží aktuálně oblíbená korekční cvičení prosycená různorodými chybami (nejen pravopisnými), je otázka, na niž nyní hledáme odpověď. K doložení stavu jsme zvolili dvě verze korekčních cvičení z pracovního sešitu 1 k učebnici *Český jazyk 7 pro základní školy a víceletá gymnázia z nakladatelství Fraus* (dále PS 1 Fraus 7).

Přejímáme korekční cvičení ze s. 12 PS 1 Fraus 7, u něhož slouží obrazový motiv skřítko jako upozornění na text s chybami, tedy text, v němž „se leccos pomotalo“, jak se uvádí v zadání.

1 a) V textu se leccos pomotalo, vyhledejte a opravte chyby:

Husyté pokaždě zvítězily, protože mněli fzdycky pravdu. Na rozdíl od krizáku nenosily zelezné košile, takže se mohli dobře hýbat. Husyté chteli bestrdíni společnost, aby byly ženy stejně jako muži. Ve znaku mněli kalih, aby si mohli připlíjet na bratrství. Negdy ušivali překvapivje del zvaných tascunice. Z nejznámncjších zbraní mněli palcáky, radlyce, sudlyce, remdichy, cepi a spolchlivou vozovou hratbu. Strelným zbraním ríkaly kuš. Krizáci muscly fzdycky utéci, protože precedily svoje síly. Kardinál Cesarini utíkal dokonce tak rychle, že stratil kardinálskou bulvu. Zíškovým nástubcem se stal prokop, který bil holý. Ale ten se pohášteril z pány a nechal se porazit, stejně jako potom Rohác s Dubě.

Podle knihy Škola je když... od Ivo Samce



Obrázek 3

Ponecháme-li stranou úvahu, nakolik je potřebné ve školních hodinách češtiny¹¹ „procvičovat“ učivo z dějepisu (viz záměny výrazů a nelogické formulace v textu o husitství), zarazí zde hustota zařazených chyb (včetně tzv. chyb relativních, což jsou např. případy opomenuté diakritiky typu „zelezné“ místo železné nebo „križáci“ místo křižáci aj.). Hned v úvodním souvětí zaznamenáme pouze jediné slovo v pravopisně správné podobě: *pravdu*. Nadto úvodní celek postrádá smysl a měl by být přestylován – např. takto (viz řešení v příručce pro učitele k ČJ Fraus 7 na s. 108): „Husité pokaždé zvítězili, protože bojovali vždycky za pravdu (bojovali s plným nasazením).“ Ptáme se, zda nabízená verze může být dětem v 7. ročníku ZŠ blížká a zda obrat typu „bojovali s plným nasazením“ by žáky tohoto věku vůbec napadl jako varianta k původnímu „měli vždycky pravdu“. Pokud by se to však stalo, oprava některých chyb ztrácí smysl, což platí i pro jiné pasáže ze cvičení, které má mít podle tvůrců a podle řešení z příručky pro učitele k ČJ Fraus 7 takovou finální podobu, opřenou o historické pozadí ukázky (srov. tamtéž, s. 108; úvodní celek neopakujeme): „Na rozdíl od křižáků nenosili železné košile, takže se mohli dobře hýbat (poukážeme na bitvu u Sudoměře – bojovala zde ale panská jednota – jednou z příčin prohry byla i těžká brnění rytířů). Husité chtěli beztrídní společnost, aby měly ženy stejná práva jako muži. Ve znaku měli

11 V příručce pro učitele k ČJ Fraus 7 na s. 108 se výslovně uvádí k tomuto cvičení: „V textu opravíme chyby gramatické i obsahové. Využíváme znalosti žáků z historie a společně si jednotlivé věci vysvětlíme.“ Je s podivem, že autoři neuvádějí nic o chybách pravopisných a směšují chyby pravopisné gramatické (odůvodnitelné z mluvnic) a chyby negramatické, jichž do textu nastražili víc než dost.

kalich, aby si mohli připíjet – měli kalich, který symbolizoval přijímání podobojí. Někdy užívali děl překvapivě zvaných tarasnice. Z neznámějších zbraní měli palcáty, sudlice, řemdichy, cepy a spolehlivou vozovou hradbu. Střelným zbraňím říkali kuš. Křižáci museli vždycky utéci, protože přecenili svoje síly. Kardinál Cesarini utíkal tak rychle, že ztratil kardinálský klobouk. Žižkovým nástupcem se stal Prokop Holý. Ale ten se pohaštil s pány a byl poražen, stejně jako potom Roháč z Dubé.“ Nezasíráme, že toto cvičení jsme se zdráhali komukoli zadat jako test pro jeho zjevnou nevhodnost a četné komplikace v textu.

S totožným obrazovým motivem skřítka poplety je na s. 66 v PS 1 Fraus 7 další korekční cvičení, i tam se vyskytuje mnoho úmyslných chyb. Uvedené cvičení jsme zkopírovali a rozdali na třech různých ostravských školách žákům 7. ročníku jako pracovní list k vyplnění a k dopsání zkorigovaného textu na připojené řádky, abychom si ověřili, jak zvládnou žáci tzv. „pomotané“ cvičení s kumulovanými chybami různého typu (zde včetně výrazné chyby věcné) opravit. Z odevzdaných 70 řešení nebylo žádné zcela správně. Jeden z vyřešených pracovních listů, který byl z nejlepších a vynikal dobrou čitelností, zařazujeme jako ukázkou:

6 Vyhleďte a opravte chyby:

Krácejší roshledna

Protoho, kdo žije na otevřených Afrických savanách, je výhodou, když má roshlet do dálky. Každého nepřitele může spatřit foas a uniknout mu. zirafi jsou pri své výšce téměř 6 km pochodujícími strážnými vjezemi a největšímy zviraty světa. Jejich úctihodní krk má fšak kupodivu stejný počet obratlú (sedum) jako krk ostatních safcu. Obratli zirafi jsou ale o mnoho delší.

Opravený text bez chyb přepište znovu sem:

Krácejší rozhledna
Pro toho, kdo žije na otevřených afrických savanách,
je výhodou, když má rozhled do dálky. Každého
nepřítele může spatřit včas a uniknout mu. Žirafy
jsou při své výšce téměř 6 km pochodujícími strážnými
věžemi a největšími zvířaty světa. Jejich úctihodní krk
má však kupodivu stejný počet obratlů (sedm) jako
krk ostatních savců. Obratle žirafy jsou ale o mnoho delší.

Obrázek 4

Z ukázky je zjevné, že svědomitý žák se nedokázal s opravou vadného textu¹² vyrovnat na čtyřech místech, respektive přesněji: zbyly mu v něm čtyři odlišnosti od „vzorového“ řešení z příručky pro učitele: „6 km“ místo 6 m; „strážními“ místo strážními; podoba „úctihodní“ (se dvěma pravopisnými chybami) místo úctyhodný. Sporný je ještě další jev, o něm viz v pozn. 13.

První z odlišností, kterou žák soustředěný na pravopisné jevy přehlédl, byla zkratka *km* za údajem o délce krku žirafy (správně 6 m). Totéž se ostatně stalo i mnoha jiným žákům, protože „chyták“ typu věcné chyby nečekali.¹³ Dovolujeme si dále upozornit, že řešení textu *Kráčející rozhledna* (uvedené na s. 139 v příručce pro učitele k ČJ Fraus 7) jednoznačně považuje za jedinou náležitou možnost podobu adjektiva *strážní* (ve spojení *strážními věžemi*). Je to problematické z více důvodů: opozice adjektiv *strážný* x *strážní* totiž existuje a je daná historicky; *strážný* ve smyslu „určený ke střežení/strážení“ postupem času ustoupilo novějšímu *strážní* ve stejném smyslu; připomeňme starší sousloví *strážný anděl*; resp. *anděl strážný*, pak také časopis jehovistů nazvaný *Strážná věž*. Přesné vysvětlení je však vzhledem k okrajovosti problematiky pro 7. ročník ZŠ nadbytečné a nepotřebné, i proto si mají autoři edukačních materiálů dávat pozor, co do cvičení zařazují a jaké řešení vydávají za náležité, popř. jediné možné. Požadovanou podobu *strážními* nepoužil nikdo z testovaných žáků; měkké *i* (*strážní*) měli jen dva žáci s celkově velmi chabými výsledky, ti však zjevně postupovali tak, že ve cvičení mechanicky „vyměňovali“ ypsilon za měkké *i* a opačně a délku samohlásky si tipovali, takže se dopustili ve tvaru *strážními* další pravopisné chyby (jeden napsal „strážními“, druhý „strážními“). Z výukových důvodů vadí také výskyt adjektiva v podobě „*uctihodní*“ (*krk*): dětem v tomto věku opravdu málo známé (nebo spíše zcela neznámé) složené adjektivum *úctyhodný* opravilo z vadného „*úctihodní*“ na podobu s psaným -y na konci první složky *úcty-* jenom 16 žáků ze 70, tj. necelých 23 % respondentů. K těm, kteří v něm nechali obě dvě chyby (bylo jich jen 5 ze 70, tedy 7,1 %), patřil i žák, jehož test jsme jako ukázkou zařadili sem. Většina slovo psala pouze s jednou chybou jako „*úctihodný*“.

12 Obsahuje 48 (!) skutečných chyb a fingovaných opomenutí (mimo diskutabilní jevy, jež komentujeme zvlášť).

13 Vypouštíme údaje o počtu chybujících v jevu 6 *km*, protože v jedné z tříd pozorná dívka při samostatné práci se cvičením hlasitě vykřikla a varovala ostatní, že správně je 6 m. Pro ilustraci zrádnosti takových věcných omylů doplníme, že když jsme toto problematické cvičení pokusně zadali studentovi posledního ročníku studia učitelství češtiny při zkoušce z didaktiky, ani on si vadného údaje 6 *km* nevšiml. Další (jediný) problém měl tento muž s tím, že váhal při psaní příslovecné spřežky, která je zde uvedena jako *kupodivu* (stejně jako v řešení v příručce pro učitele k ČJ Fraus 7 na s. 139). Možná je ovšem nadále také její nespřažená verze *ku podivu*, i když ta podle IJP není tak častá (tu má v ukázce u Obrázku 4 i žák 7. ročníku), o ní se však *kupodivu/ku podivu* příručka pro učitele nezmiňuje.

Porovnáme-li obě vybraná korekční cvičení, která patří do PS 1 Fraus 7, ani u jednoho neshledáváme důvody, proč by měla být se žáky probírána právě v této podobě. K připomenutí a zejména pak upevnění pravopisných zásad se mnohem lépe hodí jiné cesty i typy cvičení.

Závěry a doporučení

Z výše naznačených důvodů nedoporučujeme umělá korekční cvičení, přesytená různorodými chybami, opomenutími a četnými, mnohdy dokonce nejasnými nedostatky věcnými a stylizačními, ani jako součást vyučovacích hodin češtiny na ZŠ nebo nižším stupni gymnázia, ani jako domácí úkoly. Máme vážné podezření, že ke znalosti pravopisu nepřispívají, ale naopak ji problematizují nebo přímo zhoršují, tím současně podkopávají i preferované komunikačně-kognitivní cíle výuky mateřštiny v období povinné školní docházky.

Literatura a další zdroje

- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: SPN.
- Internetová jazyková příručka* [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, Praha. [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>. (Internet Language Reference Book.)
- KRAUS, J. (2008): *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum.
- KRČMOVÁ, M. (2005a): *Stratifikace současné češtiny* [online]. Linguistica ONLINE. [cit. 2019-09-18]. Dostupný z: <<http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krcmova/krc-012.pdf>>.
- KRČMOVÁ, M. (2005b): *Stylistika, stylizace a spisovnost* [online]. Linguistica ONLINE. [cit. 2019-09-05]. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krcmova/krc-013.pdf>>.
- PALKOVÁ, Z. (2018): Řeč mateřská, řeč bohatá. *Český jazyk a literatura*, roč. 68, č. 5, s. 209–215.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. (2017) Praha: MŠMT [cit. 2019-09-09]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>. (Framework educational program forelementaryeducation.)
- STAŇKOVÁ, B. (2009): Práce s chybou v hodinách jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 2, s. 87–92.

- SVOBODOVÁ, J. a kol. (2011): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HOLANOVÁ, R. (2018): K jazykovým a stylistickým dovednostem budoucích češtinářů. *Český jazyk a literatura*, roč. 68, č. 5, s. 230–238. (On Language and Stylistic Competences of Future Teachers of Czech.)

Školní učebnice češtiny

- KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. – ŘEHÁČKOVÁ, A. (2009): *Český jazyk 3. Učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. – ŘEHÁČKOVÁ, A. (2009): *Český jazyk 3. Pracovní sešit 1 pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. – RYKROVÁ, L. – VOKŠICKÁ, J. (2011): *Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KOSOVÁ, J. – BABUŠOVÁ, G. – RYKROVÁ, L. – VOKŠICKÁ, J. (2011): *Český jazyk 5. Pracovní sešit 1 pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2013): *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2013): *Český jazyk 7: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2013): *Český jazyk 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.

OD POROZUMĚNÍ TEXTU K VYŘEŠENÍ MATEMATICKÉ SLOVNÍ ÚLOHY¹

From Understanding the Text to Solving a Mathematical Word Problem

Martin Chvál – Martina Šmejkalová – Irena Smetáčková

Anotace: Cílem tohoto článku je pomocí originálních českých dat získaných v rámci řešení projektu Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům prozkoumat u vybrané skupiny žáků vazby mezi dílčími jazykovými a čtenářskými znalostmi a dovednostmi na jedné straně a dílčími matematickými znalostmi a dovednostmi na druhé straně. Autoři článku zkoumali a porovnávali vztahy mezi čtyřmi oblastmi: slovní matematické úlohy, neslovní matematické úlohy, čtení s porozuměním a jazykové znalosti.

Výsledky ukázaly, že nejsilnější korelace existuje mezi schopností řešit slovní úlohy a schopností číst text s porozuměním. Také souvislost řešení slovních úloh s ovládnutím jazykových jevů je signifikantně vysoká. Čtení s porozuměním a ovládnutím jazykových jevů obecně spolu souvisejí ve srovnatelné míře, ne-li méně než dovednosti jmenované výše.

Z toho plyne didaktické doporučení, že vyučující matematiky a českého jazyka by měli blíže spolupracovat a matematické slovní úlohy by se měly stát materiálem k jazykovým a čtenářským rozběrům. Tím by byly prohlubovány žákovské dovednosti práce s textem směřující k správnému porozumění zadání slovní úlohy.

Klíčová slova: základní škola; výuka; český jazyk; matematika; korelace; slovní úkoly

Abstract: The aim of this article is to use the original Czech data obtained in the solution of the Word Problems project as a key to the application and understanding of mathematical concepts to explore the selected group of students the links between partial language and reading knowledge and skills on the one hand and partial mathematical knowledge and skills on the other side. The authors of the article researched and compared the relationships

1 Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu Grantové agentury České republiky GA-16-06134S: Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům.

between four areas: verbal mathematical problems, non-verbal mathematical problems, reading comprehension and language skills.

The results showed that the strongest correlation exists between the ability to solve word problems and the ability to read the text with comprehension. The connection between solving word problems and mastering language phenomena is also significantly high. Reading comprehension and control of linguistic phenomena are generally related to a comparable extent, if not less than the skills mentioned above.

This leads to a didactic recommendation that teachers of mathematics and the Czech language should cooperate more closely and mathematical word problems should become material for linguistic and reader analysis. This would deepen the student's skills of working with text aimed at the correct understanding of the word task.

Keywords: *primary school; teaching; Czech language; mathematics; correlation; word problems*

Úvod

Úvodem zařadíme krátkou úvahu, která má vést k zamyšlení nad důležitostí mezipředmětových vztahů ve výuce, a naopak nad nežádoucí atomizací vyučovacích předmětů.

Je poměrně rozšířenou lidovou učitelskou moudrostí, že „komu jde čeština, tomu jde i matematika“. Většinou se však zde nemají na mysli znalosti a dovednosti pravopisné nebo komunikační, nýbrž dovednosti analytické (větné rozbory, morfologické analýzy, schopnost identifikovat jednotlivé slovní druhy, případně přiřazovat slova k příslušným paradigmátům). To vše jsou dovednosti abstrakce, analogie a logického uvažování (někdy přirozeně s pravopisným vyústěním), které bývají s prospěchem využívány i při řešení matematických úloh. Společným jmenovatelem jsou tedy kognitivní schopnosti, jež se projevují napříč různými předměty. Řečeno v dikci lidové učitelské moudrosti: „Chytrým dětem jde matematika i čeština.“

S tímto povrchním závěrem si ale nevystačíme, pokud nás zajímá efektivita výstavby učiva v uvedených předmětech a jeho didaktické uchopování ve výuce a pokud je naším pedagogickým cílem podpora žáků v rozvoji jejich potenciálu a v transferu školních poznatků do mimoškolního kontextu, který je a priori „mezipředmětový“. Při zohlednění těchto zájmů a cílů je totiž nezbytné zabývat

se vnitřními souvislostmi mezi matematikou a českým jazykem. Cílem tohoto článku proto je s pomocí originálních českých dat prozkoumat vazby mezi dílčími jazykovými a čtenářskými znalostmi a dovednostmi na jedné straně a dílčími matematickými znalostmi a dovednostmi na druhé straně. V návaznosti na to pak diskutovat o kurikulárních a didaktických možnostech, které by vedly k posilování žákovské úspěšnosti v matematice a v českém jazyce.

Vztahy mezi školními předměty

Než přejdeme k rozboru dříve zjištěných vztahů mezi matematikou a českým jazykem a k našemu vlastnímu výzkumu, považujeme za důležité naznačit typy vazeb, které mezi školními předměty mohou existovat. To nám následně pomůže zjistit, jaké jsou příčiny prokázaných souvislostí. Díky inspiraci v odborných publikacích (Janík – Maňák – Knecht, 2009; Björn – Aunola – Nurmi, 2016) nahlédneme na typy vazeb mezi školními předměty ze dvou perspektiv – první z nich je kurikulární a týká se obsahu a výstavby učiva, druhá je procesuální a týká se toho, jak jsou předměty k sobě vztahovány v procesu vyučování a učení.

Z první, kurikulární perspektivy vyčleňujeme následující tři druhy vazeb mezi školními předměty: 1) specifické posilování, 2) nesespecifické posilování a 3) aplikační komplexnost. Specifickým posilováním máme na mysli, že jeden předmět cíleně rozvíjí určité znalosti a dovednosti, jež jsou nezbytné pro učivo v jiných předmětech. Například pro chemické vzorce žáci nejprve musí zvládnout rovnice v matematice. Nesespecifické posilování představuje rozvoj určitého způsobu přemýšlení, který se zúročuje v jiných předmětech. Nemusí se přitom jednat o konkrétní znalosti či dovednosti. Jde například o strukturování úkolu, aktivní používání analogií či kontrolu výsledků srovnáním s mimoškolními zkušenostmi. Aplikační komplexnost máme na mysli tradičně pojaté mezipředmětové vazby, jež vycházejí z mimoškolního kontextu. Například mediální gramotnost vyžaduje propojení znalostí a dovedností osvojených v různých předmětech – čtenářské dovednosti, kritického myšlení, ale také znalosti o fungování médií, které jsou obsahem občanské výchovy a základů společenských věd.

Ve výše zmíněné procesuální perspektivě je významné, jak s propojováním předmětů aktivně pracují učitelé a žáci při vyučování a učení, aby zvýšili jejich účinnost. Jedná se zejména o motivační efekt, kdy prožitky z jednoho předmětu mají zvyšovat motivaci k druhému předmětu, a kognitivní efekt, kdy poznatky z jednoho předmětu jsou transferovány do druhého, v němž posilují smysluplnost a plynulost učení.

Z diachronního pohledu už známe případ, kdy existoval předpoklad, že se dva vyučovací předměty významně podporují a navzájem obohacují, a to ve vztahu latiny a češtiny. V dobách, kdy se již od 1. ročníku osmileté střední školy intenzivně vyučovalo latině, byl její přínos pro výuku češtiny vnímán jako nenahraditelný. Předpokládalo se, že výuka latiny je „důležitým prostředkem“ gramatického vzdělání a dobrou přípravou právě při analýze věty – „určování větných členů a vztahů mezi nimi“. Každodenní četné překlady z klasických jazyků do češtiny měly mít „unikátní vliv na rozvoj slovní zásoby“ a latina kromě toho poskytovala studentům pevné „zázemí v orientaci v mluvnickém systému a v neposlední řadě i v terminologii“. Byl jí také přiznáván velký význam pro rozvoj logického a (díky své pravidelné stavbě) systematického myšlení (Šmejkalová, 2005, s. 52–54). Empirické evidence tohoto jevu samozřejmě ve své době neexistovaly, ale i tak jsme si ještě v nedávné minulosti mohli všimnout vytříbeného jazykového projevu absolventů někdejších osmiletých gymnázií.

Vztah mezi matematikou a českým jazykem

Matematika a mateřský jazyk jsou napříč různými vzdělávacími systémy považovány za hlavní vyučovací předměty, které ve větší míře než ostatní rozvíjejí u žáků základní kompetence (logické myšlení a komunikační dovednosti), a jsou tedy podmínkou pro jejich budoucí uplatnění. Z toho důvodu je jim v kurikulárních dokumentech věnován největší prostor. Těmto předmětům je udělována i nejvyšší hodinová dotace, a proto je např. českému jazyku přiznáváno centrální a koncentrační postavení v soustavě vyučovacích předmětů. Pokud na kvalitě osvojení češtiny závisí bazální úspěšnost v ostatních předmětech (schopnost práce s textem, schopnost vyjádřit se) atd., potom vztah mezi dvěma předměty ústředními, tedy češtinou a matematikou, zasluhuje pozornost o to vyšší. Navzdory tomuto přesvědčení je problematice vztahu mezi češtinou a matematikou věnováno jen omezené množství studií.

Z hlediska postojů k těmto dvěma předmětům je prokázána jasná souvislost mezi jejich vnímanou oblíbeností a obtížností, a to jak ve výzkumech českých (Pavelková – Hrabal, 2012), tak i v zahraničních (Mullis et al., 2012). Shodným závěrem z těchto šetření je, že v žakovském hodnocení předmětů existuje vysoká korelace mezi obtížností a oblíbeností. Čím více žáci pokládají vyučovací předmět za obtížnější, tím méně je pro ně oblíbený. Hrabal a Pavelková ve své studii (2012) prokázali, že matematika a český jazyk jsou nejméně oblíbené předměty, přičemž je žáci zároveň hodnotí i jako vysoce obtížné. Chvál (2013) na souboru žáků od

4. ročníku ZŠ po poslední ročník střední školy zjistil, že vztah žáků k předmětům se zhoršuje s jejich věkem. Totéž prokázaly na datech získaných v rámci šetření TIMSS a PISA také analýzy Federovičové a Münicha (2015).

Postoj žáků k předmětům je důležitý proto, že byla několikrát potvrzena jeho přímá souvislost s úspěšností ve studiu (Marcus – Sanders-Reio, 2001; Mullis et al., 2012; Federovičová – Münich, 2015). Žáci s negativními postoji k vyučovacím předmětům dosahují výrazně nižších výkonů, a to jak v matematice, tak i v mateřském jazyce, a ještě silněji napříč jimi (Mullis et al., 2012). Bohužel mezinárodní šetření PISA (2015, 2018) a TIMSS (2011) ukazují, že obliba obou předmětů je mezi českými žáky výrazně nižší než v ostatních srovnávaných zemích. Šetření PISA opakovaně sděluje, že čeští žáci podávají slabší výsledky ve čtenářské gramotnosti než v matematické gramotnosti. V posledních třech šetřeních je pak rozdíl mezi nimi stabilní.

V některých studiích se projevuje snaha prokázatou souvislost mezi matematikou a mateřským jazykem podrobněji zmapovat prostřednictvím dílčích kompetencí. V těchto studiích se obvykle ověřuje, které znalosti a dovednosti týkající se mateřského jazyka korespondují s vyšší úspěšností v matematice (Abedi, 2006). Shodně se pak ukazuje, že v případě matematických slovních úloh, které představují svébytný druh textu, je správné porozumění zadání a volba vhodné strategie řešení podmíněna určitými jazykovými dovednostmi (Leiss – Plath – Schwippert, 2019). Většina z těchto studií se ale zaměřuje pouze na plynulost čtení nebo jiné, spíše technické parametry čtení (Björn – Aunola – Nurmi, 2016).

Výuka mateřského jazyka v sobě zahrnuje dvě hlavní oblasti. První z nich je výuka o systému jazyka a rozvoj schopnosti jazykové prostředky na základě těchto znalostí uvědoměle používat. Naproti tomu jde pak o dovednosti čtenářské (do důsledků vzato i literární). Podobně také výuka matematiky vždy zahrnuje oblast slovních úloh coby textu, který představuje problém řešitelný za pomoci matematických postupů (Novotná, 2000), a jiné matematické učivo bez nutného slovního zadání. Existující závěry o vztahu matematiky a mateřského jazyka buď vycházejí jen ze sumativních či jinak globálních výsledků, jež představují známky na školním vysvědčení či externí didaktické testy (PISA, TIMSS), nebo ze studií ověřujících vybrané dílčí kompetence. Sledováním vzájemné vazby jazykových a čtenářských kompetencí při řešení slovních a neslovních matematických úloh se, pokud je nám známo, doposud nikdo ve své studii nezabýval.

Nosným zdrojem informací o vztahu výuky jazyka a matematiky je přehledový článek (Wilkinson, 2019), v němž jsou shrnuty výsledky studií zabývajících se jazykovými a gramotnostními determinantami vyučování a učení matematice od roku 1988. Wilkinsonova metaanalýza (ibid.) ukazuje, že výzkumná

pozornost se zaměřuje také na vztah matematiky a výuky jazyka jako druhého – L2. Podobně se v dalším zajímavém článku (Fuchs a kol., 2015), který informuje o vztazích mezi úrovní jazyka a schopností řešit slovní úlohy, pracuje se vzorkem sedmiletých mluvčích, čímž je rovněž pro naše potřeby poněkud irelevantní. Dále existuje řada výzkumů, které jsou zaměřeny spíše psycholinguvisticky a zkoumají vztah osvojení matematických a jazykových symbolů (Gelman – Butterworth, 2005).

Tímto spíše negativním přehledem chceme naznačit, že problematika vztahu jazykových a matematických schopností (v prostředí školní docházky) je dosud málo probádána. Situaci navíc komplikuje fakt, že oba obory jsou komplexní a nelze je vzájemně porovnávat jako celek – je nutná segmentace např. na gramatické dovednosti versus algebraické dovednosti apod.

Metody a cíle

Pohlédneme-li na vztah mezi znalostmi z matematiky a českého jazyka statistickým pohledem korelačních koeficientů,² opakovaně se potvrzuje vysoká pozitivní korelace, a to jak při použití externích didaktických testů během monitorování výsledků vzdělávání (např. v šetřeních PISA a TIMMS), tak mezi školními známkami. Například šetření PISA pravidelně ukazuje blízký vztah mezi výsledky v testech čtenářské a matematické gramotnosti – v roce 2003 byla hodnota korelačního koeficientu 0,57. V našem níže prezentovaném výzkumu se korelační koeficient známek z matematiky a českého jazyka na vysvědčení napříč jednotlivými ročníky pohyboval v rozpětí mezi 0,4 a 0,7, čili souvislost mezi známkami z češtiny a z matematiky je celkem vysoká. Tyto výsledky nám ale nic neříkají o tom, které složky obou předmětů spolu souvisejí více a které méně – zda předměty jako celek, zda gramatické a algebraické dovednosti, či dovednosti slohové a řešení slovních úloh apod.

Proto je cílem tohoto článku podrobněji analyzovat vzájemné souvislosti mezi testovými výsledky žáků v matematice a v českém jazyce. Jelikož výzkum, jehož výsledky jsou prezentovány v tomto článku, byl zaměřen na slovní úlohy

2 Velmi zjednodušené vysvětlení: Korelační koeficient je statistický parametr, který měří míru sepjatosti dvou měřených jevů. Může nabývat hodnot od -1 do 1. Čím více se hodnota blíží k -1 na jedné straně nebo +1 na straně druhé, tím těsnější je vztah mezi měřenými jevy. Např. pokud korelační koeficient má hodnotu 0,7, znamená to, že sledované jevy spolu souvisejí velmi těsně (pokud bychom tento modelový jev převedli na vztah známek z češtiny a z matematiky, potom by to znamenalo, že při korelačním koeficientu 0,7 je vztah mezi nimi velmi těsný – kdo má výbornou známku z českého jazyka, bude mít s největší pravděpodobností i výbornou známku z matematiky).

v matematice, budeme sledovat jen vybrané výseče učiva obou předmětů, a to vzájemné vztahy mezi schopnostmi řešit úlohy zaměřující se na čtení s porozuměním, úlohy ověřující znalost poznatků o českém jazyce, matematické slovní úlohy a úlohy neverbální. V závěru budeme na konkrétních úlohách ilustrovat podmíněnost úspěšného řešení matematické úlohy schopností s porozuměním přečíst její delší slovní zadání.

Vstup do tématu

Vztahem jazyka a matematiky jsme se zabývali ve výzkumu zaměřeném na slovní úlohy v matematice. V něm jsme na základě dosavadních empirických poznatků i vlastních pedagogických zkušeností jako vyučujících didaktiky matematiky i českého jazyka vyslovili předpoklad, že „úroveň komunikační kompetence v mateřském jazyce může limitovat přístup k využití kompetence matematické. Žádoucí zacházení se slovní úlohou lze tudíž označit za meta-komunikační dovednost – schopnost orientovat se v textech slovní úlohy se žáci postupně učí na základě pochopení jejich jazykového ztvárnění (opakovaně uplatňují postupně získávané interpretační dovednosti) a v návaznosti na to se učí přiřazovat jazykově pojmenovaným obsahovým jednotkám matematické vyjádření“ (Vondrová – Havlíčková – Hirschová – Chvál – Novotná – Páchová – Smetáčková – Šmejkalová – Tůmová, 2019, s. 20). Vyslovili jsme dále domněnku, že schopnost s porozuměním přečíst text v českém jazyce (jako vyučovací předmět) může být s úspěchem využita i při řešení slovních úloh v matematice. Podobně zápis legendy u slovní úlohy je velmi příbuzný dalším obsahům předmětu český jazyk, jako jsou strategie věcného čtení, vyhledávání klíčových slov, informací, údajů, hlavních myšlenek textu, v nejširším slova smyslu i tvorbě výpisků a konceptů (ibid.).

Pro čtenáře Didaktických studií, kteří nemusejí být seznámeni s různými specifiky slovních úloh v matematice, uvedme příklad, v němž se jazyková kompetence uplatňuje velmi výrazně. Jedná se o tzv. slovní úlohy s antisignálem, které obsahují klíčové slovo navádějící ovšem k **opačné** operaci, než vyžaduje správné řešení.

Příklady podle Vondrové a kol. (2019, s. 224):

- Úloha bez antisignálu: Na letní tábor se zaměřením na sportovní aktivity a angličtinu se přihlásilo 36 chlapců. Dívek je přihlášeno 4krát **méně**, než je přihlášeno chlapců. Kolik je přihlášeno dívek? [9 dívek]

- Úloha s antisignálem: Na letní tábor se zaměřením na sportovní aktivity a angličtinu se přihlásilo 36 chlapců. Chlapců je přihlášeno 4krát **více**, než je přihlášeno dívek. Kolik je přihlášeno dívek? [9 dívek]

Obtížnost úlohy s antisignálem tkví v tom, že ačkoliv v obou případech je k výsledku nutno použít operaci dělení, je jazyková stránka v prvním případě v souladu se stránkou matematickou, zatímco v druhém případě intenze pojmu *více* řešitele automaticky navádí k násobení. Právě v těchto případech je nutno úlohu velmi pečlivě přečíst s porozuměním, aby řešitel úlohu vyřešil správně. Spjatost učiva českého jazyka a matematiky je zde očividná.

Představení výzkumu

Nechceme čtenáře zatěžovat detailním popisem realizace rozsáhlého výzkumu, z něhož pro účely tohoto článku vytěžíme jen velmi úzkou část dat. Zájemcům doporučujeme kolektivní monografii vzniklou pod autorským vedením Nadi Vondrové (2019) či naše články (Chvál – Šmejkalová, 2018; Šmejkalová – Chvál, 2020). Odtud nyní přebereme jen stručný popis testů, jejichž výsledky jsou níže analyzovány, a popis vzorku žáků, který tyto testy řešil.

Testy z českého jazyka byly koncipovány za účelem vytvořit několik srovnatelných skupin žáků. Z hlediska obsahu jsme testy koncipovali tak, aby přibližně jednu jejich polovinu tvořily úlohy ověřující čtení s porozuměním úvodnímu textu a polovinu úlohy prověřující v návaznosti na něj znalost vyučovacích obsahů, resp. dovednost řešit úlohy k těmto obsahům se vztahující (viz Tabulku 1). Tyto úlohy jsme strukturovali s cílem, aby byly zastoupeny lexikologie, tvarosloví, syntax a někdy pravopis.

Tab. 1 Četnosti úloh pokrývajících jednotlivé obsahové oblasti testů.

Zaměření úloh	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
čtení s porozuměním	6	6	7	7	6	7
lexikologie	4	3	2	2	2	1
tvarosloví a syntax	6	8	9	9	9	9
pravopis	1	1	0	0	0	1
Celkem úloh v testu	17	18	18	18	17	18

Matematické testy obsahovaly vždy úlohy slovní i „neslovní“, tedy výpočetní. Výpočetní úlohy se týkaly např. výpočtů v oboru přirozených čísel (u žáků 2. stupně celých čísel) či výpočtů se zlomky. Kromě toho se v nich v závislosti na ročníku ověřovaly znalosti kritérií dělitelnosti, práce s číselnou osou či řešení rovnic. Slovní úlohy byly použity v různém kontextu a daly se řešit různými strategiemi. Při výběru a tvorbě úloh jsme vycházeli z běžně používaných učebnic matematiky.

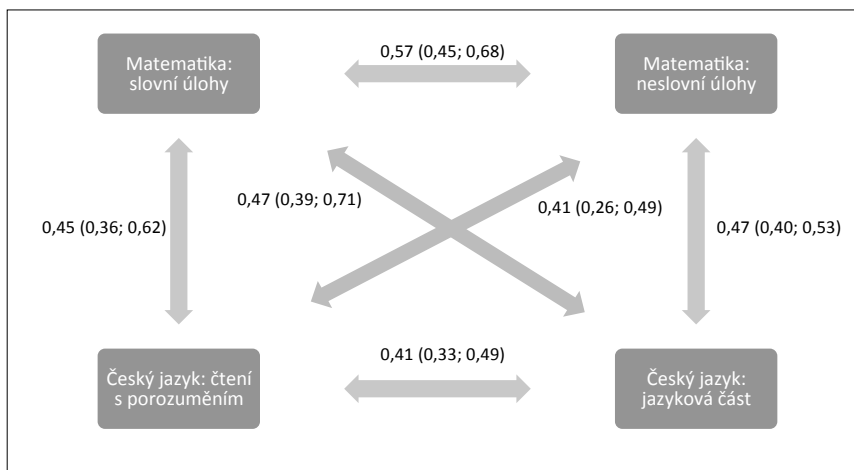
Testy byly zadávány v říjnu a v listopadu 2016. Výzkumný vzorek tvořily čtyři pražské základní školy; z hlediska škol se jednalo o dostupný výběr. V rámci školy se testování účastnili všichni žáci z daných ročníků. Zapojené školy nabídly dostatečně široké spektrum žáků z hlediska jejich znalostí.

Tab. 2 Počty testovaných žáků.

	Ročník						Celkem
	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
škola 1	104	108	83	77	64	39	263
škola 2	114	102	61	64	52	43	220
škola 3	45	51	72	50	80	42	244
škola 4	82	78	57	45	40	42	184
Celkem	345	339	273	236	236	166	911

Výsledky výzkumu

Zajímalo nás, jaké jsou vzájemné souvislosti mezi výsledky jednotlivých částí testů. Korelační koeficienty celých testů se pohybovaly v rozpětí 0,47 až 0,66 s aritmetickým průměrem 0,59. Následující schéma zobrazuje průměrný korelační koeficient vždy mezi danými dvěma částmi testů. Korelační koeficient byl spočítán pro každý ročník zvlášť. V závorce jsou uvedeny minimální a maximální hodnoty korelačních koeficientů mezi 4. a 9. ročníkem (ve 3. ročníku byl zadán pouze vstupní test z matematiky).



Obr. 1 Průměrný korelační koeficient vždy mezi danými dvěma částmi testů.

Korelační analýza nemůže vyřešit to, zda jsou matematické znalosti a dovednosti podstatné pro řešení úloh z českého jazyka či zda jsou jazykové znalosti důležité při řešení matematických úloh. Spíše můžeme vycházet z předpokladu, že za vysokými vzájemnými korelacemi stojí žákova inteligence. Za povšimnutí pak stojí výše korelačních koeficientů a jejich vzájemné porovnání. Zdá se, že matematické úlohy (ať slovní či neslovní) jsou vzájemně více konzistentní. Těm žákům, kterým jdou slovní úlohy, se zároveň daří v neslovních úlohách, a naopak. Snáze se tedy dá o někom říci, že „mu matematika jde“. U českého jazyka jsou mezi jazykovými znalostmi a čtením s porozuměním souvislosti menší. Jinak řečeno, to, že někdo ovládá gramatiku, ještě neznamená, že dovede přečíst text s porozuměním, a obráceně. Dokonce jsou korelace částí jazykového testu vyšší s částmi matematického testu než mezi sebou navzájem. Relativně nižší korelační koeficienty s částí čtení s porozuměním mohou být dány nižší reliabilitou této části (nižším počtem vzájemně souvisejících úloh v ní). I s tímto ohledem pak lze přečíst nepřekvapivý výsledek, že právě část čtení s porozuměním o něco více koreluje s matematickými slovními úlohami než s úlohami neslovními.

Pokud bychom se odvážili zjednodušujících interpretací, dalo by se říci, že matematické neslovní úlohy reprezentují běžné matematické učivo. Stejně tak úlohy z jazykové části testu reprezentují běžně užívané úlohy k ověřování jazykových znalostí. Řešit matematické slovní úlohy, stejně jako číst text s porozuměním naproti tomu vyžaduje komplexnější dovednosti překračující úzký rámeček

vyučovacích obsahů. Do řešení těchto úloh patrně více vstupuje obecná inteligence a současně rozvoj jedné z nich pozitivně ovlivňuje rozvoj té druhé. Vyznat se ve struktuře matematické slovní úlohy, umět převést úlohu z formy slovní do formy řešitelné matematickými nástroji podporuje rozvoj dovednosti čtení s porozuměním (respektive alespoň některé jeho aspekty, jako je např. vysuzování z textu apod.). Na druhou stranu rozvinutá schopnost čtení s porozuměním usnadňuje uchopit matematické slovní úlohy, neboť žák je vybaven, i když třeba jen intuitivně, schopností odlišit podstatné od nepodstatného, rozpoznat, co je úkolem, a jak v případě delšího a složitějšího zadání strukturovat důležité informace potřebné pro řešení.

Ilustrace pomocí úloh

Předcházející výsledky byly vyvozeny ze vstupních rozřazovacích testů zmíněného výzkumu (Vondrová – Havlíčková – Hirschová – Chvál – Novotná – Páchová – Smetáčková – Šmejkalová – Tůmová, 2019). V následující části textu se budeme věnovat úlohám, které byly zařazeny do tzv. hlavního šetření. V něm byly žákům zadávány v několika vlnách testové sešity s matematickými slovními úlohami. Ve 3. vlně (značené dále HT3) byly do testového sešitu žákům 4. ročníků vloženy i úlohy samostatně ověřující dovednost číst s porozuměním, resp. vyvodit základní informace z textu zadání. Tyto úlohy značíme P a V. Každá z těchto úloh pak byla formulována ve dvou variantách, přičemž úlohy byly součástí testových sešitů spolu s dalšími třemi matematickými slovními úlohami.

Úloha HT3_P1³

Paní učitelka se rozhodla, že s žáky procvičí vyjmenovaná slova pomocí hry. Přečti si, jak vysvětlila pravidla:

Sedněte si do kroužku.

Aničce dám do ruky míč.

Anička hodí míč někomu z vás a dá pokyn: „Řekni vyjmenované slovo na B.“

Ten, komu Anička míč hodila, řekne například BYLINA a ještě vymyslí na slovo BYLINA krátkou větu. Například řekne: „Některé byliny jsou léčivé.“

Pak hodí míč někomu dalšímu a zároveň vysloví jinou souhlásku, na kterou jsme se učili vyjmenovaná slova, ... například L.

Další vymyslí vyjmenované slovo na L a také krátkou větu a hodí míč dál. A hra pokračuje takto pořád dokola.

3 Dle Vykoukalová – Bártová – Maňourová – Švrčková, 2012, s. 5.

Když paní učitelka vysvětlila pravidla, položili jí žáci několik otázek. Co na ně měla odpovědět? Zakroužkuj jednu z odpovědí: ANO, nebo NE, nebo Z textu nelze určit.

Můžeme při hře sedět v řadě?	ANO – NE – Z textu nelze určit
Anička může hodit míč, komu chce?	ANO – NE – Z textu nelze určit
Kdo chytil míč, musí říct vždy slovo BYLINA?	ANO – NE – Z textu nelze určit
Kdo hází míč, vysloví jakoukoli hlásku z abecedy?	ANO – NE – Z textu nelze určit
Hrou si můžeme procvičit vyjmenovaná slova?	ANO – NE – Z textu nelze určit

Druhá varianta této úlohy HT3_P2 se lišila jen záměnami Anička → Kristýnka, Bylina → Kobyla, Některé byliny jsou léčivé. → Naše kobyla má krásnou hřivu. Úlohu P1 řešilo 184 žáků, P2 185 žáků.

Tato úloha byla pro žáky 4. ročníku velmi jednoduchá: Současně se nepřekvapivě ukázalo, že obě varianty jsou pro žáky stejně obtížné. Všech pět správných odpovědí uvedlo 65 % žáků, 30 % žáků uvedlo čtyři správné odpovědi, 4 % tři správné odpovědi. V zásadě se omylů dopouštělo jen několik žáků s nízkou latentní schopností (dále bude upřesněno).

Úloha HT3_V1

Minulé úterý bylo v rodině Novákových takovým obvyklým dnem. Maminka přišla domů v pět hodin a po chvilce odpočinku se začala věnovat práci na zahradě. Tatínek dorazil hodinu po ní a hned začal připravovat v kuchyni večeři. Rozhodl se vařit thajské kuře, což mu podle receptu zabralo hodinu a půl. Když byl v půlce přípravy večeře, Matěj se právě vrátil z tréninku a rovnou se zavřel v koupelně. V jeho pokoji právě začal hrát na počítači mladší bráška Lukáš, který ve svém pokoji ještě počítač nemá. Na dokončení hry potřeboval asi 30 minut. Když Lukáš dohrál, sešli se všichni v jídelně, kam později tatínek přinesl z kuchyně večeři. Při jídle si hodinu povídali a potom se přesunuli do obývacího pokoje, ale tatínek po chvíli oznámil, že si raději půjde číst do ložnice.

1. Které místnosti bytu Novákových jsou v článku zmíněny?
2. V kolik hodin se asi Novákové přesunuli do obývacího pokoje?

Druhá varianta této úlohy HT3_V2 se lišila jen záměnami Novákoví → Němcovi, Matěj → Radek, Lukáš → Vláška. Úlohu V1 řešilo 185 žáků, V2 pak 184 žáků. Obě varianty byly pro žáky opět shodně obtížné, a proto úspěšnost žáků budeme uvádět společně za obě varianty.

Úlohu rozebereme podrobněji, protože první podúloha nevyžaduje od žáka žádné matematické operace, zatímco druhá ano.

Obě podúlohy vyžadovaly od žáka srovnatelně obtížně dovednost identifikovat

v úvodním textu podobný charakter explicitně vyjádřených klíčových informací. Ve variantě a) to jsou názvy pokojů, ve variantě b) časy událostí.

Varianta b) je ale matematicky náročnější a pro správné vyřešení je potřeba udělat několik na sebe navazujících postupných kroků a umět provést matematické operace s časem:

1. *Maminka přišla domů v **pět hodin** a po chvilce odpočinku se začala věnovat práci na zahradě.*

Maminka přišla v 17:00.

2. *Tatínek dorazil **hodinu po ní** a hned začal připravovat v kuchyni večeři. Rozhodl se vařit thajské kuře, což mu podle receptu **zabralo hodinu a půl**.*

Tatínek dorazil a začal vařit v 18:00, vařil do 19:30.

3. *Když byl v **půlce přípravy večeře**, Matěj se **právě vrátil** z tréninku a rovnou se zavřel v koupelně. V jeho pokoji **právě začal hrát** na počítači mladší bráška Lukáš, který ve svém pokoji **ještě počítač nemá**.*

Úloha vyžaduje spočítat polovinu času mezi 18:00 a 19:30 hod. Toto je patrně její nejnáročnější část, neboť kromě porozumění textu vyžaduje výpočet s časem, tj. Matěj se vrátil v 18:45 hod. a Lukáš začal hrát hru v 18:45 hod.

4. *Na dokončení hry **potřeboval asi 30 minut**. Když Lukáš **dohrál**, sešli se všichni v jídelně, kam **později tatínek přinesl z kuchyně večeři**.*

Lukáš dohrál a všichni se sešli v 19:15 hod. Z výše uvedeného víme, že tatínek vařil do 19:30 a lze tedy předpokládat, že v tento čas přinesl rodině večeři.

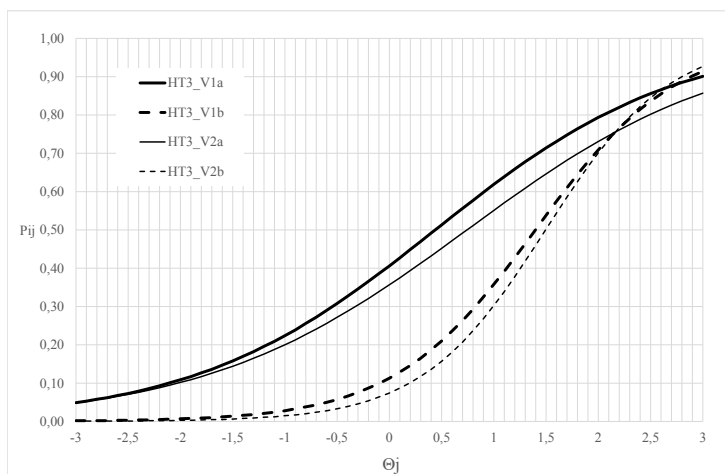
5. *Při jídle si **hodinu povídali** a potom se **přesunuli do obývacího pokoje**, ...*

Přesunuli se ve 20:30 hod.

Výsledky žáků v těchto úlohách budeme prezentovat prostřednictvím grafu vycházejícího z náročnějších matematických postupů (tzv. IRT – *item response theory*, blíže k tomu viz např. Vondrová – Havlíčková – Hirschová – Chvátal – Novotná – Páchová – Smetáčková – Šmejkalová – Tůmová, 2019). Díky tomu lze z výsledků vytěžit více informací, než by nám nabídlo zpracování pomocí klasické teorie testů.

Vodorovná osa grafu představuje vlastnost, kterou jsme nazvali latentní schopnost žáků. Tato schopnost je určena na základě žakových výsledků ve vstupních testech i v dalších vlnách testování při řešení matematických slovních úloh. Hodnoty průměrných žáků se v grafu nalézají uprostřed, mají hodnotu 0, vpravo se nalézají žáci s vyšší latentní schopností, tedy ti žáci, kteří obecně umí lépe řešit matematické slovní úlohy. Další analýzy v citovaném výzkumu ukázaly, že jsou to i žáci s lepším školním prospěchem. Pro zjednodušení se o těchto žácích budeme vyjadřovat jako žácích nadprůměrných. Na druhém

konci vodorovné osy (tedy vlevo) jsou naopak žáci obecně v matematických úlohách podprůměrní, tedy s latentní schopností menší než 0.



Obr. 2 Výsledky úlohy HT3_V1 podle grafu IRT.

Svislá osa vyjadřuje pravděpodobnost, že žák s určitou latentní schopností vyřeší danou úlohu správně. V klasické teorii testů toto rozlišit neumíme a můžeme pouze konstatovat, že podúlohu a) vyřešilo správně 40 % žáků a podúlohu b) 17 % žáků. Naproti tomu z IRT grafu můžeme vyčíst následující:

1. Varianty úlohy 1 a 2 jsou srovnatelné, což vidíme z velmi blízkých průběhů křivek pro obě podúlohy.
2. Pro nejlepší žáky (latentní schopnost 2 a výše, cca 3 % žáků) jsou podúlohy a) a b) srovnatelně obtížné. Pravděpodobnost správného vyřešení je kolem 80 %, což je o něco nižší než u úlohy P. Je to patrně dáno tím, že u úlohy V je větší pravděpodobnost toho, že i nejlepší žáci mohou udělat chybu z nepozornosti.
3. Pro žáky v širším pásmu průměru (latentní schopnost od $-1,5$ do $+1,5$, což je cca 87 % žáků) je varianta b) výrazně obtížnější než varianta a). Ti průměrní žáci variantu a) vyřeší s pravděpodobností 40 % a variantu b) jen s pravděpodobností 10 %.
4. Podprůměrní žáci (latentní schopnost nižší než $-1,5$, cca 7 % žáků) podúlohu b) v zásadě nejsou schopni vyřešit.

Pomocí uvedených úloh jsme ilustrovali, že pro žáky 4. ročníku není příliš obtížné extrahovat podstatné informace z textu dlouhého cca 130 slov. Z hlediska jazykového se jedná o informativně nasycený text s poměrně jednoduchou syntaktickou strukturou, z hlediska matematického jde o slovní úlohu s relativně delším zadáním, než na které jsou žáci zvyklí z běžných matematických úloh. Navíc obsahuje řadu pro řešení nepodstatných informací.

Relativně jednoduché usuzování zvládají téměř všichni žáci průměrní (viz úloha P), omylů se dopustilo jen nevelké procento žáků podprůměrných. Z výsledků podúloh Va) a Vb) lze usuzovat, že pro správné řešení matematické slovní úlohy Vb) je dovednost porozumět textu a extrahovat podstatné informace nutným předpokladem, přičemž tato dovednost sama o sobě nestačí na to, aby žáci zvládli úlohu „dotáhnout“ k úspěšnému výsledku. To lze usuzovat z toho, že křivka pro podúlohu a) je vždy nad křivkou pro podúlohu b) (okraje křivek jsou zatíženy větší nepřesností, a proto jim není zapotřebí věnovat pozornost). Z toho vyplývá, že v každé skupině žáků podle latentní schopnosti je větší procento těch, kteří dokáží vyřešit podúlohu a), než těch, kteří dokáží vyřešit podúlohu b). Vyjádřeno procenty: pouze 9 % žáků dokázalo vyřešit správně obě podúlohy, 53 % nevyřešilo ani jednu z nich, 31 % dokázalo vyřešit jen podúlohu a), nikoliv podúlohu b). O této skupině by se dalo říci, že dokáže extrahovat podstatné informace z textu, ale nezvládne je matematicky uchopit (transformovat do matematických operací a vyřešit je). Pouze 8 % žáků vyřešilo správně podúlohu b) a nevyřešilo podúlohu a). V tomto případě se jedná patrně o žáky, kteří dokážou jak extrahovat informace z textu, tak je i matematicky zpracovat. To dokázali na podúloze b), ale při řešení podúlohy a) se dopustili chyby z nepozornosti vzhledem k vyššímu počtu informací, které je třeba z textu vyčíst (to odpovídá podle IRT grafu tomu, že i žáci s nejvyšší latentní schopností mají cca 90% pravděpodobnost správného vyřešení každé z analyzovaných variant).

Závěr

Obsah zde prezentované studie byl věnován vztahu mezi znalostmi a dovednostmi osvojovanými ve výuce matematiky a českého jazyka v průběhu základní školy s cílem zachytit jejich vliv na úspěšné řešení matematických slovních úloh. Ačkoliv jsou matematika a český jazyk mnoha autoritami považovány za hlavní školní domény, existuje mezi nimi zároveň silná bariéra, až dokonce rozpor. Řada žáků například vnímá přítomnost dobrých jazykových schopností jako „omluvu“ pro nepřítomnost dobrých matematických schopností, a naopak. Říct o někom, že

„je dobrý na matiku“, implicitně evokuje očekávání, že daný člověk není úspěšný v humanitně a komunikačně orientovaných předmětech. Zároveň ale existuje také přesvědčení, že velká část žáků má rovnoměrně rozložené schopnosti, tedy že jim jde dobře (či naopak nejde dobře) matematika i český jazyk.

V našem výzkumu jsme se snažili podrobněji prozkoumat, které znalosti a dovednosti rozvíjené v uvedených předmětech souvisejí s úspěšností v matematických slovních úlohách. Ty představují klíčové učivo matematiky – pomyslný aplikační vrchol osvojených matematických operací. Současně jsou slovní úlohy textem, který musí být zvládnutý čtenářsky, aby žák mohl přikročit k jeho matematickému řešení (tedy k aplikaci matematických operací). Jedná se tedy o učivo, v němž se nezbytně prolíná výuka matematiky a českého jazyka. Platí však, že v obou předmětech jsou i jiné oblasti učiva. Proto odvozovat mezipředmětové vazby využívané při řešení slovních úloh jen z celkových výsledků v matematice a českém jazyce je nepřesné (PISA, 2018).

Z tohoto důvodu jsme v našem výzkumu rozdělili porovnávané výsledky do čtyř oblastí – slovní matematické úlohy, neslovní matematické úlohy, čtení s porozuměním a jazykové znalosti. Zajímalo nás, s čím nejúžeji úspěšnost řešení slovních matematických úloh souvisí.

Výsledky ukázaly, že nejsilnější korelace existuje mezi slovními úlohami a čtením s porozuměním. To tedy znamená, že ten žák, který dobře čte s porozuměním, umí i dobře řešit slovní úlohy. Také souvislost řešení slovních úloh se zvládnutím jazykových jevů je signifikantně vysoká. Lze tedy tvrdit i to, že žák s dobrými jazykovými znalostmi dobře řeší slovní úlohy.

V naší studii jsme tak potvrdili některá zahraniční zjištění o pozitivním vztahu jazykově-čtenářských a matematických kompetencí (Abedi, 2006; Björn – Aunola – Nurmi, 2016; Leiss – Plath – Schwippert, 2019).

Podstatným a snad i méně očekávaným zjištěním je dále skutečnost, že čtení s porozuměním a zvládnutí jazykových jevů spolu souvisejí ve srovnatelné míře, není-li menší než dovednosti jmenované výše. Zjednodušeně řečeno – jazykové znalosti a schopnost řešit slovní úlohy jsou ve srovnatelném vzájemném vztahu, jako spolu souvisí samé vnitřní učivo unitárního vyučovacího předmětu český jazyk: jazyková výuka na jedné straně a práce s textem na straně druhé.

Jaké doporučení z toho plyne pro školní výuku? Vyučující matematiky a českého jazyka by měli blíže spolupracovat, a to zejména v tom směru, že matematické slovní úlohy by se měly stát materiálem k jazykovým a čtenářským rozběrům. Tím by byly prohlubovány žákovské dovednosti práce s textem směřující k lepší strukturační popisovanému problému, a tedy ke správnému porozumění zadání. Jednalo by se tak o specifické i nespécifické posilování vztahu mezi předměty.

Literatura

- ABEDI, J. (2006): Language Issues in Item Development. In DOWNING, S. M. – HALADYNA, T. M. (Eds.): *Handbook of test development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 377–398.
- BJÖRN, P. M. – AUNOLA, K. – NURMI, J.-E. (2016): Primary School Text Comprehension Predicts Mathematical Word Problem-solving Skills in Secondary School. *Educational Psychology*, 36(2), s. 362–377.
- FEDERIČOVÁ, M. – MÜNICH, D. (2015): Srovnání žákovské obliby školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření. *Pedagogická orientace*, 25(4), s. 557–582.
- FUCHS, L. S. – FUCHS, D. – COMPTON, D. L. – HAMLETT, C. L. – WANG, A. Y. (2015): Is Word-problem Solving a Form of Text Comprehension? *Scientific Studies of Reading*, 19(3), s. 204–223.
- GELMAN, R. – BUTTERWORTH, B. (2005): Number and Language: How are They Related? *Trends in Cognitive sciences*, 9(1), s. 6–10.
- CHVÁL, M. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2018): Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), s. 105–134.
- CHVÁL, M. (2013): Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *Orbis scholae*, 7(3), s. 49–71.
- JANÍK, T. – MAŇÁK, J. – KNECHT, P. (2009): *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- LEISS, D. – PLATH, J. – SCHWIPPERT, K. (2019): Language and Mathematics – Key Factors influencing the Comprehension Process in reality-based Tasks. *Mathematical Thinking and Learning*, 21(2), s. 131–153.
- MULLIS, I. V. S. – MARTIN, M. O. – FOY, P. – ARORA, A. (2012): *TIMSS 2011 International results in mathematics. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center*. Boston College.
- MARCUS, R.F., SANDERS-REIO, J. (2001): The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), s. 427–444.
- NOVOTNÁ, J. (2000). *Analýza řešení slovních úloh*. Praha: PedF UK.
- PAVELKOVÁ, I. – HRABAL, V. (2012): Mathematics in Perception of Pupils and Teachers. *Orbis Scholae*, 6(2), s. 119–132.
- ŠMEJKALOVÁ, M. (2005): *Vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Praha: PedF UK.
- ŠMEJKALOVÁ, M. – CHVÁL, M. (2020): Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 25(1), s. 127–154.
- VONDROVÁ, N. – HAVLÍČKOVÁ, R. – HIRSCHOVÁ, M. – CHVÁL, M. – NOVOTNÁ, J. – PÁCHOVÁ, A. – SMETÁČKOVÁ, I. – ŠMEJKALOVÁ, M.

- TŮMOVÁ, V. (2019): *Matematická slovní úloha: mezi matematikou, jazykem a psychologii*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- VYKOUKALOVÁ, V. – BÁRTOVÁ, M. – MAŇOUROVÁ, Z. – ŠVRČKOVÁ, M. (2012): *Pracovní sešit I k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 4. ročníků ZŠ*. V Praze: PedF UK.
- WILKINSON, L. C. (2019): Learning Language and Mathematics: A Perspective from *Linguistics and Education*. *Linguistics and Education*, 49, s. 86–95.

HISTORICKÉ PERSPEKTIVY VÝUKY ČEŠTINY ANEB NADEJNÉ VYHLÍDKY V MINULOSTI

Historical Perspectives of Teaching Czech or Promising Perspectives in the Past

Marie Čechová

***Anotace:** Cílem předkládaného příspěvku je podat výklad o školské reformě připravované v 70. letech a zaváděné v následujících dvou desetiletích minulého století, a to se zřetelem k přípravě současné koncepce výuky češtiny. Ta by mohla využít příležitostí, které nabízí současná věda, a zároveň zúročit to, co předcházelo: Ctít je třeba historickou paměť oboru, ale neulpět na ní. Příspěvek podává obraz tehdejšího reformního procesu s poukázáním na problémy, které ho provázely, a tedy i na to, čeho se v nynějším reformním procesu vyvarovat a čeho využít.*

***Klíčová slova:** český jazyk; koncepce; reforma; učební osnovy; učebnice; perspektiva vyučování*

***Abstract:** The aim of this paper is to provide an explanation of the school reform prepared in the 1970s and implemented in the next two decades of the last century, with regard to the preparation of the current concept of teaching Czech. It could take advantage of the opportunities offered by contemporary science, while benefiting from what preceded it: The historical memory of the field must be respected, but not adhered to. The article presents a picture of the then reform process with an indication of the problems that accompanied it, and thus also of what to avoid in the current reform process and what to use.*

***Keywords:** Czech language; conception; reform; curriculum; textbooks; teaching perspective*

Cílem předkládané studie je podat výklad o školské reformě připravované v 70. letech minulého století, jak jsem ji vnímala z pozice nejprve tajemnice a poté předsedkyně komise pro vyučování mateřskému jazyku, a to z hlediska koncepce vývoje výuky.

K tématu přistupuji s vědomím návěští: starý člověk se obrací do minulosti, jež se mu často jeví v lepším světle, obraz tak vytvořený pak nemusí plně odpovídat tehdejší realitě, navíc, jsou v centru tehdejšího dění, jsem se v tomto dění plně angažovala. Přesto si myslím, že tehdejší stav vidím dost reálně a soudím, že **poznání tehdejšího reformního procesu by mohlo být** pro současnou mladší generaci, přicházející s návrhem „nové“ koncepce (viz o tom dále) **přínosné**.

Rozhodla jsem se k tomuto kroku, abych přispěla svými zkušenostmi při přípravě projektu vedeného lingvodidaktikem S. Štěpáníkem, jehož návrhu předchází hledání cest, podložené jeho vzděláním a rozhledem, zkušeností i výzkumy. Sleduji, že v tomto případě nejde o změnu za každou cenu teď a hned, s postupem: pokus → omyl, pokus → omyl, jak to bývá běžné, a ani o „vrácení smyslu“ výuce češtiny (Hausenblas, 1992), neboť podle mého názoru ho nikdy u dobrých učitelů neztratila, u špatných ho téměř neměla a ani nebude mít.

Mám na mysli perspektivu lingvodidaktiky i praktické výuky, to, aby **navrhovaná koncepce byla perspektivní**, aby využila příležitostí, které nabízí současná věda, a zároveň zúročila to, co předcházelo. Ctít je třeba historickou paměť oboru, samozřejmě s kritickým, nikoli však a priori s odmítavým přístupem.

Podívejme se tedy zhruba o 45 let zpět

Práce **komise pro vyučování českému jazyku** se odvíjela od výzkumů, které se ve Výzkumném ústavu pedagogickém (VÚP) věnovala skupina českého jazyka vedená J. Jelínkem. Skupina české literatury pracovala samostatně, J. Šlajer v 60. letech prosazoval názor literaturu od jazyka odtrhnout a připojit ji k ostatním uměleckovýchovným předmětům (Šlajer, 1968/69, Pícka, 1967/68), umírněnější názor spočíval jen v dvojí klasifikaci (obojí se objevilo i v době nedávné, např. u J. Kostečky). Po dlouhé diskusi i za spolupůsobení B. Havránka (viz 1967/68) k tomu tehdy nedošlo.

Dále se budu věnovat jen jazykové složce

Výzkum předcházející práci této komise v jazykové složce předmětu vedl na 1. stupni školy J. Jelínek, na stupni druhém V. Styblík, na stupni třetím M. Čechová. Několikaleté **výzkumy sledovaly a analyzovaly stav vzdělávání** v českém jazyce; doba tomu byla nakloněna, šlo o 60. léta a počátek let sedmdesátých (léta pro výzkum příznivá na rozdíl od předchozích i následujících let)). V tomto období v čele

VÚP, t e h d y opravdu vědecké instituce, stál vzdělaný pedagog se smyslem pro výzkum a zároveň odborník, který poznal školství ve světě, M. Cipro.

Na základě výsledků výzkumů byly **navrženy změny koncepce výuky** na všech třech stupních školy, později mj. jako jejich produkt nebo jako souběžná díla vznikly i **studie** *Úvod do vyučování českému jazyku* J. Jelínka (1980), M. Čechové *Mluvnické kategorie podstatných jmen ve vyučování* (1976), připravován byl výzkum kategorií slovesných (bohužel už nedokončen, provedena jen sonda (viz článek v časopise *Český jazyk literatura*, 1980) a *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu* (1978), *Didaktika českého jazyka a slohu* K. Svobody (1977) a počátek tady mělo i *Vyučování slohu* (1985) a *Didaktika češtiny* M. Čechové a V. Styblíka (1989).

Východiskem výzkumné a později koncepční práce byla **kritika stávajícího neuspokojivého stavu znalostí žáků a tím i stavu výuky**. Úsilí bylo zaměřeno na zlepšení vzdělávacího procesu a tím i studijních výsledků žáků. První stupeň školy měl vlastní, samostatnou komisi, vedenou J. Jelínkem, a protože jsem se na tvorbě koncepce pro 1. stupeň nepodílela, i když jsem její činnost zprostředkovaně sledovala, nebude se jí blíže zabývat.

Koncepci výuky mateřským jazykům (češtině a slovenštině) **pro vyšší stupeň** zpracovávala celostátní komise, nejprve vedená V. Křístkem, po jeho smrti (1979) M. Čechovou. Materiály pro komisi předkládalo oddělení českého jazyka VÚP, návrhy koncepce byly ověřovány nejprve ve čtyřech výzkumných školách náležejících Ústavu, později (po zpracování provizorních osnov a pokusných učebních textů) ve vybraných krajských a následně okresních školách. Pokusné učebnice pro 2. stupeň vycházely od r. 1977. Souběžně probíhalo školení krajských školitelů pro tzv. novou koncepci (viz můj kritický postoj k názvu „nová“ koncepce, 2012, s. 233–234), kteří pak připravovali školitele okresní a ti potom všechny učitele. (Neexistoval internet, rozmnožování materiálů bylo obtížné.)

Školení pro 2. stupeň vedli pracovníci VÚP spolu s lingvisty a lingvodidaktiky, autoři učebnic: V. Styblík, M. Čechová, A. Jedlička, P. Hauser, B. Sedláček (ředitel výzkumné školy v Jeremenkově ulici v Praze 4, doslova, nejen titulem vzorný učitel); pro gymnázia K. Svoboda, M. Čechová, F. Daneš, K. Hausenblas, V. Styblík. Školení probíhala formou seminářů na soustředěních v různých městech či místech republiky (např. ve Znojmě, v Jeseníku, ve Zvíkovském Podhradí, v Karlových Varech...). Po úvodních přednáškách následovala práce (budoucích krajských a okresních školitelů) s prozatímními učebními texty a doprovodnými příručkami. Mimo hlavní program probíhaly živé neformální diskuse, jež přispívaly k vytváření blízkých osobních kontaktů zúčastněných.

Všichni jmenovaní se podíleli jak na tvorbě nejprve pokusných, tak pak i definitivních učebnic pro příslušné stupně škol jako autoři; ruku v ruce s tvorbou učebnic šla i tvorba metodických příruček. Přijali jsme zásadu přímé návaznosti učebnic všech stupňů, jež byla zajištěna tím, že vždy některý z autorů učebnic nižšího stupně postoupil do týmu učebnic stupně vyššího, konkrétně V. Styblík procházel všemi stupni, M. Čechová 2. a 3.

Všechny připravované materiály posuzovali učitelé účastníci se výzkumu. Jejich stanoviska byla pečlivě sledována a evidována (pracovníkem VÚP J. Kvitou) a zvažována komisí, výsledky se pak promítaly do upravovaných znění učebních osnov, učebnic a metodických příruček.

K přípravě na změnu výuky přispíval i časopis *Český jazyk a literatura*, vědecký od samého vzniku (r. 1950) J. Jelínkem, po jeho smrti, od r. 1985 M. Čechovou, a to články z výzkumu i ze zasedání komisí, např. komise pro školskou terminologii. Jí předsedal B. Havránek (viz ČJL, 1976/77), výsledkem byla **jednotná** školská terminologie.

Na rozdíl od toho následující, podstatně **důkladně** j i připravený rejstřík termínů metodou vědeckou, vzniklý za vedení S. Machové a kolektivu Pedagogické fakulty UK na přelomu tisíciletí, pro liknavost pracovníků MŠMT, zůstal nevyužitý. K němu by se měl současný kolektiv vrátit, aktualizovat ho a přičinit se, aby byl přijat jako *n o r m a t i v n í*, a tím omezit chaos v učebnicích i v hlavách učitelů a tím i žáků. (viz Čechová *Potřeba změn jazykovědné terminologie? Důvody pro a proti*, 2012, s. 199–206).

Protože jsem prováděla celorepublikový reprezentativní **výzkum stavu výuky na gymnáziích**, který byl východiskem materiálu předloženého celostátní komisí, uvádím články publikované v ČJL, které jeho výsledky shrnovaly: *O výsledcích jazykového vyučování v 1. ročníku gymnasií* (1973) a *O úrovni maturantů v jazykové složce předmětu* (1974). Bohužel, výzkum plánovaný na čtyři roky musel být vzhledem k připravovaným změnám v systému vzdělávání zkrácen na dva roky, takže proběhl jen v 1. a posledním ročníku gymnázií. I když se výzkumné školy neměnily, nemohli se výzkumu zúčastnit titíž žáci. To jsem brala i jako osobní újmu, protože objektivita výsledků mohla být ještě vyšší.

Návrh koncepce byl publikován v *Teorii a praxi vyučování českému jazyku na gymnáziu* (1977). Pojednával **o perspektivách vyučování češtině** (kapitola VIII.1) a **o přípravě na změnu koncepce**, zvláště slohu (VIII.2). Přednesla jsem ho předtím na mezinárodní konferenci Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti, organizované ÚJČ AV a konané v zámku v Liblicích 14.–17. 6. 1976, sborník z ní vyšel r. 1979.

Myšlenky uveřejněné v těchto statích převzala celostátní komise jako podklad pro svá jednání (gesci tvorby osnov pro gymnázia převzalo slovenské ministerstvo školství), tvořily východisko pro vypracování návrhu experimentálních učebních osnov gymnázií, vydaných r. 1979, později upravených pro všechny typy středních škol.

Sledovaný cíl: rozvoj vyjadřování „... založeného na pochopení a uvědoměném poznávání zákonitostí jazykového systému i zákonitostí jeho fungování“ (1979, 146).

Zveřejněná **kritika nežádoucího stavu nesystematického jazykového a slohového vyučování na středních školách**, nahrazovaná výukou literatury, spíše však pouhými přehledy životopisů a děl autorů, vyústila v potřebu **vyčleňovat v rozvrhu samostatnou hodinu pro jazyk a sloh**, aby se jim vůbec vyučovalo, protože průzkumy prokázaly, že většina středoškolských učitelů se jazykovým a slohovým hodinám vyhýbá.

Zdůrazňovalo se, že **není žádoucí izolace literárního, jazykového a slohového učiva**. Jejich odtrženost byla jedním z důvodů nízké efektivity výuky: obě složky se mají podporovat, ba v mnoha případech **cílevědomě prolínat** (viz praktické vyústění této myšlenky v tzv. komplexní jazykové rozbory (M. Čechová a kol. *Komplexní rozbory*, 1992). Zcela mělo být proměněno vyučování jazyku, místo pouhého **příležitostného** zařazování jazykového učiva v rámci slohových lekcí, např. k vypravování přiřčleněny přechodníky (jak tomu bylo v předchozí učebnici K. Svobody, K. Hausenblase a E. Čecha – nešlo o integraci složek předmětu) měl nastoupit **samostatný cyklus**, zahrnující spirálové opakování s nástavbou nového učiva orientovaného na vyšší roviny jazyka (text a výpověď) se zřetelem k využívání probíraných prostředků. Dosavadní systém absolutizující roli slohových útvarů měl být potlačen (odmítnut slohový výcvik jako dril). Zdůrazňováno bylo i **pěstování souvislých projevů**, a to i **mluvných** (zařazování mluvních a řečnických cvičení) a posilováno místo projevů **odborných** (prakticky odborných včetně administrativních) a publicistických, vše se zřetelem k výhledovým, budoucím potřebám absolventů. Součástí návrhu byly nejen okruhy učiva, návrh postihl i subjektivní faktory slohové výchovy. Potřeba **pěstovat tvořivý sloh** (invenci, uplatňování fantazie) naznačena v knize *Vyučování slohu* (s. 95–106), rozvinuta později v *Komunikační a slohové výchově*, v kapitolách Tvořivost žáků a Vztah tvořivosti učitelů a tvořivosti žáků (1998). Výuka měla být **orientována činnostně**, s prvky hledání a nalézání vlastních cest. (To jsem praktikovala jako externistka ovšem až za změněných společenských podmínek na soukromém gymnáziu v letech 1991–1994.)

Po vypracování návrhu experimentálních osnov a učebnic (4 díly pro jed-

notlivé ročníky vycházely od r. 1979) jsme zpracovali dvojdílný metodický materiál připravující učitele na změnu koncepce vyučování českému jazyku a slohu (*Studijní text pro přípravu pedagogických pracovníků středních škol na nové pojetí výchovně vzdělávací práce*, 1982, 1983).

Vše probíhalo podle promyšleného plánu, dokud nepřišlo nařízení zpracovat INTEGROVANOU učebnici pro všechny typy středních škol. Úzký, dobře sladěný autorský kolektiv (K. Svoboda, M. Čechová, F. Daneš, K. Hausenblas, V. Styblík) byl z rozhodnutí MŠ neúměrně rozšířen (o autory učebnice pro učební obory) na 9 spoluautorů, přitom byl vzat za základ náš text pro gymnázia. Tak vznikla tzv. integrovaná učebnice *Český jazyk I–IV* (1984), běžně označovaná jako „bílá“, podle barvy obalu. Tímto integračním, ale nepromyšleným, i když snad dobře míněným zásahem – vzájemná prostupnost škol 3. stupně – byla narušena koncepční práce komise i autorského kolektivu a původní záměr posouván. Učební text, relativně náročný, určený pro gymnázia, byl pro ostatní typy škol, zvláště pro učební obory s maturitou, nepřiměřený.

V 90. letech byla myšlenka integrace všech typů středních škol opuštěna, k původnímu kolektivu učebnic gymnaziálních přibyli Z. Hlavsa a J. Hoffmannová, a zpracována a vydána r. 1995 učebnice (tzv. modrá) pro SŠ (bez učebních oborů), jež pak vstoupila do konkurence s učebnicemi dalšími. Ale to už je další kapitola vývoje.

Doplňkové činnosti a materiály

Spolu se základními dokumenty jsme rozvíjeli další činnosti: pro výuku slohu na 2. stupni ZŠ jsem připravila **obrazový soubor** k jednotlivým slohovým lekcím, a to nástěnný (s nímž pracoval učitel a zároveň soubory o rozměrech A4 pro každého žáka).

Podařilo se mi (po posouzení) prosadit, aby Ministerstvo zakoupilo **pro každou školu** po 20 exemplářích právě vydaného **Slovníku spisovné češtiny**, aby s ním mohli individuálně / ve dvojicích pracovat ve třídě všichni žáci (práce se slovníkem byla tehdy zařazena v osnovách do 6. ročníku).

Vedle povinné výuky byla začleněna v nejvyšších ročnících **cvičení** z českého jazyka (s příručkou V. Styblíka), zamýšlená jako příprava na přijímací zkoušky na SŠ, avšak v praxi některých škol byla bohužel zaměňována za cvičení pro zaoštvávající. Na SŠ byly zřizovány **semináře** českého jazyka a semináře české literatury.

Pro zájemce jsme s K. Olivou starším založili r. 1972 **Soutěž o češtině trochu jinak**, kterou se mi podařilo prosadit na MŠ od r. 1974 jako **Olympiádu v českém**

jazyku pro mládež od 14 do 19 let. Právě jsme si tedy připomněli 45. výročí (slavnostní zasedání se konalo v Národním institutu pro další vzdělávání za účasti některých bývalých členů poroty a vítězů této soutěže, nyní většinou vysokoškolských učitelů).

Jak se to vše mohlo podařit? Byla jsem totiž proti své vůli „odvelena“ na přání nového náměstka ministra školství M. Cipra, mého bývalého nadřízeného ve VÚP, na ministerstvo s úkolem „pomoci při zavádění nové koncepce“. Mimo výše uváděné činnosti, týkající se předmětu český jazyk a literatura, jsem měla zpracovat **plán zavádění „nové“ koncepce do škol všech stupňů**.

Původní ministerská představa spočívala v souběžném zavádění nových programů v 1. a 3. ročnících, event. v 1. a 5. (tehdy 1. ročník 2. stupně), sladit tvorbu učebních osnov, učebnic, metodických příruček a přípravu učitelů. K ruce jsem dostala J. Stejskala, matematika, který zaklesoval návrhy do tabulek. Předpokládaný postup obou eventualit jsme zpracovali, ale zároveň jsem provedla analýzu obou možností s výsledkem: paralelní zavádění reformy v několika ročnících, vzájemné překrývání starého a nového způsobu výuky spojeného s tvorbou různých školních pomůcek způsobí komplikace, a proto jsem připojila návrh (s rozkladem a tabulkami) **zavádět tuto koncepci postupně po jednotlivých stupních a ročnících**, tj. protáhnout tento proces na 12 let. A zdánlivě neuskutečnitelné se stalo realitou: Zavádění této koncepce, podle mého názoru poprvé a zatím naposledy v novodobé historii probíhalo bez chaosu (zda to bylo někdy dříve, nevím). Doufám, že se to podaří i na příště.

Bohužel po krátké době, bez prověření dopadu, došlo k nepromyšleným změnám (viz např. množství učebnic a cvičebnic rozmanité úrovně nebo dlouhotrvající, ale nepromyšlená příprava a realizace státních maturit).

Přeji S. Štěpáníkovi a jeho soupeřům, aby mohli prosadit svou koncepci, využívající i výsledků dosavadní lingvodidaktiky i lingvostylistiky, a posunout její rozpracování dál. A hlavně, aby se jim podařilo zlepšit stav vyučování a zvládání češtiny žáky.

Bylo by přitom záhodno **integrovat a syntetizovat pohledy** na komunikaci a styl. Domnívám se, že by bylo vhodné vyjít od Jedličkových pojmů (1970), od jeho stylových typů, stylových vrstev a stylových sfér, námi později širě pojatých jako **sféry komunikační / sféry komunikace** (postupně v různých verzích naší Stylistiky, naposledy 2008), s nimiž pracuje i tým J. Hoffmannové (2016), ale nezůstat u nich, propojit je s dalšími **komunikačními faktory**, k nimž se komunikační sféry váží, tj. s komunikačními činiteli rozhodujícími pro tvorbu textů (viz Současná stylistika, zvl. s. 76, 196 aj.).

Zpracováním návrhu koncepce však práce teprve začíná. Pro koncepci je nutno získat **učitele a připravit** je na ni. Bez změny v přístupu k ní a bez změny ve vzdělání učitelů se totiž nic nepohne. K tomu však je potřebná pomoc od řídicích orgánů, které zatím jen „odvážně“ přihlížely či slibovaly.

Literatura

- Aktuální otázky jazykové kultury v socialistické společnosti.* (1979) Praha: Academia, s. 145–152.
- ČECHOVÁ, M. (1973–74): O výsledcích jazykového vyučování v 1. ročníku gymnasií. *ČJL* 24, s. 63–69, s. 114–119.
- ČECHOVÁ, M. (1974–75): O úrovni maturantů v jazykové složce předmětu. *ČJL* 25, s. 74–78, s. 166–171.
- ČECHOVÁ, M. (1977): *Teorie a praxe vyučování českému jazyku*. Kap. VIII.1 a VIII.2. Praha: UK.
- ČECHOVÁ, M. (1985): *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (1992): *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: Nakladatelství ISV.
- ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Lidové noviny.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. (2017): *Život s češtinou. Nomen omen. Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia.
- Kolektiv autorů (1982, 1983): *Studijní text pro přípravu pedagogických pracovníků středních škol na nové pojetí výchovně vzdělávací práce*. Český jazyk literatura. Praha: SPN. Sešit 1, 1982. Sešit 2, 1983. Zvláště oddíl II. Čechová, M. s. 5–38. Tam mj. K přípravě učitelů na změnu koncepce vyučování českému jazyku a slohu, s. 23–31.
- HAUSENBLAS, O. (1992): *Vrátíme smysl vyučování češtiny*. Praha: vlastní náklad, 1992.
- HAVRÁNEK, B. (1967/68): Mé připomínky k článku Dalibora Pícky „Dva předměty“. *ČJL* 18, s. 22–26.
- HAVRÁNEK, B. (1976): K termínům a vzorům školské mluvnice. *ČJL* 27, 323–325.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- JEDLIČKA, A. – FORMÁNKOVÁ, V. – REJMÁNKOVÁ, M. (1970): *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.

- JELÍNEK, J. (1980): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku a slohu*. Praha: SPN.
- PÍČKA, D. (1967/68): Dva předměty. ČJL 18, s. 16–22.
- SVOBODA, K. (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- ŠLAJER, J. (1968/69): K problematice literární výchovy. ČJL 19, 1968/69, s. 350–363.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018/19): Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. ČJL 69, s. 214–223.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (v tisku): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Karolinum.



PROJEKTY

PROJECTS



KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE A KOMPETENCJE TEKSTOTWÓRCZE – RAPORT Z BADAŃ

Language Education and Text-writing Competences – Research Report

Magdalena Trysińska

Streszczenie: Punktem wyjścia rozważań podjętych przez autorkę jest spór o kształcenie językowe, który od lat jest przedmiotem dyskusji badaczy zajmujących się kształceniem języka (L1) ojczystego w polskiej szkole. Niektórzy uważają, że nauczanie języka, w tym gramatyki, jest zbędne i nieprzynosi spodziewanych efektów, inni – że jest konieczne, aby móc poprawnie mówić i pisać.

W artykule autorka przedstawia wyniki monitoringu z języka polskiego uczniów klas pierwszych szkół ponad gimnazjalnych. Wskazuje korelacje między wiedzą i umiejętnościami językowymi (na podstawie testu sprawdzającego wiedzę i umiejętności językowe) a umiejętnościami tekstotwórczymi (na podstawie prac pisemnych – eseju na zadany temat). Porównanie wyników uzyskanych za test i esej niestety nie pokazuje zależności między kształceniem językowym a kompetencjami tekstotwórczymi. Zarówno klasy słabsze, jak i mocniejsze, raz lepiej wypadają w teście, raz w wypracowaniu. Potwierdzają to wyniki korelacji między testem a wypracowaniem, które w każdym roku prezentowały się inaczej, ale zawsze były poniżej 45 %, a w niektórych przypadkach nawet bliskie 0 %. Porównanie pojedynczych zadań z tymi aspektami wypracowania, które z kształceniem językowym mają najwięcej wspólnego, czyli parametrii językowym i stylistycznym także pokazuje, że testy sprawdzają uzupełnienie kompetencji niż wypracowania. Wyniki przedstawione przez autorkę pokazują, że na myśl nad kształtem programu języka ojczystego na wszystkich etapach edukacyjnych jest ciągle konieczny. Konieczne jest także prowadzenie badań, które pozwoliły by zwerifikować rzeczoną użyteczność wiedzy gramatycznej oraz ćwiczonych w szkole umiejętności językowych.

Sowakluczowe: dydaktyka języka ojczystego, wiedza językowa, umiejętności językowe, kompetencje tekstotwórcze, esej, gramatyka,

Abstract: The starting point for the author's considerations is the language

education dispute, which has been the subject of discussions for researchers in the field of teaching native language (L1) at a Polish school for years. Some researchers think that language teaching, including grammar, is unnecessary and does not bring the expected results, while others think it is necessary to be able to speak and write correctly.

In the article, the author presents the results of survey done with from the first grades students of secondary schools. She indicates correlation between knowledge and langure skills (based on a test necking language knowledge and skills) and text-writing skills (based on written work – an essay on a given topic). The comparison of the reset sobtained from the test and the essay, unfortunately, does not show the relationship between langure education and text-writing competences. Both weak and strong classes, sometimes are better at the test and sometimes at the essay. This is confirmed by the results of the correlation between the test and the essay, which were different every year, but were always below 45 %, and in some cases even close to 0 %. The comparison of individual tasks with those aspekts of essay that have the most in common with langure education, e. g. language and stylistic parameters, also shows that test verifies completely different kompetences than essay. The results presented by the author show that reflection on the shape of the L1 program at all educational stages is still necessary. It is also necessary to conduct research that would verify the real usefulness of grammar knowledge and langure skills practised at schools.

Keywords: L1 education, language knowledge, language skills, competence writing, essay, grammar

1 Wstęp

Spór o miejsce kształcenia językowego, w tym wąsko rozumianej gramatyki, w polskiej szkole ma długą tradycję. Jest on opisany wyczerpująco w polskiej literaturze przedmiotu (por. Nocoń, 2010; Szymańska 2016), albowiem co i raz wracają pytania: czego i jak uczyć na lekcjach języka polskiego (czyt. ojczystego)? jak uczyć (jeśli w ogóle uczyć) polskiej gramatyki (czyt. systemu)? jak się ma kształcenie literacko-kulturowe do kształcenia językowego (i odwrotnie)?

Dyskusja przybrała na sile w latach 90. XX w., kiedy to przestał obowiązywać jeden wspólny program nauczania¹, zgodnie z którym kształcenie polonistyczne

¹ Wykaz reform i prób naprawy systemu edukacji z lat 1945-1999 oraz harmonogram prac

było wyraźnie podzielone na nauczanie gramatyki i nauczanie literatury (o literaturze). Pomiędzy tymi dwoma odrębnymi obszarami kształcenia znajdowały się ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, obejmujące treści związane m.in. w tworzeniu tekstów uczniowskich i zagadnieniami ze stylistyki. Jak pisze Jolanta Nocoń (2010, s. 27):

„W poprzednim systemie szkolnym (ośmioklasowa szkoła podstawowa i czteroletnie liceum)² nauka o języku zajmowała określone miejsce w edukacji, wiadomo było, czego uczyć i jak uczyć (...) W nowej, zreformowanej szkole zdaje się panować swoiste zamieszanie, przy tym problem z perspektywy nauczycieli sprowadza się nie do odpowiedzi na pytanie, czego i jak uczyć o języku ojczystym, tylko czy w ogóle uczyć”.

Problem, o którym wspomina Jolanta Nocoń w przywołanej wypowiedzi, nie jest nowy. Wzbudza w polskim środowisku naukowo-dydaktycznym wiele emocji, i to emocji negatywnych. Wyrazistym tego dowodem jest dyskusja, która odbyła się na łamach czasopisma „Polonistyka” w 1996 roku (nr 4.), poprzedzona głosem Tadeusza Patrzała z 1992 r. (Patrzałek, 1992). Wynika z niej, że problem tkwi nie tyle w samym „uczyć czy nie uczyć” gramatyki, co w metodach i niezdefiniowanych celach. Każdy z dyskutantów patrzył bowiem na kształcenie językowe z nieco innej perspektywy.

Halina Siekierska (1996, s. 233) na przykład pisała wówczas, że: „Lekcje gramatyki nie przynoszą dzieciom żadnego pożytku. (...) Ze sprawdzianów gramatycznych stopnie są najniższe”. Joanna Dyś (1996, s. 234) natomiast twierdziła, że „zdobyta wiedza gramatyczna wpływa pozytywnie na poziom i styl wypowiedzi pisemnych i ustnych uczniów”, a Bogumiła Frątczak (1996, s.236) dodała: „Nieznajomość reguł gramatycznych powoduje zakłócenia w procesie komunikacji (...) Najbardziej widoczne są błędy w budowie zdania, co często prowadzi do zatarcia sensu wypowiedzi lub powoduje jej wieloznaczność”³.

Za podsumowanie tej dyskusji można uznać głos Stanisława Gajdy (1996, s. 239–240), który pisał: „Gdy się czyta dotychczasowe wypowiedzi dyskusyjne, uderza ich siła perswazji, natomiast zasób argumentów, nawet u zwolenników

związanych z wdrażaniem reformy oświaty z 1999 roku można znaleźć w tekście G. Rury i M. Klichowskiego (2011).

- 2 W tym miejscu należy zaznaczyć, że „poprzedni” system szkolny od roku 2017 jest ponownie systemem obowiązującym. Ustawa z dn. 14.12.2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe (Dz.Ú. z 2017 r., poz 60) wygasza bowiem gimnazja, które funkcjonowały od 1998 r., i powołuje do życia (ponownie) ośmioklasową szkołę podstawową, czteroletnie licea ogólnokształcące, pięcioletnie technika oraz dwuletnie szkoły branżowe.
- 3 Ograniczam się do przywołania trzech opinii, albowiem nie jest moim celem polemizowanie z osobami zabierającymi głos w dyskusji. Chodzi mi jedynie o nakreślenie tła do dalszych rozważań. Ponadto dyskusję tę dokładnie referuje M. Szymańska (2016, s. 186-192).

odmiennych orientacji, jest w zasadzie taki sam. Przydają oni im tylko różną moc. Przydają, bo ich obiektywna wymowa nie zostaje dowiedziona. Wypowiedzi zbliżają się do wyznań wiary. Sądzę, że takiego charakteru dyskusji nie da się zmienić, ponieważ na większość podstawowych pytań nie ma naukowo pewnych odpowiedzi”.

W kontekście przedstawionych w niniejszym artykule wyników badań ostatnie zdanie z wypowiedzi Stanisława Gajdy nabiera szczególnego znaczenia. Trudno bowiem znaleźć w literaturze przedmiotu twarde dane, które uzasadniałyby konieczność (lub jej zdecydowany brak) kształcenia językowego, w tym gramatycznego na lekcjach języka ojczystego. Próbę znalezienia naukowej, bo popartej badaniami, odpowiedzi, na pytanie: „czy kształcenie językowe, w tym gramatyczne, jest we współczesnej szkole potrzebne?” podejmuje niniejszy tekst.

2 Materiał badawczy i metody badania

W artykule prezentowane są wyniki monitoringu z języka polskiego uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych powiatu kwidzińskiego w województwie pomorskim (dalej nazywanego Powiatem Laboratorium) prowadzonego w latach: 2016, 2017, 2018 – każdorazowo pod koniec roku szkolnego (maj-czerwiec). Liczba uczniów biorących każdorazowo udział w badaniu waha się w przedziale 480–550⁴.

Uczniowie objęci badaniem, o którym będzie mowa w dalszej części artykułu, realizują podstawę programową z 2008 roku, w której dominuje tekstocentryzm. Kształcenie językowe zyskało tu wymiar komunikacyjny, zwrócono uwagę na jego funkcjonalno-pragmatyczny cel. Jerzy Bartmiński (2009) w komentarzu do podstawy programowej tak definiuje podejście funkcjonalne:

„Funkcjonalne podejście do gramatyki oznacza uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu”.

Jednocześnie należy pamiętać, że sposób prowadzenia lekcji i realizacji podstawy programowej jest w dużej mierze powiązany z przyzwyczajeniami nauczycieli do nauczania gramatyki strukturalnej. Znajduje to także odbicie w ćwiczeniach zamieszczanych w podręcznikach (por. Nocoń 2010; Szymańska 2016).

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, można założyć, że uczeń kończący 1 kla-

4 W wybranym lokalnym środowisku monitoring umiejętności z języka polskiego realizowany jest już od ośmiu lat (lata 2011-2018). Dotychczas uczestniczyło w nim łącznie około 4 tys. uczniów (z 9 klas licealnych i 8 lub 9 klas szkół technicznych). W niniejszym opracowaniu brane są pod uwagę wyniki w trzech lat 2016, 2017 i 2018.

sę szkoły ponadgimnazjalnej posiada podstawową wiedzę dotyczącą systemu języka polskiego (tzw. szkolnej gramatyki), umiejętności konstruowania dłuższego tekstu w określonym gatunku, a także umiejętności wykorzystania wiedzy językowej w praktyce (funkcjonalizacja wiedzy).

Zgodnie z tym założeniem monitoring z języka polskiego składa się z dwóch części: testu sprawdzającego kompetencje językowe (na poziomie wiedzy i umiejętności) oraz wypracowania sprawdzającego umiejętności tekstotwórcze w zakresie tworzenia tekstu argumentacyjnego (tzw. rozprawki). Tym samym różni się on od egzaminów zewnętrznych⁵ (po klasie 3. gimnazjum oraz egzaminu maturalnego), nie zawiera bowiem zadań sprawdzających odbiór tekstu⁶. Ponadto obie części są sprawdzane oddzielnie – nie sumuje się punktów, tak jak to się robi w czasie egzaminów zewnętrznych⁷. Dzięki takiej konstrukcji monitoringu możliwe jest wskazanie korelacji między wiedzą i umiejętnościami językowymi a umiejętnościami tekstotwórczymi.

Test nastawiony był na sprawdzenie sprawności posługiwania się językiem: znajomości wybranych środków językowych i przeprowadzania rozmaitych operacji na tworzywie językowym. Wszystkie zadania dotyczyły treści wymienionych w podstawie programowej dla III i IV etapu edukacyjnego⁸ oraz w informatorach egzaminacyjnych.

Zadania testowe (liczba waha się między 9 a 11 w zależności od rocznika) odnosiły się do różnych aspektów kształcenia językowego: nacechowania stylistycznego (słowa potoczne, oficjalne, książkowe), relacji semantycznych (synonimii, antonimii, homonimii, polisemii), znaczeń słów oraz związków wyrazowych, słowotwórstwa, fleksji (części mowy) oraz składni, poprawności językowej, w tym poprawności frazeologicznej. Sprawdzały przede wszystkim umiejętności wykorzystania wiedzy zdobytej na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

W roku 2016 uczniowie techników i wszystkich klas licealnych rozwiązywali ten sam test; w roku 2017 uczniowie klas humanistycznych otrzymali dodatkowe zadania o podwyższonym stopniu trudności; w roku 2018 ponownie przygotowano jeden test dla wszystkich uczniów, z tym że w klasach humanistycznych

5 Zasady monitoringu przedstawił M. Piotrowski (2017).

6 W czasie egzaminów zewnętrznych uczniowie pracują z dołączonymi do testu tekstami kultury. Wszystkie zadania, w tym te dotyczące wiedzy i umiejętności językowych są oparte na tekstach.

7 Z egzaminu zewnętrznego uczeń otrzymuje wynik będący sumą punktów uzyskanych za część tekstową i wypracowanie, wyrażony w procentach.

8 Do 2017 roku, czyli ostatniej reformy edukacji, III etap edukacyjny obejmował trzyletnie gimnazjum, natomiast IV etap edukacyjny obejmował trzyletnie liceum i czteroletnie technikum. W roku 2019/2020 szkoły ponadgimnazjalne w starym systemie rozpoczęły ostatni rocznik uczniów, którzy ukończyli gimnazjum.

zrezygnowano w odpowiedzi w formie przykładów do zadań czy liczby błędów, które należy odnaleźć w spreparowanym tekście prasowym. Do puli zadań dla wszystkich włączono zadania, które w roku 2017 rozwiązywali tylko uczniowie klas humanistycznych.

Część druga monitoringu sprawdzała kompetencje tekstotwórcze. Celem zadania było sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali umiejętność tworzenia dłuższego tekstu argumentacyjnego (rozprawki) zgodnego z zadanym tematem. Gatunek ten wymienia podstawa programowa dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, często pojawia się on na egzaminie gimnazjalnym. Od roku 2015 (w przypadku techników – 2016) jest stale obecny na egzaminie maturalnym.

W latach 2016-2018 uczniowie realizowali tematy:

- 2016 rok:
(temat dla uczniów liceów): *Dzieci bywają rozsądniejsze od dorosłych. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
(temat dla uczniów techników): *Rozsądna starość czy młodzieńcza fantazja – która z postaw jest Ci bliższa? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
- 2017 rok:
(temat dla uczniów liceów – klasy humanistyczne): *Mieć czy być – która z tych postaw jest dzisiaj częstsza? Rozważ problem, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
(temat dla uczniów liceów – pozostałe klasy): *Spojrzenie w przyszłość – szansa czy przekleństwo? Rozważ problem, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
(temat dla uczniów techników): *Czym dla człowieka jest dom? Rozważ problem, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
- 2018 rok:
(temat dla uczniów liceów – klasy humanistyczne): *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że człowiek to istota społeczna? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz przekazów medialnych.*
(temat dla uczniów liceów – pozostałe klasy): *Władza – przywilej, wyzwanie czy przekleństwo? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz przekazów medialnych.*

(temat dla uczniów techników): *Czy cierpienie ma sens? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz przekazów medialnych.*

Prace oceniano pod pięcioma względami:

- a) treści (merytorycznym) – stosowność i poprawność treści; 0-20 pkt.;
- b) kompozycji – proporcje objętościowe i kolejność przekazywania informacji; 0-3 pkt.;
- c) języka – poprawność językowa (głównie gramatyczna); 0-6 pkt.;
- d) ortografii – poprawność ortograficzna i interpunkcyjna pracy; 0-6 pkt.;
- e) stylu – jasność, precyzja, zwięzłość i bogactwo językowe wywodu; 0-3 pkt.;
- f) wymogów formalnych – spełnienie kryterium objętości; 0-2 pkt..

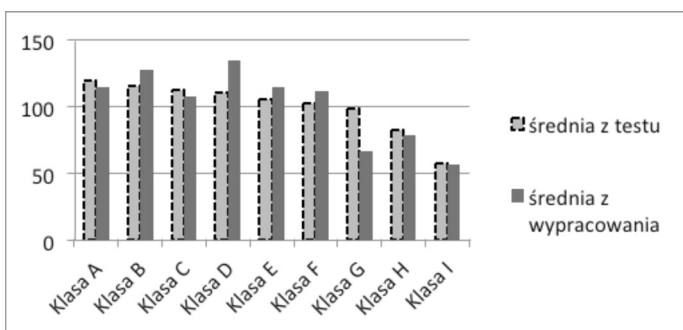
Powyższe kryteria są zgodne ze stosowanymi przez egzaminatorów na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym, jednakże zostały na użytek badania nieco zmodyfikowane, aby ograniczyć subiektywność oceny. Waga treści jest najwyższa ze względu na pierwszoplanowość tego aspektu (prace niezgodne z tematem są dyskwalifikowane); wagi poprawności językowej i ortograficzno-interpunkcyjnej są podwyższone z uwagi na uniwersalność tego aspektu (każdy tekst bez względu na temat powinien być poprawny pod względem ortograficznym i językowym), a waga stylu obniżona m.in. ze względu na nieuchronną subiektywność oceny. Punkty przyznawano też za spełnienie w części wymogu formalnego. Ponieważ aspekt ten nie zawsze pozytywnie koreluje z najistotniejszym aspektem treściowym (można napisać bardzo dobrą i krótką pracę i odwrotnie – liczba słów nie musi przekładać się na jakość), ma on najniższą wagę.

3 Wyniki analizy

Jak zaznaczono powyżej, monitoring składał się z dwóch części ocenianych oddzielnie. Warto zatem przyjrzeć się, czy wyniki z obu części są zbieżne, czy też może niezależne od siebie. Jeśli przyjmiemy, że średnio uczniowie uzyskiwali 100% z testu i 100% z wypracowania, możemy porównać średnie klas w zakresie obydwu części monitoringu.

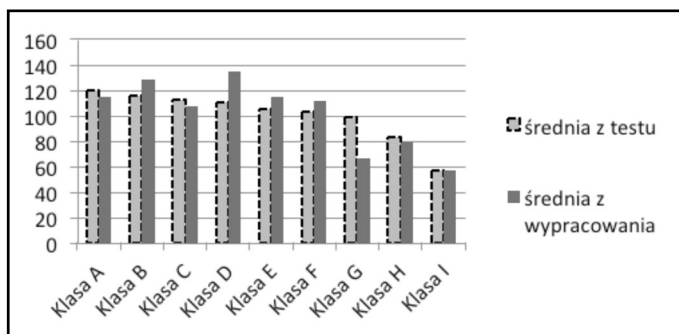
Klasy oznaczone są literowo – od A do I (ewentualnie H), oddzielnie dla liceów ogólnokształcących i techników.

Wyniki klas licealnych



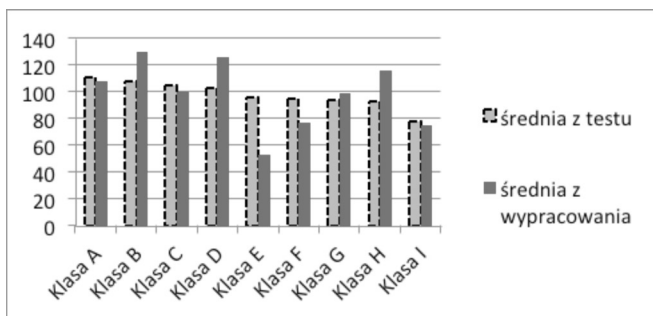
Wyk. 1 Liceum – wyniki z testu i wypracowania w roku 2016.

W 2016 roku klasy A-F zarówno za test, jak i wypracowanie uzyskały wynik powyżej średniej; klasy G-H poniżej średniej. Największe rozbieżności obserwujemy w klasie D, której uczniowie wyraźnie lepiej napisali wypracowanie (134,92% za wypracowanie i 111,04% za test) i w klasie G, której uczniowie wyraźnie lepiej napisali test (99,24% za test i 66,75% za wypracowanie).



Wyk. 2 Liceum – wyniki z testu i wypracowania w roku 2017.

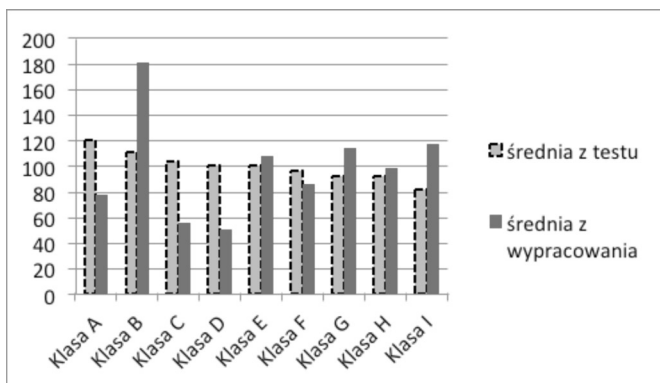
W 2017 roku wyniki są zbliżone do wyników z roku 2016. Ponownie klasy G-I uzyskały oceny poniżej średniej w obu częściach monitoringu; pozostałe klasy uzyskały oceny powyżej średniej. Największe rozbieżności zauważamy w klasie D (111,04% z testu i 134,92% z wypracowania) oraz w klasie G (92,24% z testu i 66,75% z wypracowania)



Wyk. 3 Liceum – wyniki z testu i wypracowania w roku 2018.

W 2018 roku zaznaczyły się znacznie większe rozbieżności. Tylko trzy klasy uzyskały wyniki powyżej średniej z obu części monitoringu (klasy A, B i D). Klasa C uzyskała wynik nieznacznie poniżej średniej z wypracowania (99,59%). Wyraźnie lepsze wyniki z wypracowania uzyskali uczniowie klas B, D i H. Uwagę zwraca klasa E, w której uczniowie uzyskali 95,79% z testu i tylko 52,98% z wypracowania (najniższy wynik wśród wszystkich badanych klas).

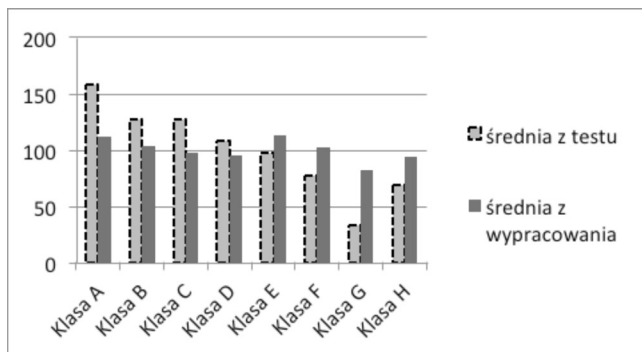
Wyniki klas technicznych



Wyk. 4 Technikum – wyniki z testu i wypracowania w roku 2016.

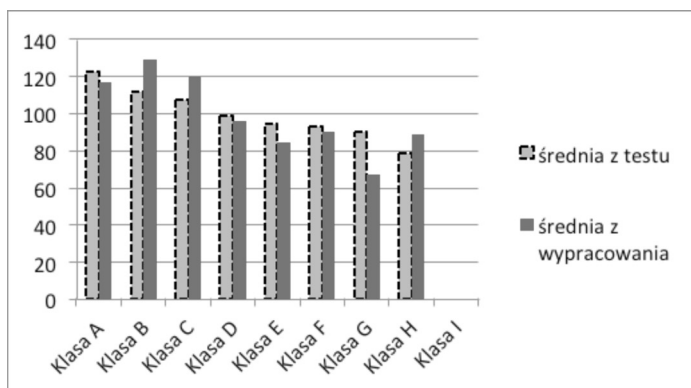
W technikum wyniki z testu i wypracowania wykazują większą rozbieżność niż w klasach licealnych. Jedynie klasa B i E zarówno z testu, jak i wypracowania uzyskały wynik powyżej średniej, chociaż w klasie B wyraźnie lepiej uczniowie

napisali wypracowanie (111,48% za test i 180,78% za wypracowanie). Tak wysokiego wyniku za wypracowanie nie uzyskała żadna klasa licealna. Podobnie klasy G i I uzyskały lepszy wynik za wypracowanie (powyżej średniej) i niższy za test (poniżej średniej). Klasy A, C i D lepiej napisały wypracowanie (powyżej średniej) niż test (poniżej średniej).



Wyk. 5 Technikum – wyniki z testu i wypracowania w roku 2017.

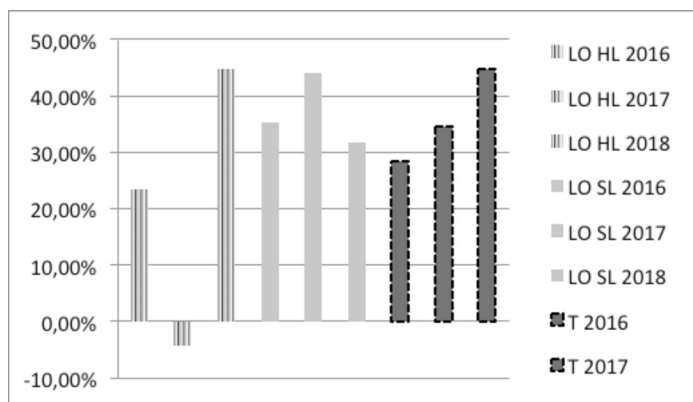
W 2017 r. w klasach technicznych ponownie zaobserwowano duże rozbieżności, ale tym razem wyróżnia się klasa A, która lepiej napisała test (158,79% za test i 112,33% za wypracowanie). Test lepiej wypadł także w klasach B, C i D. Pozostałe klasy uzyskały lepsze wyniki z wypracowania niż z testu, przy czym najłabsza klasa – G – wyraźnie lepiej napisała wypracowanie, chociaż obie części monitoringu są poniżej średniej.



Wyk. 6 Technikum – wyniki z testu i wypracowania w roku 2018.

W 2018 r. uczniowie technikum prezentowali bardziej wyrównany poziom (w przeciwieństwie do swoich rówieśników z liceum – por. wykres 3). Trzy klasy A-C napisały zarówno test, jak i wypracowanie powyżej średniej. Pozostałe klasy plasują się poniżej średniej w odniesieniu do obu części monitoringu. Tu największą rozbieżność można zaobserwować w klasie G, która uzyskała 90,59% z testu i 67,27% z wypracowania (najgorszy wynik wśród wszystkich badanych klas).

Powyższe wyniki nie dają, niestety, odpowiedzi na pytanie, jak kształcenie językowe wpływa na umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej. Słabe wyniki z wypracowania mogą bowiem wynikać nie tyle z braku kompetencji tekstotwórczej, co z braku zrozumienia tematu. Najwyżej punktowany był bowiem aspekt treściowy. Praca nie na temat była oceniana nisko, co wpływało na ogólny wynik. Poza tym uczniowie pisali rozprawki na różne tematy, które nie muszą być treściowo ekwiwalentne oraz mierzyć tych samych umiejętności (por. Szalenciec & in. 2015). Podobnie w teście pojawiały się zadania dotyczące np. rozpoznawania gatunków różnych dzieł kultury, które także mogły zaniżyć lub zawyżać ogólny wynik. Samo porównanie średnich uzyskanych za test i za wypracowanie nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych wniosków. Trudno znaleźć tu jakąkolwiek zależność⁹. Zarówno klasy słabsze, jak i mocniejsze, raz lepiej wypadają w teście, raz w wypracowaniu. Potwierdzają to wyniki korelacji między testem a wypracowaniem, które w każdym roku prezentowały się inaczej, ale zawsze były poniżej 45%, a w niektórych przypadkach nawet bliskie 0%, co pokazuje poniższy wykres:



Wyk. 7 Korelacja między testem kompetencji językowych a wypracowaniem.

9 Por. głosy w dyskusji dotyczącej kształcenia językowego, o której wspomniano we wprowadzeniu, zwłaszcza osób, które zwracają uwagę, iż kształcenie językowe nie wpływa na poprawę wyników z wypracowań.

Na wykresie zebrano wyniki w obrębie poszczególnych typów klas: LO SL (klasy licealne nie-humanistyczne; *standard level*); LO HL (klasy licealne humanistyczne; *high level*); T (klasy techniczne). Tendencję rosnącą widać jedynie w przypadku klas technicznych. W klasach licealnych trudno mówić o jakiegokolwiek zależności. Uwagę zwraca bardzo niska korelacja między wynikami testu a wynikami z wypracowania w przypadku uczniów z klas humanistycznych.

Kolejny krok analizy to porównanie wyników zadań językowych z tymi aspektami wypracowania, które z kształceniem językowym mają najwięcej wspólnego, czyli parametrami językowym i stylistycznym. Z analizy wyłączone kryterium ortograficzne, ponieważ nie zaobserwowano związku między tym kryterium a pozostałymi aspektami pracy (współczynnik korelacji jest bliski zeru – 4%). Najsilniej korelują ze sobą język i styl (zawsze powyżej 55%). Jest to oczywiste, ponieważ poprawność językowa silnie wpływa na styl. Prace z licznymi błędami w zakresie poprawności leksykalnej i składniowej charakteryzowały się jednocześnie stylem zawiłym lub ubogim, w zależności od zastosowanych w pracy słownictwa i konstrukcji składniowych.

Z testu wybrano te zadania, które miały na celu sprawdzenie umiejętności uczniów w zakresie operowania znaczeniami słów (relacje semantyczne, definiowanie), dostosowywania wartości stylistycznej słów do sytuacji komunikacyjnej (potocznie – neutralnie – oficjalnie), przekształcania konstrukcji składniowych oraz poprawności językowej, a także zadania gramatyczne, sprawdzające wiedzę i umiejętności w zakresie fleksji i słowotwórstwa.

W kolejnym podrozdziale przedstawiono korelacje aspektów językowego i stylistycznego (łącznie) z wybranymi zadaniami testowymi. Aby wyniki były pełniejsze, oddzielnie policzono korelacje dla uczniów techników (dalej T), uczniów liceów z klas humanistycznych (*high level* – dalej HL), uczniów liceów z klas nie-humanistycznych (*standard level* – dalej SL).

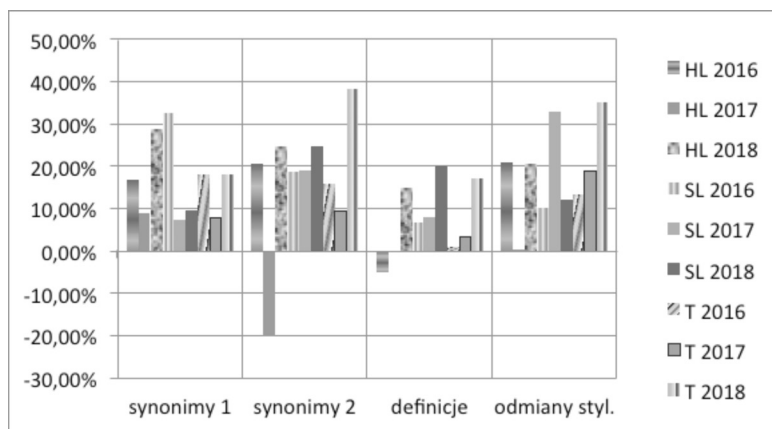
Zadaniom na wykresach przyporządkowano nazwy odpowiadające zakresom sprawdzanych w nich umiejętności bądź wiedzy. W przypisach podano przykładowe polecenia.

3.1 Operowanie słownictwem a językowo-stylistyczny poziom wypracowania

Ponieważ pisanie tekstu argumentacyjnego wymaga od piszącego operowania słownictwem z wyższego rejestru polszczyzny (książkowym, erudycyjnym, naukowym, ewentualnie współnoodmianowym), zadania testowe sprawdzały tę

umiejętność: Były to zadania: synonimy 1¹⁰; synonimy 2¹¹, definicje¹², odmiany stylistyczne polszczyzny¹³.

Na wykresie pokazano, jak poszczególne typy zadań korelują z językowo-stylistyczną warstwą tekstu uczniowskiego.



Wyk. 8 Korelacja wybranych zadań testowych z językowo-stylistyczną warstwą wypracowania.

Poszczególne typy zadań w kolejnych latach w odniesieniu do tego samego profilu klas korelowały w różnorodny sposób, mimo że typy błędów słownikowych popełnianych przez uczniów w wypracowaniach były takie same. Za każdym razem w pracach uczniowskich pojawiały się bowiem błędy stylistyczne wynikające z niedopasowania stylistycznego leksyki do gatunku wypowiedzi pisemnej oraz typowe błędy leksykalne polegające na używaniu słów w złym zna-

- 10 Polecenie: Zastąp wyraz aktualny różnymi synonimami (w każdym zdaniu innym). Przykład: Reforma oświaty to aktualny problem. / Reforma oświaty to bieżący problem. Nasz aktualny dyrektor nie toleruje wagarowiczów. / Nasz obecny dyrektor nie toleruje wagarowiczów.
- 11 Podaj synonimy podkreślonych wyrazów. Przykład: Brak ruchu prowadzi do degeneracji mięśni. / Brak ruchu prowadzi do zaniku mięśni.
- 12 W jakim znaczeniu użyto podkreślonych wyrazów? Przyporządkuj każdemu z nich jedną, właściwą definicję. Przykład: To prawdziwy artysta, wirtuoz pędzla – jego postaci ożywają, wprawiając widza w zakłopotanie. Definicje: 1. muzyk, który po mistrzowsku opanował grę na jakimś instrumencie; 2. ktoś, kto po mistrzowsku opanował jakąś umiejętność;
- 13 W których zdaniach występują wyrażenia potoczne? Podkreśl te słowa i podaj ich neutralne synonimy. Przykład: Dyrektor przyczepił się, że nie zmieniam butów. / Dyrektor oburzył się, że nie zmieniam butów.

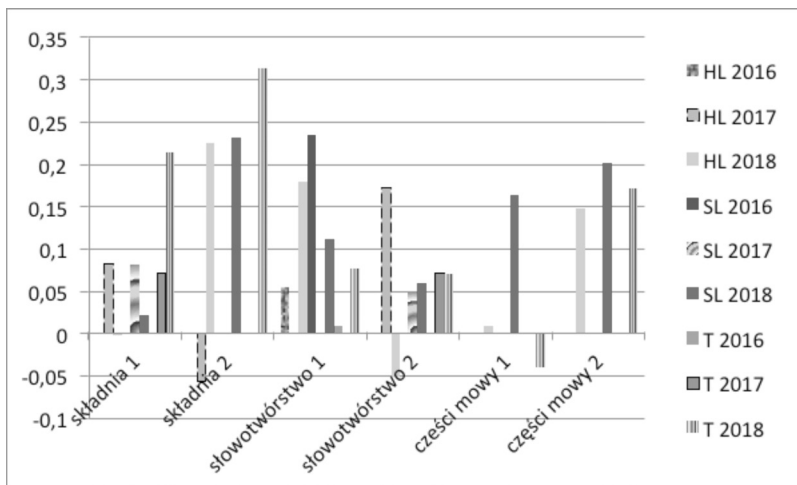
czeniu (np. *ludzkość* – *ludzie*) lub błędnej łączliwości leksykalnej (np. **martwy denat*). Uwagę ponownie zwraca klasa humanistyczna, w której zdarzają się korelacje ujemne. Najmniejszą korelację wykazuje zadanie polegające na wskazywaniu właściwej definicji słowa użytego w kontekście.

3.2 Gramatyka a językowo-stylistyczny poziom wypracowania

Część zadań sprawdzała kompetencję w zakresie tzw. gramatyki szkolnej języka polskiego. W tradycyjnym modelu kształcenia wyróżnia się działy gramatyki: fonetykę, fleksję, słowotwórstwo, składnię. Mimo iż zaleca się funkcjonalne podejście do gramatyki oraz integrowanie poszczególnych działów gramatyki, w podręcznikach można znaleźć ćwiczenia traktujące owe działy odrębnie. Podobnie w popularnej ciągle pracy Marii Nagajowej „Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej” (Nagajowa 1985) odnajdziemy ćwiczenia gramatyczno-stylistyczne podzielone na: ćwiczenia składniowe, ćwiczenia dotyczące części mowy i fleksji, ćwiczenia słowotwórcze. W założeniach autorki wszystkie wymienione w pracy ćwiczenia mają za zadanie usprawniać pisarski warsztat ucznia, czyli powinny pozytywnie korelować z językowo-stylistyczną warstwą tekstu.

Podążając tym tropem, sprawdzono, czy rzeczywiście zadania testowe dotyczące składni, słowotwórstwa i części mowy korelują z tworzonym przez uczniów wypracowaniem. Analizie poddano zadania: słowotwórstwo¹⁴; słowotwórstwo¹⁵; części mowy¹⁶; części mowy¹⁷; składnia¹⁸; składnia¹⁹.

- 14 Utwórz od podanych wyrazów słowa należące do wskazanych kategorii słowotwórczych. Wydziel formant. Przykład: nazwa nosiciela cechy (np. brzydacz+two); wykonawca zawodu (kuch+arz)
- 15 W każdym zestawie skreśl wyraz, którego budowa słowotwórcza jest inna niż pozostałych. Przykład: czasopodwajacz, ~~cyberprzestępca~~, filmoznawca, dramatopisarz
- 16 Podkreśl te wyróżnione słowa, które są rzeczownikami, a skreśl te, które nimi nie są. Przykład: Bezrobotni zapisują się na kursy doszkalające. / Chorzy ludzie powinni mieć zapewnioną opiekę.
- 17 Uzupełnij definicje odpowiednimi partykułami wyróżnionymi w poniższych zdaniach. Przykład: Spałam zaledwie cztery godziny. Partykuła ...[zaledwie]... informuje, że tego, o czym mowa w zdaniu, jest bardzo mało, i że liczyliśmy, że będzie tego więcej.
- 18 Przekształć poniższe zdania (te, które się da) tak, aby użyć imiesłowu zakończonego na –ąc. Przykład: 1. Jadłem kolację i słuchałem muzyki. 2. Jedząc kolację, słuchałem muzyki. lub: Jadłem kolację, słuchając muzyki.
- 19 Przekształć drugie zdanie każdej pary tak, by zawierało inny podmiot niż pierwsze. Powstałe zdania pojedyncze powinny zachować sens zdań wyjściowych. Przykład: 1. Samochód był czerwony. Miał ogromne, czarne koła. 2. Samochód był czerwony. Jego czarne koła były ogromne.



Wyk. 9 Korelacja zadań gramatycznych z językowo-stylistyczną warstwą tekstu.

W przypadku zadań gramatycznych także korelacja jest bardzo niska, bo nigdy nie przekracza 40%. Najwyższy stopień korelacji wskazuje zadanie „składnia2”, które polegało na przekształcaniu zdań w taki sposób, aby w parze zdań zastosować inny podmiot. Tego typu zadania (podobnie zadanie „składnia1”) mają na celu sprawdzenie, czy uczeń potrafi tę samą treść wyrazić w inny sposób, co w efekcie powinno doprowadzić do eliminowania błędów składniowych w wypowiedziach pisemnych. Analiza prac pisemnych pokazuje jednak, że obok błędów leksykalnych, błędy składniowe są reprezentowane najczęściej i prowadzą do obniżenia stylu całej pracy.

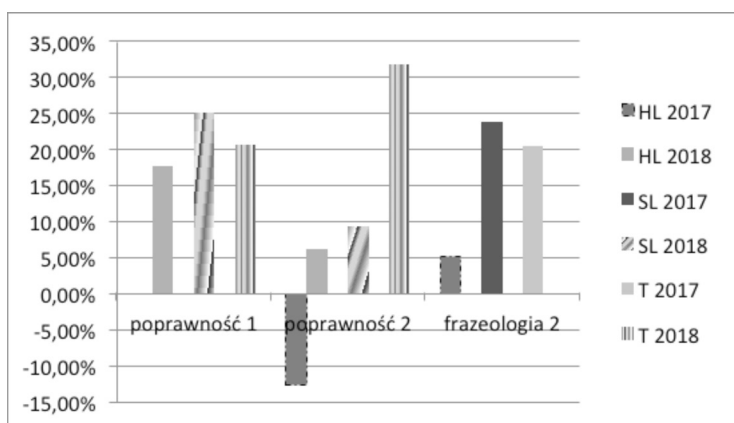
3.3 Poprawność językowa a językowo-stylistyczny poziom wypracowania

Pisemna praca ucznia powinna być poprawna pod względem językowo-stylistycznym. Jest to jeden z parametrów pracy podlegający ocenie (o czym była już mowa powyżej). W związku z tym należy się spodziewać, że uczeń, który potrafi napisać bezbłędną (lub prawie bezbłędną wypowiedź) będzie wyczulony na błędy językowe różnego rodzaju.

Za błąd językowy uznaje się „nieświadome odstępstwo od normy językowej, czyli taką innowację, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób

emocji nadawcy itd. Błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie” (Markowski 1999, s. 1621). Aby wskazać błędy w tekście cudzym lub podać poprawną formę (uzupełnić lukę w zdaniu) należy wiedzieć, jaka jest norma (poprawna postać wyrazu / zdania). Jednocześnie trzeba zauważyć, że uzupełnianie luk jest łatwiejsze niż wyszukiwanie błędów. W uzupełnianiu luk pomaga bowiem intuicja (nieświadomiona kompetencja językowa). Aby odnaleźć błędną formę w tekście, konieczna jest kompetencja świadoma i wrażliwość na błędy.

Kolejny wykres pokazuje, czy i jak zadania poprawnościowe korelują z językowo-stylistyczną warstwą tekstu. Pod uwagę wzięto zadania: frazeologia²⁰; poprawność językowa²¹; poprawność językowa²².



Wyk. 10 Korelacja między zadaniami poprawnościowymi a językowo-stylistyczną warstwą tekstu.

W tym wypadku uwzględniono tylko lata 2017 i 2018, ponieważ w teście z roku 2016 nie było zadań tego typu. Korelacja zadań poprawnościowych z parametrem styl i język, podobnie jak przy poprzednich zadaniach, jest bardzo niska. Tu znowu uwagę zwracają uczniowie klas humanistycznych: w ich pra-

20 Uzupełnij poniższe związki frazeologiczne. Przykład: ...[Trudny]..... orzech do zgryzienia. / ..[Męki]..... Tantala

21 Wypisz pod tekstem wszystkie niepoprawne formy wyrazów i podaj obok formy poprawne tych wyrazów. (zadanie polega na dokonaniu korekty spreparowanego tekstu prasowego)

22 Wstaw wyrazy w nawiasach w odpowiedniej formie. Przykład: W tym miesiącu obejrzałem wiele (mecz). / W tym miesiącu obejrzałem wiele meczów.

cach zaznacza się bowiem niższa niż w pozostałych korelacja między zadaniami poprawnościowymi a językowo-stylistyczną warstwą tekstu. Wyróżnia się także wynik klas technicznych w przypadku zadania „poprawność 2”. W porównaniu z klasami licealnymi zadanie tego typu zdecydowanie lepiej koreluje z językowo-stylistyczną warstwą tekstu.

4 Dyskusja i wnioski

Patrząc na przedstawione powyżej korelacje można odnieść wrażenie, że test sprawdza zupełnie inne kompetencje niż wypracowanie. Jednocześnie obie części monitoringu odzwierciedlają styl prowadzenia lekcji na wszystkich etapach kształcenia. Należy w tym miejscu podkreślić, że może to wynikać także ze specyfiki przedmiotu, jakim jest język ojczysty. Zwraca się bowiem uwagę, że egzaminy z języka polskiego mają mniejszą rzetelność, niż egzaminy z matematyki (Świst, Skórska 2016, s. 18), która pozwala na większą operacjonalizację celów i wyznaczenie umiejętności bazowych. W odniesieniu do języka polskiego (L1) umiejętności bazowe tworzy się w zasadzie jedynie dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I-III szkoły podstawowej) w kontekście niepowodzeń szkolnych. Jak pisze Jadwiga Sala (b.r.w., s. 117): „Są to umiejętności elementarne, których powinno się wymagać od wszystkich normalnie uczących się uczniów klas początkowych, niezależnie od ich uzdolnień, ponieważ stanowią najniższą warstwę osiągnięć poznawczych”. Mowa tu o podstawowych umiejętnościach pisania, czytania i liczenia. Na wyższych etapach edukacyjnych cele kształcenia sformułowane są w sposób ogólny. Ich realizacja ma być możliwa dzięki realizacji wymagań szczegółowych (Podstawa programowa 2008). Stopień opanowania wiedzy i umiejętności opisanych w podstawie programowej sprawdzany jest w trakcie procesu kształcenia podczas licznych sprawdzianów organizowanych przez nauczycieli przedmiotu, a następnie podczas egzaminów zewnętrznych. Można założyć, że kolejne wymagania szczegółowe budowane są na bazie tych z etapów wcześniejszych. Aby opanować umiejętności wymagane na poziomie gimnazjum, uczeń powinien najpierw w stopniu zadowalającym opanować umiejętności z poziomu szkoły podstawowej. Aby opanować umiejętności wymagane na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, uczeń powinien najpierw w stopniu zadowalającym opanować umiejętności z poziomu szkoły podstawowej i gimnazjum. Zgodnie z tym założeniem umiejętność rozpoznawania tematu słowotwórczego i formantu w wyrazach pochodnych²³ powinna stanowić niezbywalny warunek do osiągnięcia

23 Jest to jedno z wymagań szczegółowych z poziomu gimnazjum – Podstawa programowa

umiejętności w zakresie odbioru wypowiedzi czy tworzenia własnych wypowiedzi opisanych w podstawie programowej dla ostatniego etapu edukacyjnego.

Analiza korelacji pomiędzy zadaniami testowymi a wypracowaniem w badaniach w Powiecie Laboratorium nie potwierdza tego założenia. Jeśli korelacja pomiędzy zadaniem „części mowy”, które polegało na wskazywaniu rzeczowników, jest bliska 0%, można założyć, że wiedza ta nie pomaga piszącym w konstruowaniu dobrego tekstu. Ale podobnie rzecz się ma w przypadku zadań polegających na przekształceniach składniowych. Jolanta Nocoń (2015), analizując wyniki badania gimnazjalistów wskazuje na przykład na problem z kategorią imiesłowowego równoważnika zdania. W podsumowaniu pisze: „(...) połowa gimnazjalistów na III etapie edukacji nadal ma z tą kategorią językową ogromne trudności. **Mogą** [podkr. moje – M.T.] wskazywać one na poważne kłopoty z rozumieniem zdań zawierających imiesłowowy przysłówkowe”. I dalej: „Nierazdanie sobie uczniów z przekształceniami składniowymi wskazuje na niewystarczający poziom tej kompetencji w przypadku wielu gimnazjalistów, a to **może** [podkr. moje – M.T.] przekładać się na trudności w konstruowaniu własnych wypowiedzi”. Przypuszczenie to wydaje się zasadne, jednak nie potwierdza go wynik analizy prac uczniów z Powiatu Laboratorium. Mimo iż zadania składniowe lepiej korelują z językowo-stylistyczną warstwą tekstu, to nadal jest to korelacja nieistotna (poniżej 50%). Zwraca zwłaszcza uwagę grupa uczniów z klas humanistycznych, którzy osiągają lepsze średnie wyniki z testu i wypracowania niż uczniowie z klas technicznych i nie-humanistycznych. Wyniki te jednak korelują (w zdecydowanej większości przypadków) gorzej niż u pozostałych uczniów. Być może myślenie o języku w czasie wykonywania zadań testowych nie jest tożsame z myśleniem o tekście w czasie pisania wypracowania. Pisząc dłuższy tekst argumentacyjny, uczniowie ci posługują się językiem w sposób intuicyjny i robią to dobrze. Inaczej jest w przypadku uczniów o profilu innym niż humanistyczny (choć tu także trudno znaleźć stałą zależność).

Podobne wnioski można wyciągnąć, analizując korelacje między zadaniami poprawnościowymi a językowo-stylistyczną warstwą tekstu. Nawet jeśli zgodzimy się z Janem Miodkiem (2001, s. 73), który zakłada, iż przestrzeganie normy jest warunkiem osiągnięcia funkcjonalnej sprawności wypowiedzi, nie możemy założyć wprost, że tylko świadomy namysł nad wyborem odpowiednich środków wyrażania myśli pozwala na sukces komunikacyjny. O ile wykonując zadania testowe, uczniowie są zmuszeni do zastanowienia się nad każdą wpisywaną formą, to tworząc tekst wypracowania, myślą o treści, natomiast język stosują często w sposób intuicyjny. Ćwiczenia językowe, nawet jeśli są oparte na gramatyce funk-

dla III etapu edukacyjnego.

cyjonalnej (por. zadanie z testu „składnia 2” czy zadanie „odmiany stylistyczne polszczyzny”) mają charakter pisania kontrolowanego, które z założenia nie jest twórcze (por. Lipińska 2016, s. 10).

Wyniki przedstawione w niniejszym opracowaniu pokazują, że namysł nad kształtem programu języka ojczystego na wszystkich etapach edukacyjnych jest ciągle konieczny. Konieczne jest także prowadzenie badań, które pozwoliłyby zweryfikować rzeczywistą użyteczność wiedzy gramatycznej oraz ćwiczonych w szkole umiejętności językowych. Samo stwierdzenie, iż: „(...) rozwijanie kompetencji językowej uczniów powinno być podstawowym i priorytetowym obowiązkiem kształcenia polonistycznego rodzimych użytkowników języka na wszystkich bez wyjątku szczeblach edukacji” (Przechodzka 2015, s. 208) nie pozwala ciągle określić, na czym owo „rozwijanie kompetencji” miałyby polegać. W analizach egzaminów maturalnych można ponadto przeczytać, że „(...) wynik egzaminu zależy w dużej mierze od świadomości i kompetencji językowej piszącego. To one są podstawą rozumienia informacji, przetwarzania informacji i tworzenia własnego tekstu. Znaczącą rolę odgrywa tu znajomość synonimii leksykalnej i synonimii składniowej. Brak umiejętności w tym zakresie powoduje zaburzenia komunikatywności” (Król – Romanowska, b.r.w., s. 26). Analiza samych wypracowań rzeczywiście pozwala na sformułowanie takiego wniosku. Jednocześnie analiza zadań, które z założenia owe umiejętności powinny rozwijać, pokazuje, że nie wpływają one w sposób istotny na podniesienie kompetencji tworzenia tekstu. Ponadto różny rozkład korelacji w odniesieniu do różnych typów szkół, a co za tym idzie – w odniesieniu do uczniów o różnych uzdolnieniach, pokazuje, że należałoby stosować inne metody nauczania w klasach humanistycznych i klasach technicznych. Pociąga to za sobą konieczność tworzenia zróżnicowanych programów nauczania, w których treści kształcenia językowego (w tym gramatycznego) i literacko-kulturowego pozostawałyby w innych proporcjach, dostosowanych do potrzeb uczących się.

Literatura

- BARTMIŃSKI, J. (2009): Nauka o języku w podstawie programowej. In. *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa.
- DYŚ, J. (1996): Gramatyka w szkole? tak, *Polonistyka nr 4*, 234.
- FRĄTCZAK, B. (1996): Inter incudem et malleum, czyli o gramatyce w szkole średniej, *Polonistyka nr 4*, s. 235–236.
- GAJDA, S. (1996): Trudne „upotrzebnienie”, *Polonistykarn 4*, s. 239–240.

- KRÓL, D. – ROMANOWSKA, M. (b.r.w.): Mocne i słabe strony wykształcenia polonistycznego maturzystów, In. *Osiągnięcia maturzystów w r. 2009*. (dostępne z: <https://docplayer.pl/39519207-Mocne-i-slabe-strony-wykształcenia-polonistycznego-maturzystow.html>)
- LIPIŃSKA, E. (2016): Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym, *Języki Obce w Szkole*, 2/2016, 9-14. [dostęp z: <http://jows.pl/wydania/201602>]
- MARKOWSKI, A. (1999): (Ed.). *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MIODEK, J. (2001): O normie językowej. In. BARTMIŃSKI, J. (Ed.): *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 73–84.
- NAGAJOWA, M. (1985): *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NOCOŃ, J. (2010): *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – programy i kompetencje dydaktyczne*. In NOCOŃ, J – ŁUCKA-ZAJĄC, E. (Eds.): *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 27–38.
- NOCOŃ, J. (2015): *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*. *Edukacja*, 1 (132), 81-96.
- PATRZALEK, T. (1992): *Gramatyka na cenzurowanym*, *Polonistykanr* 3, 23–31.
- PIOTROWSKI, M. (2017): *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania. Studia z Teorii Wychowania*, tom VIII, 2 (19) (dostępne z: <http://sztw.chat.edu.pl/zeszyty1/studia-z-teorii-wychowania-tom-viii-2017-nr-118>)
- PRZETCHODZKA, G. (2015): *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005-2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- RURA, G. – KLICHOWSKI, M. (2011): *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*. In SOWIŃSKA, H. (Ed.): *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 19–78.
- SALA, J. (b.r.w.): *Osiągnięcia konieczne z języka polskiego uczniów klasy III korzystających z zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia pedagogiczne z 31. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. (12), 117-135. (dostępne z:

- <https://repozytorium.ukw.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/2049/Jadwiga%20Sala%20Osiagniecia%20konieczne%20z%20jezyka%20polskiego%20uczniow%20klasy%20III%20korzystajacych%20z%20zajec%20dydaktyczno%20wyrownawczych.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SIĘKIEŃSKA, H. (1996): Nauczanie gramatyki się nie udaje, *Polonistyka nr 4*, 233.
- SZALENIEC, H. & in. (2015): *Efekt egzaminatora w ocenianiu prac maturalnych z języka polskiego o matematyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- SZYMAŃSKA, M. (2016): *Miedzy nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe uniwersytetu Pedagogicznego.
- ŚWIŚT, K. – SKÓRSKA, P. (2016): Trafność prognostyczna wskaźników osiągnięć gimnazjalnych względem wyników maturalnych dziewcząt i chłopców. *Edukacja*, 4 (139), s. 42–60.

VÝZKUM A ROZVOJ PRODUKTIVNÍ TEXTOVÉ KOMPETENCE ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Research and Development of the Productive Text Competence of Pupils Attending the Second Grade of the Elementary School

Jana Adámková

Abstrakt: Autorka prezentuje výsledky výzkumného šetření realizovaného v rámci projektu *Nové přístupy k výzkumu a rozvoji textové kompetence žáků sekundární školy*. Kvalitativní výzkumná sonda byla zaměřena na žáky ve věku 11 až 12 let a 14 až 15 let. Respondenti byli v průběhu výzkumu kontinuálně monitorováni. Cílem výzkumné sondy bylo zachytit vztah mezi metakognicí žáků a úrovní jejich psaného projevu. Při formulování teoretických východisek autorka vymezila několik faktorů, které patří mezi indikátory míry osvojení textové kompetence (osobní vztah žáka k učební úloze, vnímaná osobní zdatnost /self-efficacy/, schopnost plánování a monitorování, autoevaluace) a jejichž sledování umožnilo zachytit jejich vliv na kvalitu textů. Respondenti pracovali v průběhu výzkumu s několika monitorovacími a diagnostickými nástroji. Výzkumné šetření bylo záměrně koncipováno tak, aby došlo k efektivnímu propojení výzkumu s pedagogickou praxí a k maximalizaci vlivu výzkumné sondy na samotný edukační proces. Výzkumná sonda ovlivnila jak průběh výuky (podpora vnitřní motivace, respektování procesuálního charakteru produkce textu, důraz na sebehodnocení), tak přístup vyučujícího k jednotlivým žákům, a to zejména v oblasti diagnostiky – realizované aktivity umožnily přesněji identifikovat příčiny neúspěchu žáka při psaní a modifikovat následnou edukační činnost.

Klíčová slova: textová kompetence; produkce textu; metakognice; vnímaná osobní zdatnost

Abstract: Author brings results of research surffy carried out within the project of *New approaches to research and development of text competence among pupils of secondary school*. Qualitative research probe was focused on pupils aged 11 to 12 and 14 to 15. During the research respondents were

being continuously observed. The aim of the research probe was to catch relationship between pupils' metacognition and level of their written expression. When forming theoretical background, the author drawn several factors that were indicators of the rate of adoption of text competence (pupil's personal relationship to the task, perceived personal self-efficacy, ability of planning and monitoring, self-evaluation). Observation of these indicators allowed to cuch their influence on the quality of texts. During the research respondents were working with several monitoring and diagnostic tools. Research surffy was intentionally framed to allow effective connection between research and teaching practise and to maximize influence of the research probes to the educational process itself. Research probe affected course of the classes (support of internal motivation, respect to the process charakter of the text production, emphasizing self-evaluation) and the approach of the teacher to the individual students, mainly in the area of diagnostics – carried out activities allowed precise identification of causes of the pupil's silure during the writing and modification of the following educational activity.

Keywords: *text competence; text production; metacognition; self-efficacy*

1 Úvod

Textová kompetence, kterou vnímáme jako součást kompetence komunikační, zahrnuje schopnost jedince číst samostatně texty, čtený text vnímat v souvislosti s vlastními znalostmi a využít získané informace a poznatky při dalším myšlení, komunikaci a jednání. K textové kompetenci patří ale také schopnost vytvářet texty a sdělovat adekvátním způsobem svoje myšlenky, hodnocení a záměry (Portmann-Tselikas, 2005). Rozlišujeme tedy receptivní a produktivní textovou kompetenci. Obě kompetence od sebe nelze striktně oddělovat – recipient textu musí mít povědomí o zákonitostech jeho výstavby, o textových modelech apod. Stejně tak při produkci textu je uplatňována kompetence receptivní, a to ve všech fázích celého procesu (práce s textovými materiály, receptivní zpracování produkovaného textu apod.).

Produktivní textová kompetence zahrnuje dvě specifické komunikační činnosti – schopnost tvorby mluveného a psaného komunikátu. V našem textu se zaměřujeme na monitorování produkce psaného textu žáky druhého stupně základních škol. Zkoumáme schopnost žáků vytvářet koherentní textové komunikáty, a to při uplatnění kompetence kognitivní a metakognitivní (Klimovič, 2011; Díaz, 2017).

Psaní textu vnímáme jako učební úlohu komplexního charakteru – při rozvíjení dovednosti produkovat text dochází u žáků jednak k osvojování textové kompetence, jednak lze výrazně ovlivnit rozvoj myšlení, a to zejména myšlení strategického. Při strategickém myšlení jsou žáci aktivními aktéry vlastního učení, promýšlejí alternativní řešení a možné překážky, zvažují riziko, strukturoují dílčí kroky podle určité časové dimenze a soustředěně pracují s cílem dosáhnout svého záměru. Pokud je zvolená strategie chybná či neúplná, projeví se deficity v kvalitě textu. Ty zároveň signalizují problematický průběh v rovině metakognitivní. Úroveň žákovských textů je ovlivněna tedy mnoha faktory. Na základě dříve realizovaných výzkumných sond (Kusá, 2016) jsme vymezili výchozí aspekty diagnostiky metakognitivních funkcí žáků, které jsou aktivní při procesu psaní. Zároveň vznikl předpoklad přímého vlivu úrovně metakognice na kvalitu textu. Vystala proto potřeba dalších výzkumných šetření zaměřených na individualizaci celého výzkumného procesu, tedy na kontinuální monitorování jednotlivých žáků a jejich textové produkce, včetně diagnostiky a hodnocení.

Předpokládáme, že při procesu psaní sehrává klíčovou roli několik faktorů – tedy indikátorů míry osvojení textové kompetence a úrovně metakognitivních znalostí a dovedností:

- vnímaná osobní zdatnost (vnímaná akademická účinnost, self-efficacy)¹ a vztah k učební úloze (faktor 1);
- úroveň metakognitivních (autoregulačních) dovedností (dovednost plánování a monitorování /faktor 2/ a dovednost sebehodnocení /faktor 3/).

2 Metakognitivní znalosti a proces psaní

Jak konstatuje Hrbáčková (2011), v procesu psaní hrají důležitou roli nejen determinanty kognitivní, ale také afektivní, tedy osobní vztah k učení, a metakognitivní – znalost a řízení sebe sama v procesu učení. Metakognitivní znalosti jsou žákovy znalosti o silných a slabých stránkách vlastní kognice (Říčan, 2016). Tradičně bývají k metakognitivním znalostem řazeny znalosti o sobě, o úkolu a o strategiích potřebných k jeho vyřešení a následně také jejich kontrolovaná aplikace – tzv. metastrategická znalost (Říčan, 2016; srov. Flavell, 1979).

Významným faktorem, který může ovlivnit proces psaní, je tzv. vnímaná osobní zdatnost, která je součástí metakognitivní znalosti (Otani – Widner,

¹ V dalším textu upřednostňujeme užívání termínu „vnímaná osobní zdatnost“. S termínem „self-efficacy“ pracujeme pouze v souvislosti s využitými výzkumnými metodami (General Self-Efficacy Scale a její modifikovaná verze).

2005). Vnímaná osobní zdatnost je určitou sebeprojekcí ve vztahu k učební úloze, tedy přesvědčení o vlastních schopnostech (srov. Harris, 2009). Lze předpokládat přímou souvislost mezi vnímanou osobní zdatností a průběhem a výsledky učení – pokud žák sám sebe vnímá jako schopného, odrazí se tato skutečnost pozitivně v jeho vnitřní motivaci a ve výběru strategie řešení dané učební úlohy (Bandura, 1994). Máme tedy za to, že žáci vykazující vyšší úroveň vnímané osobní zdatnosti (žáci, kteří jsou orientováni na zvládnutí učební úlohy a sami sebe vnímají jako faktor, který ovlivní průběh činnosti a dosažení/nedosažení cíle) budou vykazovat vyšší výkonnost a efektivitu v celém procesu psaní. Takový žák vnímá učební úlohu jako výzvu, při komplikacích se nezdává, nepropadá bezmoci, ale v souladu se strategickým myšlením cíleně hledá řešení (Fisher, 2011). Mnozí odborníci tento vztah naznačují (Bandura, 1994; Pajares, 2003; Schunk, 2010 aj.). Zároveň se domníváme, že žáci, kteří sami sebe nepovažují za autory dobrých textů, se do psaní většinou nezapojují rádi či přistupují k psaní odlišným způsobem než žáci s vyšší úrovní vnímané osobní zdatnosti (nedokáží vhodně plánovat strategii řešení, špatně se koncentrují, psaní v nich vyvolává úzkost a stres, při komplikacích jsou bezmocní a mnohdy činnost vzdávají, nedokáží efektivně pracovat s časem, vyhýbají se náročným zadáním apod.). Takoví žáci pak pravděpodobně odevzdávají příliš stručné, chaoticky zpracované nebo neúplné texty. Oproti tomu texty žáků s vyšší úrovní vnímané osobní zdatnosti budou zpravidla obsáhlejší a po všech stránkách kvalitnější.

Monitorování vnímané osobní zdatnosti jednotlivých žáků přináší cennou informaci o jejich vztahu k sobě samému, k učební úloze a o předpokládaném přístupu žáka k celému procesu psaní. Znalost sebe samého je jedním z hlavních předpokladů vnitřní motivace a účinné autoregulace učební činnosti.

3 Metakognitivní dovednosti

Upevnění algoritmu procesu psaní a interiorizaci způsobu myšlení podporuje vědomá kontrola vlastních poznávacích aktivit – tedy autoregulace učení. Ta spočívá v osvojení určité sebeřídící mluvy, která souvisí s tzv. tichou znalostí – žák dokáže sám rozpoznat, co jej povede k dosažení cílů, a sám jich dosahuje (Málková, 2009; Sternberg, 2001). Jedinec, který má osvojené metakognitivní dovednosti, dovede přesně identifikovat cíl, samostatně uvažuje o postupech, jež povedou k jeho dosažení, volí vhodné strategie, hodnotí je a případně mění – vede tedy vnitřní dialog sám se sebou, sleduje vlastní myšlení, a to se záměrem dosáhnout zamýšlených cílů.

Metakognitivní dovednosti (některými autory označované jako self-regulated learning skills – např. Foltýnová, 2009), které jsou součástí metakognice, spočívají v plánování poznávacích procesů, v jejich regulaci a hodnocení (Cao – Nietfeld, 2007; Krykorková – Chvál, 2001; Veenmana kol., 2006 aj.). Během plánování jedinec formuluje cíl a analyzuje jej ve vztahu k osobní zdatnosti a k vlastnímu vztahu k učebním úlohám daného typu a svým možnostem. Následně volí způsob zpracování učební úlohy, promýšlí algoritmus řešení a vhodné strategie. Snaží se předjímat překážky, které by mohly řešení úlohy zkomplikovat, a předem promýšlí, jakým způsobem provede změnu postupu řešení – uplatňuje tzv. conditional knowledge, tedy „*je schopen situačně, přiměřeně a adaptivně vybírat a tím i reagovat na variabilní situaci výběrem vhodné strategie a přizpůsobit se změněným podmínkám*“ (Říčan, 2016, s. 39). Učební úlohu žák strukturuje – generuje dílčí činnosti, které vedou k dosažení cíle a které je třeba provést v určitém časovém sledu, promýšlí časový harmonogram. Předpokládáme, že důsledný přístup k procesu plánování a monitorování má pozitivní vliv na dosažení cílů (srov. Hacker et al., 2009).

K metakognitivním dovednostem řadíme zároveň schopnost sebehodnocení. To má zásadní vliv na transfer získaných dovedností – tzn. jejich uplatnění v budoucnu, a to jak u učebních úloh identického typu, tak v situacích vyžadujících podobný způsob myšlení či jednání. Žák průběžně i finálně hodnotí zvolené postupy, zejména jejich efektivitu a význam. Po splnění úkolu odhaluje kritická místa, uvažuje o případných změnách v postupech při opakování úlohy, posuzuje přínos dané úlohy pro sebe samého apod.

4 Metodologie výzkumu

Kvalitativní výzkumná sonda, která proběhla v podzimním období roku 2018 a na jaře roku 2019, byla založena na soustavném monitorování dvou skupin žáků: 13 žáků ve věku 11 až 12 let (skupina 1) a 14 žáků ve věku 14 až 15 let (skupina 2). V dané vývojové etapě dochází postupně ke zdokonalování metakognice, myšlení je komplexnější a abstraktnější a zároveň lze předpokládat rozvoj schopnosti myšlení strategického (Krejčová, 2013; Fisher, 2011; Díaz, 2017).

Cílem výzkumu bylo najít odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- Jaký je vztah mezi vnímanou osobní zdatností a úrovní produktivní textové kompetence žáků?
- Jaký je vztah mezi znalostmi o učební úloze a úrovní produktivní textové kompetence žáků?

- Jaký je vztah mezi metakognitivními dovednostmi (plánování, monitorování a autoevaluace) a úrovní textové kompetence žáků?

Za účelem splnění výzkumného cíle byly monitorovány tyto faktory:

1. faktor 1: vnímaná osobní zdatnost a vztah k učební úloze
2. faktor 2: dovednost plánování a monitorování
3. faktor 3: dovednost sebehodnocení

Při monitorování faktoru 1 byla využita General Self-Efficacy Scale (GSE), v druhé fázi pak její modifikovaná verze (M-GSE). GSE je škála posuzující míru optimistického sebepojetí žáků, vnímanou schopnost zvládat problémy a míru jejich přesvědčení o vlastní zodpovědnosti ve vztahu k učebním úlohám (Schwarzer, Jerusalem, 1995). Modifikovaná verze byla vytvořena za účelem specifikace úrovně vnímané osobní zdatnosti, a to konkretizací učební úlohy (tzn. spojuje dva konstrukty metakognitivní znalosti – vztah k sobě samému a vztah k učební úloze).

V první fázi žáci reagovali na výroky uvedené v tabulce 1. Žáci přiřazovali k jednotlivým položkám skóre od 1 do 4 (zvolili jsme takové zadání, při kterém hodnota 1 představuje naprostý souhlas /číslo 1 vnímají žáci zpravidla pozitivně/, 4 naprostý nesouhlas). Celkové skóre je vypočítáno zjištěním součtu všech položek. U GSE se celkové skóre pohybuje v rozmezí 10 až 40, přičemž nižší skóre v případě našeho výzkumu naznačuje vyšší míru vnímané osobní zdatnosti.

General Self-Efficacy Scale (GSE)	Skóre
1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.	
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.	
3. Pro mě je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.	
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.	
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.	
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro každý problém.	
7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládnout těžkosti.	

8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.	

Tab. 1 GSE

S časovým odstupem pracovali žáci s modifikovanou škálou (M-GSE):

Modifikovaná verze General Self-Efficacy Scale	Skóre
Když se při psaní textu opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládnout i náročnou slohovou práci.	
Když mi psaní něco zkomplikuje, dokážu najít způsob, jak překážku překonat a psát dál.	
Je pro mě snadné napsat kvalitní text.	
Díky svým zkušenostem, možnostem a znalostem vím, jak napsat dobrý text.	
Věřím si. Víím, že efektivně zvládnou vyřešit každou neočekávanou situaci nebo komplikaci, která mě při psaní textu potká.	
Vynaložím-li potřebné úsilí, poradím si s téměř každým psaním textu.	
Když se při psaní dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.	
Když při psaní textu stojím před určitým problémem, napadá mě hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	
Když se dostanu do tíživé situace (nevím, jak při psaní pokračovat, musím část textu změnit apod.), podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	
Bez ohledu na to, co mě během psaní potká, jsem obvykle schopen se s tím vypořádat.	

Tab. 2 M-GSE

Druhá výzkumná fáze (monitorování faktoru 2) měla výrazně edukační charakter. Před samotným psaním textu (žáci ze skupiny 1 psali vypravování, žáci ze skupiny 2 úvahu) vytvářeli žáci schémata, která graficky zachycují průběh procesu psaní (tzv. charts), nebo seznamy úkolů, tedy dílčích činností, které je třeba při psaní textu vykonat (tzv. kontrolní seznamy, check-listy). Na základě získaných materiálů lze usoudit, jakým způsobem přistupují žáci k plánování

a monitorování. Implementací této metody do výuky mohou být zároveň tyto procesy u žáků aktivovány (srov. Díaz, 2017). Při analýze žákovských produktů jsme se nesoustředili pouze na jejich obsah (tedy na etapy produkce textu, které žáci zachytili), ale také na způsob grafického ztvárnění – tzn. sledovali jsme, co pro žáky představuje proces psaní.

Na tvorbu schémat plynule navázala další edukačně-výzkumná fáze – produkce textu na dané téma. Na začátku činnosti zachycovali žáci pomocí klíčových slov, jak se před daným úkolem cítí (tato část je doplněním modifikované GSE škály a umožní zachytit vztah žáka k psaní textu a jeho momentální „naladění“ na danou činnost – vztahuje se tedy k faktoru 1). Vlastní texty byly podrobeny zevrubnému hodnocení v těchto oblastech: obsah textu + argumentace, tvůrčí přístup k zpracování tématu, komunikační záměr, jazyková úroveň, struktura textu, koheze a koherence.

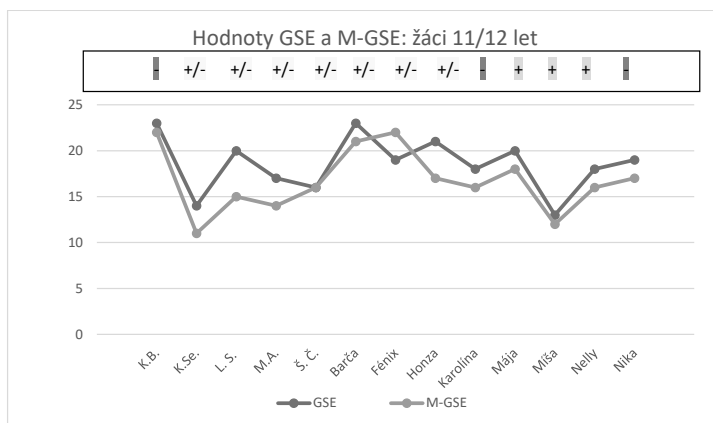
Za účelem monitorování faktoru 3 byla využita metoda nedokončených vět. Žáci dokončovali následující formulace: 1. *Dobře jsem zvládl/a... 2. Ještě se musím zlepšit v...* 3. *Práci mi usnadnilo hlavně...* 4. *Práci mi zkomplikovalo...* 5. *Osvědčilo se mi...* 6. *Příště bych postupoval/a jinak při..., protože...* 7. *Naučil/a jsem se...* 8. *Bavilo mě...* 9. *Nebavilo mě...* 10. *Určitě se mi bude hodit...* 11. *Nejspíš nevyužiji....* Nedokončené věty mají výrazně edukační charakter – žáci pomocí této aktivity rozvíjejí schopnost sebereflexe a autoevaluace, a to nejen v oblasti hodnocení proběhlé činnosti, ale také v oblasti transferu naučeného.

Vyhodnocení získaných výzkumných dat bylo individualizované – žáci byli individuálně sledováni během procesu psaní, aby bylo možné identifikovat konkrétní příčiny případného neúspěchu. Individualizovaná diagnostika přispívá k efektivnějšímu rozvoji každého z žáků a zároveň pomáhá zjistit, které psychodidaktické faktory mají výrazný vliv na průběh procesu psaní a jeho výsledek.

5 Výsledky výzkumu

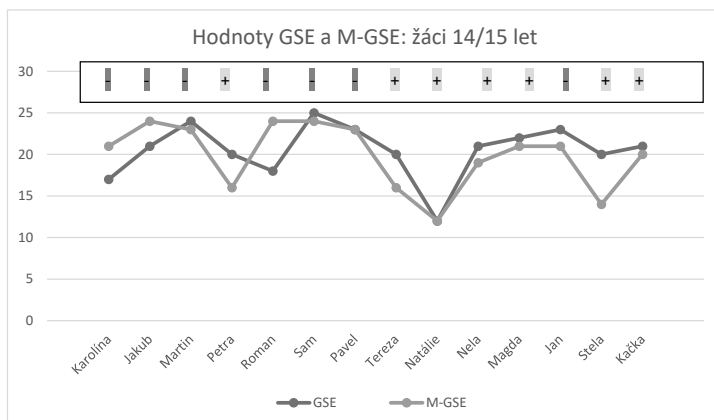
Analýza dat získaných pomocí škály GSE ukazuje, že žáci ze **skupiny 1** (žáci ve věku 11 až 12 let) vykazují průměrnou, až nadprůměrnou vnímanou osobní zdatnost. Žáci dané skupiny se pohybovali mezi hodnotami 23 a 13 s průměrnou hodnotou 17 (dva žáci vykazovali výrazně nadprůměrné hodnoty, přiblížili se krajní hodnotě – K.Se. a Míša). Graf 1 poukazuje na skutečnost, že všichni sledovaní žáci kromě jednoho dosahují lepších výsledků u M-GSE – průměrná hodnota je 15 (v jednom případě – žák Š. Č. – byla hodnota identická). Ve vztahu k psaní textu je u sledované skupiny žáků tedy vnímaná osobní zdatnost zpravidla

na vyšší úrovni. Lze odhadovat, že se žáci většinou považují za autory dobrých textů, věří ve svou schopnost zvládnout proces psaní (někteří z žáků se přibližují krajní hodnotě 10 – K.Se., M. A. a Míša). Z analýzy dat vyplývá, že u sledované skupiny žáků se neprojevuje mezi hodnotami GSE a M-GSE výrazná disproporce (tzn. vyšší hodnota u jednoho faktoru a výrazně nižší hodnota u faktoru druhého a naopak).



Graf 1 Hodnoty GSE a M-GSE: skupina 1 (žáci 11/12 let) + monitorování emocí

Žáci ze **skupiny 2** dosáhli obdobných hodnot GSE. Sledovaná skupina žáků se pohybuje mezi hodnotami 12 až 24 (viz graf 2). Krajní hodnotě se přibližuje pouze jeden z respondentů (Natálie). Hodnoty GSE jsme u každého z respondentů porovnávali s hodnotami M-GSE. U poloviny respondentů se neprojevily výrazné rozdíly – tzn. vnímaná osobní zdatnost žáků se neliší od vnímané osobní zdatnosti ve vztahu k psaní textu. U ostatních respondentů se projevila disproporce dvojího typu. Ve skupině 2 se objevili žáci, kteří vykazují obecně vyšší míru osobní zdatnosti, ta se ale snižuje při konkretizaci učební úlohy. Takoví žáci se nepovažují za dobré autory textů, psaní se obávají, ale v jiných situacích si pravděpodobně věří více (Karolína, Jakub, Roman). U ostatních žáků se projevila disproporce druhého typu – vnímaná osobní zdatnost je u těchto žáků průměrná, při konkretizaci učební úlohy dosáhli lepších výsledků – tzn. právě v dané učební úloze (psaní textu) věří žáci ve své schopnosti (Petra, Tereza, Stela).



Graf 2 Hodnoty GSE a M-GSE: skupina 2 (žáci 14/15 let) + monitorování emocí

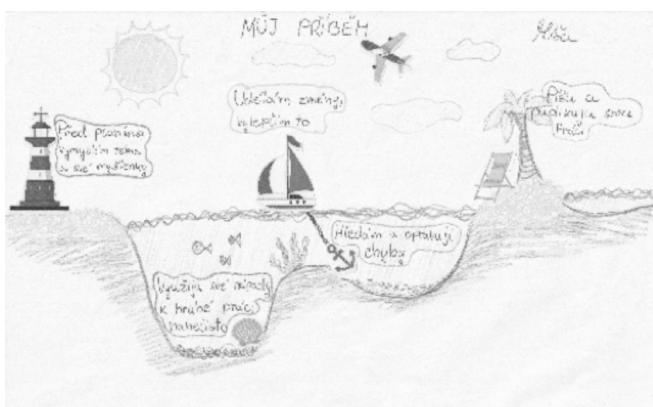
Součástí první výzkumné etapy bylo také **monitorování emocí** (psychického naladění), které žáci mají před samotným psaním (emoce žáci vyjadřovali pomocí pěti slov nebo krátké věty). Pracovali jsme s třemi typy emocí – pozitivní (symbol +), negativní (symbol -) a smíšené pocity (symbol +/-). Výsledky žáků ze **skupiny 1** prezentují symboly zanesené do grafu 1. U většiny žáků jsme zaznamenali smíšené pocity, přičemž zpravidla se jednalo o počáteční nechuť, nervozitu nebo strach, který postupně přecházel v pocity pozitivní (v souvislosti s postupným zvládnutím dané úlohy). Žáci dané skupiny nejsou tedy většinou přímo orientováni na bezmoc, zpočátku ale připouštějí určité obavy z psaní. Čistě negativní (např.: „*Bojím se, že to nestihnu nebo zapomenu. Moc se mi do toho nechtělo.*“ – K.B.) a pozitivní pocity se objevily u dané skupiny méně často (např.: „*zábava, veselost, soustředěnost, kreativita*“ – Míša).

Také žáci ze **skupiny 2** verbalizovali před samotným psaním své pocity (viz graf 2). U žáků se častěji objevily emoce negativní – strach, napětí, nervozita, nechuť, stres (skóre modifikované GSE se u těchto respondentů pohybuje v rozmezí 21 až 24 – tito žáci si tedy v psaní věří méně a zároveň demonstrují negativní vztah k dané učební úloze). Pozitivní emoce se objevily u Petry, Terezy, Natálie, Nely, Magdy, Stely a Kačky – dívky uváděly tyto emoce: odhodlání, kreativita, zodpovědnost, nadšení, zvědavost, odhodlání spojené s napětím.

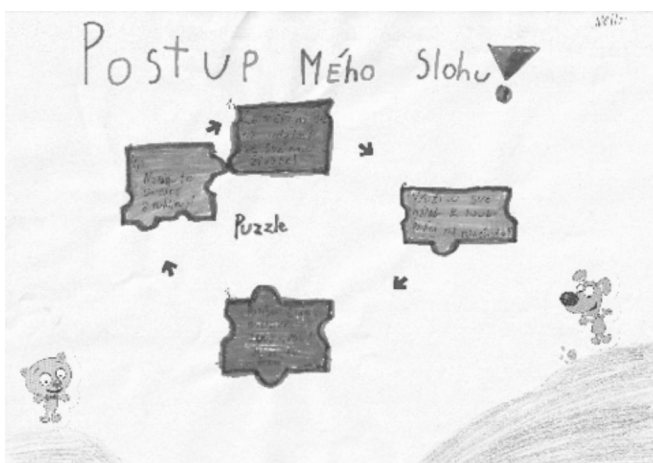
Druhá výzkumná etapa monitorovala schopnost žáků v oblasti verbalizace algoritmu, s nímž pracují při tvorbě textu. Při analýze schémat (charts) jsme po-

suzovali zastoupení jednotlivých etap procesu psaní, tedy invence – kompozice – stylizace (Carroll, 2007; Šebesta, 2005 aj.).

U žáků **skupiny 1** se neprojeví žádné výrazné deficity – tzn. všichni dokázali verbalizovat algoritmus, který při psaní vyprávění opakovaně aplikují. Grafická podoba schémat prokázala, že psaní pro ně představuje několikafázový proces. Proces psaní nejčastěji vnímají jako cestu od startu k cíli (cestu po silnici, po pláži, cestu mezi jednotlivými stanovišti, plavbu spojenou s potápěním při hledání nápadů, myšlenek – viz obrázek 1), objevila se ale i jiná grafická znázornění (např. puzzle – text vznikne, pokud do sebe jednotlivé díly /fáze/ zapadnou – viz obrázek 2).

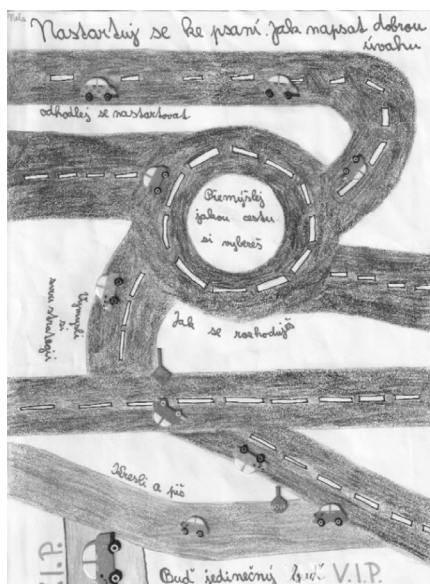


Obr. 1
Proces psaní –
plavba spojená
s potápěním



Obr. 2
Proces
psaní – puzzle

Analýza schémat žáků ze **skupiny 2** poukázala na následující skutečnosti: Značná část žáků prokazuje dílčí deficity v některé z fází produkce textu – pouze dvě respondentky zachytily algoritmus produkce úvahového textu v jeho úplnosti. Nejčastěji se deficity projevují u fáze invenční a kompoziční – žáci často opomíjejí formulaci tématu, část respondentů neuvádí shromažďování či třídění myšlenek a informací apod.² Vnímání procesuálního charakteru tvorby textu naznačuje ale i v případě skupiny 2 často originální grafické zpracování schémat – žáci přirovnávají tvorbu textu např. k běhu/jízdě autem ze startu do cíle (viz obrázek 3 – kruhový objezd může naznačovat cyklický charakter procesu psaní), k jízdě na koni přes překážky, k plavbě řekou nebo pirátské výpravě, k cestě kolem Země, k cestě, při níž navštěvují jednotlivá stanoviště – viz obrázek 4 (téma – škola, sbírání informací – knihovna, výběr tématu – potraviny, další plánování – cestovní kancelář, psaní – základní umělecká škola, oprava chyb – policie).



Obr. 3

Proces psaní – jízda autem ze startu do cíle

- 2 V dané fázi výzkumu lze jen odhadovat příčinu rozdílných výsledků u skupiny 1 a skupiny 2. Jedním z faktorů může být interiorizace daného slohového útvaru. Zatímco s vyprávěním se žáci setkávají již od prvního stupně základní školy, úvaha je pro 14/15leté žáky obvykle slohovým útvarem, s kterým se teprve seznamují.



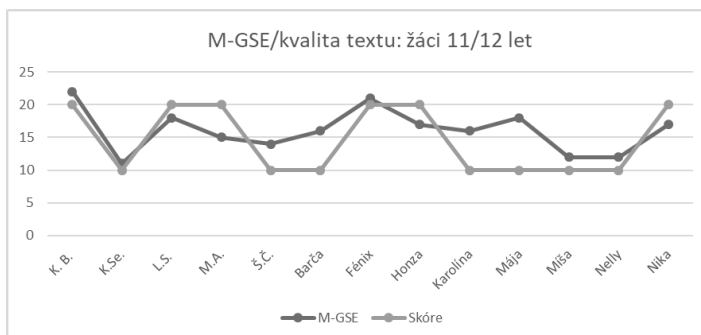
Obr. 4 Proces psaní – cesta se stanovišti

V **třetí výzkumné etapě** byly individuálně hodnoceny texty. Analýza poskytla vyučujícímu cenné informace využitelné za účelem dynamického hodnocení (tedy takového, jehož součástí je diagnostika a učební fáze, během níž jsou monitorovány kognitivní funkce žáků, jejich myšlení a strategie, které při řešení učební úlohy využívají). Texty byly posuzovány v pěti oblastech a ohodnoceny stupněm A, B, C (sestupně, následně byla vypočítána průměrná hodnota), v grafech převádíme hodnocení na číselné skóre – A=10, B=20, C=30.

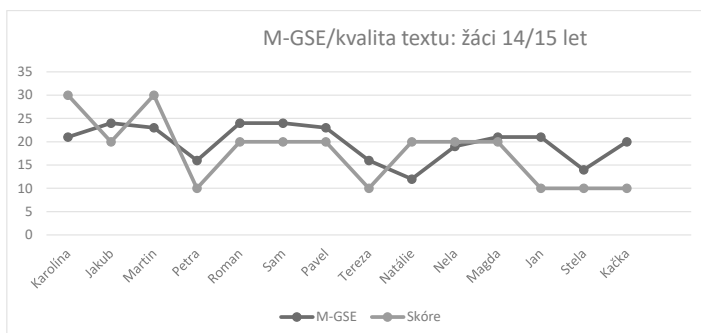
U **skupiny 1** lze sledovat skutečnost, že žáci, kteří dosahují lepších výsledků při monitorování vnímané osobní zdatnosti (M-GSE), jsou autory více kvalitních textů; žáci s průměrnou vnímanou osobní zdatností vytvářejí kvalitativně průměrné texty. V grafu 3 lze pozorovat, že jsou hodnoty M-GSE a bodového skóre v těsné blízkosti. Vnímanou osobní zdatnost lze tedy považovat za faktor, který u sledovaných žáků ovlivňuje kvalitu textů a zpravidla s ní koresponduje.

Analýza úvahových textů žáků ze **skupiny 2** poukázala na tyto skutečnosti: Pouze tři žáci si před psaním vytvořili strukturu textu (osnova, myšlenková mapa apod.) – texty všech žáků kromě dvou (např. text Terezy, která pracovala s osnovou a vytvořila si jasnou představu o struktuře vznikajícího textu) vykazují kompoziční nedostatky – myšlenky jsou mnohdy řazeny chaoticky. Spatřujeme přímou souvislost mezi absencí přípravných kroků a chybami ve struktuře textu. To potvrzuje zároveň porovnáni deficitních oblastí u jednotlivých schémat (charts) a textů – žáci, kteří nezahrnuli shromažďování/třídění informací, tvoří texty, které se vyznačují nejasnou strukturou a chaotičností. Lze pozorovat souvislost mezi hodnotou získanou modifikovanou GSE a úrovní textu. Získané hodnoty jsou

u většiny žáků identické (tzn. pokud se hodnota M-GSE blíží průměru, je průměrná i úroveň textu žáka). U menší skupiny žáků se hodnoty neshodují (někteří žáci vykazují průměrné M-GSE, ale vytvořili texty úrovně A; u dalších žáků je úroveň textu nižší než úroveň jejich M-GSE³).



Graf 3 M-GSE/kvalita textu: žáci 11/12 let



Graf 4 M-GSE/kvalita textu: žáci 14/15 let

Nedílnou součástí metakognice žáků je **schopnost autoevaluace** (faktor 3), která ovlivňuje jejich další učení. Zároveň poskytuje vyučujícímu důležité informace o učení žáků, a to z důvodu potřeby maximální míry individualizace následné didaktické intervence. Analýza nedokončených vět přinesla následující zjištění (zaměřujeme se na vybrané klíčové oblasti):

- 3 Identifikace konkrétních příčin by vyžadovala hlubší psychologicko-pedagogické zkoumání jednotlivců.

- U mnohých žáků je zřejmá provázanost mezi deficitními oblastmi a sebehodnotícími formulacemi – takoví žáci provádějí účinnou sebereflexi, jsou si vědomi svých rezerv.
- Jako problematické vnímají žáci nejčastěji tyto oblasti: pravopis a gramatika, hlubší přemýšlení na tématem, vysvětlování, přehlednost textu, formulování vět.
- Jako přínosnou vnímali žáci tvorbu schémat. Tento způsob práce pro ně byl inovativní. Lze tedy konstatovat, že samotné monitorování žáků mělo výchovně vzdělávací rozměr. Žáci uvažovali nad psaním textu jako nad procesem, uvědomovali si důležitost plánování celého procesu psaní.
- Nejvíce problematický se u sledovaných žáků jeví transfer osvojených dovedností. Žáci z obou skupin často mají za to, že dovednost psát využijí při psaní dalších textů ve školním prostředí, ne však mimo školu. Zároveň lze usuzovat, že nevnímají dostatečně možný transfer obecných dovedností (schopnost hlubšího přemýšlení, třídění myšlenek, argumentace apod.). Toto zjištění považujeme za klíčové ve vztahu k další didaktické intervenci.

6 Závěr

Realizovaná výzkumná sonda umožnila monitorovat proces psaní žáků, a to se zaměřením na vztah mezi metakognitivní znalostí, metakognitivními dovednostmi a kvalitou textu. Analýza výzkumných dat naznačila několik důležitých skutečností. U sledovaných skupin žáků byla zjištěna provázanost mezi vnímanou osobní zdatností a kvalitou jejich textů. Výzkumná sonda podpořila naše předpoklady: jestliže jsou na dobré úrovni vstupní faktory (vnímaná osobní zdatnost, vztah k učební úloze), je průběh procesu psaní méně problematický a výsledný text je na dobré úrovni. Jako didakticky vhodné se tedy jeví podporování rozvoje osobní zdatnosti žáků a vnitřní motivace k psaní, stejně tak vědomí transferu naučeného mimo školní prostředí. Přímý vztah byl u sledovaných žáků pozorován také mezi procesem plánování psaní a kvalitou textu – pokud žáci nezachytí všechny etapy psaní, často se projeví deficity v samotném textu. Monitorování celého procesu psaní umožní vyučujícímu přesněji identifikovat příčiny neúspěchu žáka při psaní a modifikovat následnou edukační činnost. Zároveň se jeví jako vhodná implementace metakognitivních strategií do výuky (např. využíváním schémat / seznamů úkolů nebo autoevaluačních technik). Žáci jsou tak vedeni k psaní, které sami řídí a hodnotí, a lze tedy předpokládat postupné zdokonalování jejich metakognice.

*Tento příspěvek vznikl za podpory Grantového fondu děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a to v rámci realizace projektu **Nové přístupy k výzkumu a rozvoji textové kompetence žáků sekundární školy.***

Literatura

- BANDURA, A. (1994): Self-Efficacy. In Ramachaudran, V. S. (Ed.): *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- CAO, L. – NIETFELD, J. L. (2007): College students' metacognitive awareness of difficulties in leasing the class kontent does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, s. 31–46.
- CARROLL, J. A. (2007): *Actsof Teaching. How to Teach Writing. A Text, a Reader, a Narrative*. Portsmouth: Teacher Ideas Press.
- DÍAZ, G. (2017): *Metacognitive Writing Strategies*. BeauBassin: Editorial Académia Espanola.
- FISHER, R. (2011): *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- FLAVELL, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, s. 906–911.
- FOLTÝNOVÁ, D. (2009): Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace 2*, s. 72–87.
- HACKER, J. D. et al. (2009): Writing is Applied Metacognition. In HACKER, J. D. et al.: *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Taylor & Francis.
- HARRIS, K. R. et al. (2009): Metacognition and Children 's Writing. In HACKER, J. D. et al.: *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Taylor & Francis.
- HRBÁČKOVÁ, K. (2011): *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- KLIMOVIČ, M. (2011): Rozvíjanie produkčnej textovej kompetencie dieťaťa mladšieho školského veku. In LIPTÁKOVÁ, L. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KREJČOVÁ, L. (2013): *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál.
- KRYKORKOVÁ, H. – CHVÁL, M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), s. 185–196.
- KUSÁ, J. (2016): *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- MÁLKOVÁ, G. (2009): *Zprostředkované učení: Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál.
- OTANI, H. – WIDNER, R. L. (2005): Metacognition: New Issues and Approaches Guest Editors' Introduction. *The Journal of General Psychology*, 132(4), s. 329–334.
- PAJARES, F. (2003) :Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, s. 139–158.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (2005): Was ist Textkompetenz? [online]. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>
- ŘÍČAN, J. (2016): *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretický a výzkumný konstrukt a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín.
- SCHUNK, D. H. (2010): *Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goals setting, and self-evaluation*. [online]. [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308219>.
- SCHWARZER, R. – JERUSALEM, M. (1995): Generalized Self-Efficacy scale. In WEINMAN, J. – WRIGHT, S. – JOHNSTON, M.: Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs. Windsor, UK: NFER-NELSON.
- STERNBERG, R. J. (2001): *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada.
- ŠEBESTA, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum.
- VEENMAN, M. V. J. – VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M. – AFFENBACH, P. (2006): Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, s. 3–14.

SYNTAX V UČEBNÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO 7. ROČNÍK ZŠ A ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ŽÁKA

Czech Language Textbooks for Year 7 and Development of a Pupil's Communicative Competence

Lucie Baloušová

Abstrakt: V příspěvku představíme výsledky analýzy několika učebnic českého jazyka pro 7. ročník základní školy. Tato analýza byla zacílena na komunikační hledisko. Ve vybraných učebnicích jsme se zaměřovali zejména na syntaktický obsah, jenž je v tomto ročníku klíčový, a na syntaktická cvičení a jejich přínos pro rozvoj komunikační kompetence žáka.

Klíčová slova: učebnice; cvičení; syntax; RVP; komunikační kompetence žáka; kognitivní vývoj žáka

Abstract: The paper presents the results of the analysis of several Czech language textbooks for Year 7 (ages 12–13) of primary schools. This analysis was aimed at the communicative aspect of language/education. In selected textbooks, we mainly focused on syntax, which is crucial in Year 7, on syntax practice exercises and their benefit for the development of a pupil's communicative competence.

Keywords: textbook; exercises; syntax; „RVP“ (Educational Framework Programme); pupil's communication (communicative) competence; cognitive development of a pupil

1 Úvod

Syntax patří ke stěžejním obsahům výuky českého jazyka v 7. ročníku základní školy. O jejím zásadním postavení svědčí i to, že je jí dlouhodobě věnována pozornost v publikacích a diskusích na stránkách lingvodidaktických i pedagogických časopisů domácích i zahraničních, je tématem konferencí a konferenč-

ních sborníků (z poslední doby např. Čechová, 2011–2012; Chvál – Šmejkalová, 2018; Kotenová, 2018–2019, Štěpáník a kol., 2019)¹.

Hlavním cílem skladebního učiva je především to, „aby žák poznal stavbu české věty (pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata/vzorce a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 137). K tomu směřuje i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017, dále jen „RVP“) v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Cílem jazykové výuky je spolu s rozvojem jazykové kompetence žáka především to, aby byl schopen tvořit a pochopit různá sdělení.

Osvojení dobré jazykové kultury má pozitivní dopad nejen na žákovo vyjadřování v hodinách českého jazyka i jiných vyučovacích předmětů, ale především v běžné komunikační praxi. „Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“ (RVP, 2017, s. 16). K rozvoji klíčových kompetencí, tedy nejen komunikační, ale i kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, občanské a pracovní přispívá zejména to, že je žák veden k „vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů“ (RVP, 2017, s. 17) a k „samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření“ (RVP, 2017, tamtéž).

Pro analýzu zpracování obsahu a metod výuky syntaktického učiva jsme vybrali učebnice českého jazyka z toho důvodu, že jsou základním prostředkem vyučování, v jehož procesu jsou pro pedagogy i žáky oporou. Jedná se o „kurikulární materiál, který specifikuje a interpretuje kurikulární obsah a strukturu je ho způsobem, který je vhodný pro vyučování a učení“ (Sikorová, 2010, s. 25). Důležitá je i jejich zprostředkovatelská role „mezi záměry školského systému a jejich realizací ve třídách“ (tamtéž). Tento příspěvek představí výsledky analýzy učebnic českého jazyka pro 7. ročník a zhodnotí, do jaké míry tyto učebnice přispívají k rozvoji výše uvedené komunikační kompetence žáka.

¹ Nutností změny nejen ve výuce skladby se v letech 2017–2019 zabýval i řešitelský tým projektu Primus (*Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

2 Metodologie

Cílem analýzy bylo zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. Které syntaktické učivo učebnice zpracovávají?
2. Do jaké míry učebnice naplňují již zmiňovaný komunikační princip?
3. Vedou cvičení v učebnicích k naplňování tohoto komunikačního principu?

Analýze jsme podrobili čtyři učebnice: Český jazyk 7 (Krausová a kol., 2013, dále jen „Fraus“), Český jazyk 7: učebnice (Kvačková a kol., 2014, dále jen „Nová škola“), Český jazyk 7 pro základní školy (Hošnová – Bozděchová, 2014, dále jen „SPN“) a Český jazyk 7: máme rádi češtinu (Horáčková a kol., 2013, dále jen „Alter“)².

Analýzu výše uvedených učebnic jsme založili na dvou kritériích:

1. obsah syntaktického učiva v učebnicích;
2. zacílení na rozvoj komunikační kompetence žáka.

Rozhodli jsme se zacílit naši pozornost nejen na obsah syntaktického učiva, ale i na cvičení, ve kterých žák nejvíce operuje s jazykovým materiálem, a zhodnotit, do jaké míry k rozvoji komunikační kompetence tato cvičení přispívají. Při analýze jsme zohlednili i to, „že různé autorské kolektivy přistupují k tvorbě učebnic různě“ (Čechová, 2011–2012, s. 238), proto do analýzy nezahrnujeme například souhrnné jazykové testy, které se nacházejí na koncích kapitol v učebnici Nová škola, a pravopisná cvičení, jež se vyskytují ve všech učebnicích zejména pod kapitolou zaměřenou na shodu přísudku s podmětem³.

První zmiňovaný cíl, obsah syntaktického učiva, jsme založili na porovnání syntaktických témat v učebnicích a toho, zda je obsah v analyzovaných učebnicích totožný. Pokud jsme zjistili, že se termíny v rámci syntaktického obsahu v některých učebnicích neshodují (například označení věta jednočlenná a věta bez podmětu), porovnali jsme lingvistický termín s akademickou *Mluvnici češtiny 3* (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987) a s *Příruční mluvnici češtiny* (Grepl a kol., 2008).

Jako druhé kritérium jsme si zvolili zacílení na rozvoj komunikační kompetence žáka. Při analýze jsme vycházeli z toho, že je důležité zohlednit zásadu pro-

2 Variantu pojmenování učebnic českého jazyka prostřednictvím názvu nakladatelství volíme z důvodu zkrácení textu a také proto, že řada učitelů si spíše vybaví konkrétní učebnici právě na základě jména nakladatelství.

3 Z analýzy jsme vyčlenili rozborová cvičení, která jsou zaměřena šířeji než jen na syntaktické učivo. Jedná se o cvičení, v nichž mají žáci více úkolů, například určit mluvnické kategorie podstatných jmen, vyhledat v textu zájmena a určit jejich druh nebo uvést synonyma k vybraným slovům.

vázanosti funkce cvičení a obsahu učiva (Čechová – Styblík, 1998, s. 70). Proto jsme jednotlivá cvičení v učebnicích třídili dle jejich způsobu na přeměňovací, vyhledávací a určovací a konstrukční (Hauser – Ondrášková, 1994, s. 28). Cvičení přeměňovací označujeme v kapitole *Výsledky analýzy* jako cvičení transformační (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 70).

Doplňkovou metodou analýzy byla metoda pedagogické introspekce (vlastní pedagogické působení na základní škole).

Ve vybraných učebnicích jsme našli i cvičení, která z pohledu zacílení na rozvoj komunikační kompetence žáka nepovažujeme za vhodná, proto si k jednomu z nich dovoluujeme navrhnout alteraci.

3 Výsledky analýzy

3.1 Obsah syntaktického učiva

Úvodem lze říci, že vybrané učebnice českého jazyka pro 7. ročník základní školy jsou rozděleny na dvě základní části, tedy na mluvnici a na sloh a komunikaci (ty spolu tvoří jeden celek). Syntaktické obsahy ve sledovaných učebnicích jsou relativně stabilní. Jedná se především o základní rozdělení na problematiku jednotlivých větných členů (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovecné určení, doplněk) a vedlejších vět (podmětná, přísudková, předmětná, přívlastková, příslovecná, doplňková). Stěžejními obsahy ve všech učebnicích jsou větné členy a druhy vedlejších vět. V učebnici Alter je učivo o větách s podmětem a bez podmětu, větných ekvivalentech a druzích vět a větných ekvivalentů podle funkce zařazeno již na začátku 6. ročníku.

Druhy příslovecných určení nejsou zavedeny všechny do všech analyzovaných učebnic. Například pouze Nová škola a SPN seznamuje žáky s příslovecným určením prostředku, původce děje a zřetele (ten v podobě substanční i propoziční). Nová škola jako jediná učebnice pracuje s příslovecným určením společenstva.

Problematika větných členů několikanásobných je zařazena do všech učebnic, v učebnici z nakladatelství Fraus je pouze zmíněna v úvodním přehledu u podmětu a přísudku. V učebnici dále chybí pojednání o přívlastku těsném a volném. Naopak tato učebnice jako jediná zařazuje do probíraných témat přívlastek.

Co se však v rámci jednotlivých učebnic liší, je používaná terminologie, a to zejména v následujících oblastech: věta jednočlenná a dvočlenná, větné ekvivalenty, druhy vět a větných ekvivalentů podle funkce a druhy přísudku. Učebnice

nakladatelství Nová škola, Fraus a Alter pracují s termíny *věty jednočlenné a dvojčlenné, větné ekvivalenty*. Jinak s touto terminologií pracuje učebnice nakladatelství SPN, ta používá označení *věty s podmínkou a věty bez podmínky*. Označení *věty bez podmínky* nepovažujeme za vhodné, protože je žáci mohou snadno zaměnit s větami s nevyjádřeným podmínkou (např. „Šel za námi; „Poslechla ho.“). Termín *větný ekvivalent* je autory shodně používán ve všech učebnicích. Učebnice Fraus a Alter užívají termín *druhy vět podle postoje (příp. záměru) mluvčího*. V učebnicích nakladatelství SPN a Nová škola je tento obsah nazýván *druhy vět a větných ekvivalentů podle (komunikační) funkce*.

Většina učebnic používá zavedený termín *přísudek slovesný, slovesný složený, jmenný se sponou a jmenný beze spony*. Učebnice Fraus pracuje s *přísudkem slovesně jmenným (se sponou) a jmenným*.

Učebnice přistupují odlišně i k tematice tzv. komunikačních funkcí výpovědi (dále jen „KfV“). Jejich náznak najdeme v učebnici nakladatelství SPN v kapitole *Druhy vět a větných ekvivalentů podle funkce* v jedné z pouček: „Vedle oznámení, rozkazu, přání nebo otázky můžeme chtít například vyslovit nějakou žádost, výčitku, výstrahu, varování, pochybnost apod.“ (Hošnová – Bozděchová, 2014, s. 91). Samotný pojem KfV však v učebnici zaveden není. V učebnici nakladatelství Fraus najdeme pojednání o druzích vět podle postoje mluvčího, v němž jsou tyto věty rozděleny na oznamovací, tázací, žádací (které jsou dále děleny na rozkazovací a práci). Ani učebnice nakladatelství Nová škola s pojmem KfV nepracuje, druhy vět a větných ekvivalentů člení na oznamovací, rozkazovací, práci a tázací.

Zajímavé je i porovnání používané terminologie s mluvnici čestiny. Akademická *Mluvnice čestiny 3* používá termíny *výpovědi s komunikativní funkcí oznamovací, tázací, žádací (výzovou), námitky, nesouhlasu, protestu, ohrazení, odmítnutí, výtky (napomenutí, důtky, pokárání), výčitky a výpovědi s komunikativní funkcí přání*. Pracuje s výpověďmi jako s výsledky tzv. mluvních aktů v různých komunikačních situacích. V učebnicích zavedené pojmy *věta oznamovací, tázací, rozkazovací a práci* se v *Mluvnici čestiny 3* neuvádějí. Autoři mluvnice také pracují s pojmem *vzorce s predikáty bezvalenčními*, které jsou v učebnicích označovány jako věty jednočlenné. Pro věty dvojčlenné se v *Mluvnici čestiny 3* používá pojmenování *vzorce s predikáty valenčními*, jež jsou dále rozděleny. Shodně s učebnicemi je používán zavedený termín *větné ekvivalenty*.

Příruční mluvnice čestiny používá označení *věty podmínkové a věty bezpodmětové*. Pro druhy přísudku jsou užita označení *přísudek slovesný* a *přísudek slovesně-jmenný*. Podobně jako ve výše uvedené mluvnici zpracovává *Příruční mluvnice čestiny* učebnicové téma druhů vět prostřednictvím komunikačních funkcí výpovědi. I zde nacházíme označení *komunikační funkce výpovědi asertiv-*

ní/oznamovací, direktivní/výzvola, interogativní/tázací, komisivní/závazku, permisivně-koncesivní/dovolení, varovací, expresivní a deklarativní. Shodně s Mluvnici češtiny 3 i autoři Příruční mluvnice češtiny nezavádějí pojem druhy vět podle postoje mluvčího.

Vycházet při cílené výuce věty z komunikačních funkcí výpovědi namísto z druhů vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti se dle Hájkové (2013) jeví jako praktické a komunikačně efektivní i na 1. stupni základní školy. Hájková ve svém výzkumu potvrzuje, že než formální rozlišování druhů vět je vhodnější pro „budování komunikační kompetence jedince poznání komunikačních funkcí výpovědi“ (Hájková, 2013, s. 14).

3.2 Zacilení na rozvoj komunikační kompetence žáka

Základním cílem jazykové výchovy je rozvoj žákovy komunikační kompetence. Ta je v RVP označena jako *kompetence komunikativní* a směřuje k dovednostem, jichž by měl být žák na konci základního vzdělávání schopen (srov. RVP, 2017, s. 11).

Komunikační kompetenci chápeme jako žákovu schopnost uvědomělého používání jazykových prostředků vzhledem k zamýšlenému cíli a vzhledem ke komunikační situaci. Podobně na ni nahlíží i Slančová, dle níž je komunikační kompetence charakterizována jako „soubor vědomostí a zkušeností individua, které se týkají prostředků, pravidel, norem a zvyklostí komunikace“ (Slančová, 1996, s. 28).

Úkolem cvičení obecně je instrumentalizovat vědomosti žáků (Čechová – Styblík, 1998, s. 71), a proto jsme se rozhodli podrobit analýze právě cvičení ve vybraných učebnicích⁴.

Z analýzy vyplynulo, že se učebnice vyznačují vyšším zastoupením analytických cvičení, jež jsou založena na vyhledávání a určování jednotlivých jazykových jevů. Ve většině případů se jedná o vyhledávání požadovaných větných členů a vedlejších vět a o jejich terminologické označení. Cvičení transformační mají nejčastěji podobu převádění větného členu na vedlejší větu a naopak. Je jich podobné množství jako cvičení analytických. Cílem vyhledávacích a určovacích cvičení je analýza textu a následné označení požadovaného jazykového jevu – například podmětu, přísudku.

V menší míře se v učebnicích vyskytují cvičení konstrukční, která mají produkční cíl a vedou žáka k vytvoření vlastního textu. V některých případech autoři učebnic zařazují takové úkoly, které nabádají žáky k vytvoření vlastního textu se zadanými modelovými větami. Samostatně lze hodnotit zařazení grafické-

4 Typologie cvičení, s níž pracujeme, viz výše.

ho zpracování věty jednoduché a souvětí, které nalezneme v učebnicích Fraus a Nová škola, ostatní učebnice od ní upouštějí.

Na základě vlastní pedagogické praxe můžeme cvičení transformační vyhodnotit z pohledu žáků jako nejnáročnější. Žáci se s tímto typem cvičení setkávají nejčastěji v podobě transformace větného členu na vedlejší větu a naopak. Jako složitější vyhodnocují transformaci vedlejší věty na větný člen. Souvislá práce s jazykovými rozbory je patrná v učebnici Nová škola, nicméně úkoly setrvávají na formální úrovni a nejdou do hloubky daného jevu.

Analýza ukázala, že v učebnicích převažují deduktivní cvičení, v menšině jsou cvičení induktivní, mezi která řadíme například práci s vlastním textem. Taktéž jsme dospěli k poznání, že řada induktivních cvičení sestává z práce s větami oddělenými od konkrétní komunikační situace.

Cvičení, která reflektují žákovu běžnou komunikaci, najdeme v učebnici nakladatelství SPN, např.:

„Porovnejte dvojice vyjádření. Které je zdvořilejší a proč?“

- *Koukej si už sednout! Račte⁵ se posadit.*
- *To okno raději neotvírejte! Neotvírat okna!*
- *Mlčíte už! Už mlčte! (...)*

Jak se omluvíte, když přijдете pozdě do školy?

Jak požádáte na návštěvě o něco k pití

- *kamaráda*
- *jeho maminku?“ (Hošnová – Bozděchová, 2014, s. 91).*

Příkladem cvičení, které nevychází z žákovy běžné komunikace, nalezneme ve stejné kapitole téže učebnice.

„V následujícím úryvku rozlište věty a větné ekvivalenty. Určete, jakou mají formu (oznamovací, rozkazovací, tázací, přací; zvolací).“

Vzor: Výborně! – větný ekvivalent, jeho základem je příslovce. Má formu zvolací. Loučení

„Výborně!“ řekl Bilbo. „Prsten dostane Frodo.“ Zhluboka se nadechl: „A teď už opravdu musím jít.““ (Hošnová – Bozděchová, 2014, s. 90, úryvek)⁶

5 Slovo *račte* je pro žáka archaické (i.p.m. 2,06, syn2015). Předpokládáme, že tuto větu nevyužije v běžné komunikační praxi a že si sám, bez učitelova vysvětlení, neuvědomí jeho stylistický příznak.

6 Ačkoliv je třeba ocenit využití textu, který (snad) je pro žáky atraktivní, je třeba upozornit na to, že literární komunikace se může skutečně vzdalovat. Například u vzoru je signalizátorem „zvolací formy“ pouze vykřičník. Následující uvozovací věta ovšem obsahuje sloveso, které tuto formu neimplikuje. Pro žáka může být rovněž zavádějící, že se setkává s druhy vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti, ale běžně ne s těmito druhy u větných

Uvědomujeme si, že efektivita cvičení záleží na tom, jak se s konkrétními cvičeními pracuje ve výuce. První výše uvedené cvičení patří mezi ta, která efektivně rozvíjejí žákovu schopnost komunikovat s vrstevníky i staršími lidmi, případně s autoritami. Nabízejí žákovi otevřená řešení, dbají na jejich odůvodnění a nesměřují k formalismům. Považujeme je za vhodná i proto, že jsou zakotvena v konkrétním kontextu komunikační situace. Při zpracování cvičení mohou žáci vycházet z vlastní komunikační zkušenosti a jednotlivé výpovědi využít v praxi, což považujeme za stěžejní.

Analýza ukázala, že autoři sledují primárně lingvistický přístup. Problém sledáváme v tom, že většina cvičení nenabízí komunikační přesah, využitelnost v konkrétní komunikační praxi.

4 Závěr

V současné době mají učitelé českého jazyka k dispozici různé učebnice pro 7. ročník základní školy, o které se mohou ve výuce českého jazyka opřít. V naší analýze jsme se zaměřovali zejména na to, které syntaktické učivo jednotlivé učebnice zpracovávají a do jaké míry učebnice naplňují komunikační princip. Cílem tohoto příspěvku bylo představit dílčí výsledky analýzy.

Analyzované učebnice se v zařazeném učivu neliší, využívají ojediněle odlišnou terminologii a sledují deduktivní postup od výkladu ke cvičení. Domníváme se, že je vhodné používanou terminologii sjednotit, na což upozorňuje opakovaně i M. Čechová (2012). Termín chápe spolu s J. Jelínkem jako prostředek fixace pojmu, tedy jeho přesné (a jednoznačné) označení, které by mělo reflektovat vědecké poznání, ale ne ho automaticky přebírat (svoji roli hraje přístup k jevu, vymezení termínu, pokročilost žáků a jejich potřeby, posun ve vědeckém poznání, vyrovnání se s tradicí apod.). Je třeba také brát – i v komunikačním pojetí výuky – v potaz to, že „právě **jednotná terminologie** usnadňuje metajazykové/metařečové vyjadřování“ (Čechová, 2012, s. 200). Učitel by měl mít k dispozici jasně vymezenou terminologii, kterou žákům může nabídnout pro metakomunikaci a u které si bude jistý jejím užíváním v učebnicích a všeobecným přijetím školskou veřejností. Nejednotná terminologie může způsobit jen pomalu a těžko řešitelné problémy.

ekvivalentů (kde je pravděpodobné, že mnohdy bude jediným jakýmsi signifikátorem interpunkční znak, tedy jeho určování bude formálně-automatické). Matoucí pro žáka bude i výpověď „Prsten dostane Frodo.“, která patří podle funkce do direktivních (někdo rozhodne, kdo bude mít prsten, tj. někdo je nepřímou výzvou, aby prsten dal Frodovi), ale po formální stránce jde o větu oznamovací.

Praktickým důvodem pro jednotnou terminologii může být také přechod žáka z jedné školy na školu jinou, kde vyučující v hodinách českého jazyka (nejen syntaxe) používá odlišnou terminologii než tu, s níž se žák setkával. Nemusí jít ale pouze o změnu školy – žák potřebuje mít určitou míru terminologické jistoty i v případě, že během jeho studia dojde ke změně učebnicové řady – ať už za učebnice z jiného nakladatelství, nebo za učebnice nové od stejného nakladatele, ke změně vyučujícího nebo k návaznosti učebnic v dalších úsecích studia (zejména po přechodu ze základní školy na střední).

Pokud si učitel zvolí práci s učebnicí, četná analytická cvičení může vhodně přetvořit a využít je tak pro diskusi nad textem, při níž si žáci uvědomí, jak jednotlivé jazykové jevy fungují. Je vhodné, abychom z takových cvičení vybrali například jednu větu, která bude součástí žákova vlastního uceleného textu. Práci s modelovými a od kontextu oddělenými větami nepovažujeme za vhodnou.

Z hlediska motivace může učitel vycházet ze zálib svých žáků a z toho, co je zajímá. V současné době se například jako efektivní jeví práce s YouTube a fenoménem youtubering⁷.

V současné době je ve vyučování kladen velký důraz na moderní kulturu vyučování (Janík a kol., 2013), která by měla směřovat k rozvíjení jednotlivých kompetencí tak, jak je uvedeno v RVP. Cestou k rozvoji komunikační kompetence může být například práce s prekonceptem, gramatika vyučovaná v kontextu různých komunikačních situací, jež jsou žákovi blízké, a dále induktivní přístup, který podněcuje žáky k hlubšímu uvažování nad jazykem a směřuje ho k uvědomění si funkce jazykového (a nejen syntaktického) jevu v komunikaci a tím pádem i k uvědomělému používání jazyka. V tomto ohledu je osvojení syntaktických znalostí opravdu klíčové, neboť je předpokladem efektivní komunikace.

Literatura

BALOUŠOVÁ, L. (2019): Fenomén youtuberingu v praxi jazykového vyučování.

Didaktické studie, roč. 11, č. 2, s. 111–117.

ČECHOVÁ, M. (2011–2012): Zrušíme nejen větné rozborů? ČJL, roč. 62, č. 5, s. 237–244.

7 Pokud učitel překoná počáteční nedůvěru k youtuberingu a seznámí se s texty aktuálně sledovaných youtuberů, může je využít jako komunikační východisko pro mnoho výukových obsahů. Vhodně formulovaný úkol může žáka nasměrovat na tvorbu textu, v němž bude spontánně užívat jev, na který chce vyučující upozornit. Ukázkou takového cvičení jsme publikovali v loňském ročníku *Didaktických studií* v čísle 2 (Baloušová, 2019). Po tom, co žák pochopí fungování jevu, lze zavést termín, kterým je pojem pojmenován. Zavedení termínu nepřichází na začátku aktivity, resp. edukace, jak bývá mnohdy při výuce i v učebnicích praktikováno.

- ČECHOVÁ, M. (2012): Potřeba změn jazykovědné terminologie? Důvody pro a proti. In *Řeč o řeči*, Praha: Academia, s. 199–206.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN.
- DANEŠ, F. – HLAVSA, Z. – GREPL, M. (1987): *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia. Studie a práce lingvistické.
- GREPL, M. – KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (2008): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
- HÁJKOVÁ, E. (2013): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, roč. 5, č. 2, s. 11–19.
- HAUSER, P. – ONDRÁŠKOVÁ, K. (1994): *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: [Učeno pro posl. pedagog. fak.]*. (H. Kneselová, Ed.). Brno: Masarykova univerzita.
- HORÁČKOVÁ, M. a kol. (2013): *Český jazyk 7: máme rádi češtinu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Všeň: Alter.
- HOŠNOVÁ, E. – BOZDĚCHOVÁ, I. (2014): *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN.
- CHVÁL, M. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2018): Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol [Online]. *Studia Paedagogica*, roč. 23, č. 1, s. 105–134. <http://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>
- JANÍK, T. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOTENOVÁ, M. (2018–2019): Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostížnou metou? *ČJL*, roč. 69, č. 2, s. 59–66.
- KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2013): *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus.
- KVAČKOVÁ, J. a kol. (2014): *Český jazyk 7: učebnice (2., aktualiz. vyd)*. Brno: Nová škola.
- SIKOROVÁ, Z. (2010): *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- SLANČOVÁ, D. (1996): *Praktický štylistika*. 2. vyd. Prešov: Slovacontact.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2019): *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

OSVOJOVÁNÍ SOUVĚTNÝCH STRUKTUR U DÍTĚTE

Acquisition of Complex Sentences in a Child

Pavla Chejnová

Abstrakt: Článek prezentuje dílčí výsledky výzkumu, jenž je zaměřen na osvojování syntaxe českým dítětem. Jedná se o longitudinální studii spontánní řečové produkce česky hovořícího monolingvního chlapce. Analyzovaná data představuje korpus 21 648 výpovědí dítěte (transkripty audionahrávek) a rodičovský deník. Studie vychází z konstruktivismu a sociopragmatického přístupu. Teoretická východiska jsou založena na předpokladu, že si dítě aktivně osvojuje jazyk na základě zpracování inputu. Článek prezentuje sled osvojování souvětých struktur parataktických a hypotaktických. Data ukazují, že parataxe se začíná rozvíjet dříve než hypotaxe. Osvojování syntaxe započíná před nástupem rozvoje flexe, nicméně rozvoj syntaxe pokračuje i po osvojení flexe. Pro každý syntaktický vztah dítě používá primárně jeden či dva spojovací prostředky, nicméně na konci předškolního období disponuje poměrně širokou škálou spojovacích prostředků s různou sémantikou.

Klíčová slova: vývojová psycholingvistika; osvojování češtiny; syntax; parataxe; hypotaxe; souvětí

Abstract: The article presents partial results of the study oriented on acquisition of syntax by a Czech child. It is a longitudinal study of the spontaneous language production of a Czech monolingual boy. The analysed data consist of 21 648 child's utterances (transcriptions of audiorecordings) and a parental diary. The study is based on constructivism and sociopragmatic approach. It is presupposed that the child actively construct language system by processing input. The article presents the sequence of acquisition of paratactic and hypotactic sentence structures. The data show that paratactic relations are acquired sooner than hypotactic relations. Development of syntax starts sooner than acquisition of inflection but syntactic development continues even after acquisition of inflection. The child used one or two major connectors for each syntactic relation but at the end of preschool age, he already had many types of connectors of various semantics at his disposal.

Keywords: *developmental psycholinguistics; acquisition of Czech; syntax; parataxis; hypotaxis; complex sentences*

1 Úvod

V tomto článku se budu zabývat osvojováním syntaktických vztahů u dítěte od nástupu řečové produkce do věku šesti let. Jedná se o dílčí výsledky získané v rámci longitudinální případové studie, v níž byl sledován řečový vývoj dítěte z různých hledisek. Současná studie navazuje na publikace věnované osvojování lexika a morfologických kategorií (Chejnová, 2016a, 2016b, 2017). Je zaměřena na osvojování syntaktických vztahů ve větě jednoduché i souvětí. V rámci studie byly sledovány následující oblasti:

1. struktura věty jednoduché z hlediska zastoupení levovalenčních a pravovalenčních aktantů
2. struktura souvětí: parataxe a hypotaxe
3. sled osvojování syntaktických vztahů
4. využití spojovacích prostředků a jejich sémantika
5. vztahení vývoje syntaxe k vývoji morfologie a lexika

V článku budou představeny dílčí výsledky studie, týkající se sledu osvojování paraktických a hypotaktických vztahů v souvětí. Zaměřím se na první výskyty základních syntaktických vztahů v rámci parataxe i hypotaxe a dále se budu věnovat jejich vývoji v předškolním věku. Detailní výsledky výzkumu byly publikovány v monografii zaměřené na mezinárodní publikum (Chejnová, 2019).

2 Data a metodologie

Sledovaným subjektem je český monolingvní český chlapec žijící v Praze. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Jedná se o chlapce s diagnostikovaným akcelerovaným kognitivním vývojem především v oblasti matematických představ a čtení; spontánně se naučil číst těsně před pátým rokem věku. Řečový vývoj odpovídal normě, nicméně pro něj byla typická jedna ze strategií charakteristických pro nadané děti: poměrně pozdní nástup řečové produkce (rozvoj lexika až ve věku 1;9¹) a posléze velmi rychlý vývoj; osvojení všech morfologických kategorií včetně pasív a kondicionálu proběhlo do věku 3;6. Pozdní začátek řečové

1 Věk je udáván ve formátu rok; měsíc.

produkce u některých nadaných dětí pravděpodobně souvisí s jejich perfekcionismem. Teprve, až když dítě vnitřně řeč zcela ovládá, projeví se a začne ji používat (Mönks – Ypenburg, 2002, Havigerová – Křováčková, 2011).

Řečový vývoj chlapce byl sledován od nástupu řečových projevů do věku 6 let. Věk 6 let nebyl zvolen náhodně; v tomto věku české děti nastupují povinnou školní docházkou a předpokládá se, že mají základní syntaktické vztahy osvojeny. Studie věnované rozvoji syntaxe u starších dětí a dospělých ovšem potvrzují, že složitější syntaktické struktury se rozvíjejí i později (blíže k tomu viz Nippold, 2006, Kala – Benešová, 1989); je tedy nezbytné zmapovat míru osvojenosti syntaktických vztahů i u českého dítěte vstupujícího do vzdělávacího procesu.

Metodou získávání dat byly primárně audionahrávky komunikace dítěte s dospělými, chlapec byl nahráván v přirozených nepřipravených situacích volné hry a běžných činností v domácím prostředí. Jako doprovodná metoda byl využit rodičovský deník. Jedná se tedy o záznamy spontánní řečové produkce, nikoliv o elicitovaná data. Celkový počet analyzovaných výpovědí činí 21 648; tento počet zahrnuje jak věty jednoduché, tak souvětí, ale i větné ekvivalenty.

V tomto článku se budu věnovat osvojování vztahů parataktických a hypotaktických v rámci souvětí (nikoliv mezi několikanásobnými větnými členy). Souvětí je zde definováno jako syntaktické spojení minimálně dvou finitních vět (klauzí). Klasifikace syntaktických struktur je založena na tradiční gramatice (Havránek – Jedlička, 1986). Ve výpovědích byly sledovány souvětěné struktury objevující se jako souvětí, ale i souvětěné struktury objevující se mezi dvěma replikami, tj. když dítě např. navazuje na část věty rodiče nebo je jeho výpověď rozdělena do více replik. V případě, že došlo k elizi spojky a nebylo zřejmé, zda se jedná o souvětí, či volné řazení vět, byla vodítkem intonace. Byla provedena analýza vztahů mezi klauzemi a dále sémantická analýza spojovacích výrazů. Kromě sledu osvojování jednotlivých vztahů jsem získala přehled prototypických forem vyjádření každého vztahu, frekvenci konkrétních syntaktických vztahů v řeči dítěte, frekvenci spojovacích výrazů v řeči dítěte a informace o jejich primární funkci. Ukázalo se také, že některé spojovací prostředky dítě sice používá, nicméně je nechápe stejně jako dospělý řečově kompetentní uživatel.

3 Teoretická východiska

Přístupy, ze kterých studie vychází, se řadí k sociopragmatickým a konstruktivistickým. Je předpokládáno, že osvojování jazyka není založeno na jazykově specifických vrozených faktorech, ale spíše na využití obecných kognitivních

schopností ke zpracovávání inputu z okolí. K nejlivnějším autorům v rámci sociopragmatického přístupu (usage-based approach) patří Tomasello (2002, 2003). V rámci tohoto přístupu byl zpracován i pravděpodobně nejdetailnější výzkum osvojování souvětí u anglicky mluvících dětí (Diessel, 2004). Diessel na základě analýzy mluvené produkce 4 dětí dochází ke dvěma zásadním závěrům:

1. hypotaktická souvětí obsahující vedlejší věty předmětné a vztažné se vyvíjejí z vět jednoduchých jejich expanzí;
2. parataktická souvětí a hypotaktická souvětí obsahující věty příslovecné se vyvíjejí spojením dvou jednoduchých vět do jedné větné struktury.

I přes značné odlišnosti v typologii jazyků (izolační angličtina x flektivní čeština) můj výzkum nevylučuje toto Diesselovo tvrzení. Podporu nachází i ve výzkumu osvojování francouzštiny (Sekali, 2012). V češtině se osvojování souvětí věnoval okrajově Příhoda (1963). Zmiňuje výsledky předchozího výzkumu (Stern – Stern, 1928), který klade první parataktická souvětí do věku 2;0 – 2;6 a první hypotaktická souvětí do věku 2;6. Na základě pozorování jednoho chlapce Příhoda konstatuje následující sled osvojování syntaktických vztahů v rámci souvětí: vedlejší věty se objevují ve věku 2;9, objevují se vztahy účelové, důsledkové, podmínkové a příčinné (Příhoda, 1963, s. 198). Příhoda shrnuje: „Jazyková ontogeneze má všechny základní vlastnosti vývojového pochodu: je plynulá, ale má zřetelná stádia s charakteristickými znaky, jež se dlouho připravovaly ve sporadickém užívání“ (Příhoda, 1963, s. 190).

Na výzkum Příhodův navazuje diplomová práce Beránkové. Beránková (2017) získala vyplněné dotazníky od rodičů 400 dětí. Z výzkumu vyplynulo, že oproti Příhodovým zjištěním dochází u současných dětí k osvojování syntaktických vztahů signifikantně později; u mnohých dětí se souvětí začala objevovat až po třetím roce věku, hypotaxe se rozvinula až mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Slovesnou valenci a strukturou výpovědí českého dítěte ve věku 12 až 36 měsíců se zabývá také Saicová Římalová (2018). Autorka potvrzuje, že různé typy výpovědí se vyvíjejí současně a nepravidelně; některé konstrukce mají v rané produkci dítěte důležitější úlohu než jiné.

Syntaktický vývoj dětí taktéž přitahuje pozornost logopedů, pedagogů a didaktiků mateřského jazyka. Řečovému vývoji dítěte do tří let, především z hlediska vývojových mezníků a možnosti rozvoje, se věnuje Červenková (2019). Syntaxi dětí školního věku se věnovala publikace Kaly a Benešové (1989). V současnosti se dětským prekonceptům v oblasti gramatiky (morfologie i syntaxe) věnuje tým badatelů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (Hájková a kol., 2015). Syntaktické kompetenci žáků se dále věnuje Štěpáník (2014, 2016).

Relevantní výzkum týkající se osvojování syntaxe probíhá na Slovensku. Kapalková a kol. (2010) kladou počátek souvětí do věku kolem třiceti měsíců. Sled osvojování spojky ve slovenštině je následující (Fečková-Kapalková, 2002, cit. Kapalková a kol. 2010, s. 17):

- aditivnost, přiřadování vět: a, aj, bez povinné spojky;
- vyjádření časových souvislostí: a potom, kedy, keď – tak, teraz;
- vyjádření příčinných vztahů: lebo, tak;
- vyjádření poznání: že, kde;
- vyjádření specifikace: ktorý, že, čo;
- vyjádření opozice: a, ale, alebo;
- vyjádření komunikace: že;
- vyjádření vnímání: či, že, kde, bez povinné spojky;
- vyjádření záměru a vlastní vůle: aby.

Syntaktickými vztahy v narativních projevech u dětí se zabývala Kesselová (2013). Zjistila následující tendence charakteristické pro syntax v mluvené produkci dětí ve věku 3–6 let (Kesselová, 2013, s. 17–39):

1. Počet výpovědí obsahujících pouze jmennou část či samotný predikát a počet jednoslovných výpovědí se postupně snižuje.
2. Dominantní strukturou se stávají jednoduché věty.
3. Začínají se rozvíjet souřadná i podřadná souvětí.

Kesselová (2014) rovněž analyzovala spojovací prostředky objevující se v řeči dětí do věku 3 let. Výzkum byl založen na analýze audionahrávek čtyř dětí a rodičovských dotaznících (1065 dětí). Dle studie mezi nejčastěji spojky objevující se v řeči slovenských dětí patří *a, aj, lebo, ale, že, aby, či*. Důležitým zjištěním je i fakt, že mezi nejčastějšími spojkami se vedle spojek souřadnicích objevují i spojky podřadnicí (Kesselová, 2014, s. 26).

Slančová a Kičura Sokolová (2018) analyzovaly řeč slovenského dítěte ve věku 0;11–2;6 z hlediska valenční syntaxe. Zaměřily se na strukturu věty z hlediska vyjádřených aktantů. U sledovaného dítěte stoupal počet jednoslovných výpovědí až do věku 1;11. Mezi dvouslovnými výpověďmi byla nejčastější struktura (subjekt) – predikát – objekt, tj. struktura s nevyjádřeným podmíněm a vyjádřeným předmětem. Autorky se rovněž věnovaly pragmatickým funkcím výpovědi dítěte.

4 Osvojování syntaktických vztahů – parataxe

První vztahy objevující se v řeči sledovaného dítěte mezi dvěma větami jsou parataktické. Zpočátku se objevují beze spojky. Vztah *slučovací*, *důsledkový* a *odporovací* se začínají objevovat v období tzv. pre-morfologie. Pro toto stádium je charakteristické, že dítě ještě neovládá flexi, většina lexémů se vyskytuje pouze v jednom tvaru. Konjugační a deklinační paradigmaty se ještě nezačala rozvíjet. Níže uvedené příklady ilustrují charakteristiku prvních výskytů parataktických vztahů v rámci souvětí.

Příklad 1: vztah slučovací

bába (l)va, bába iči (věk 1;11)

Výpověď lze interpretovat více způsoby, např. babička má lva a tygříka, babička mi dala lva a tygříka...

Příklad 2: vztah důsledkový

piša ďafy, tapa jau, Mimi mápa (věk 2;3)

Dítě reprodukuje příběh, v němž se pejsek zranil o dveře, bolela ho tlapka, a tak mu dala myška Mimi náplast.

Příklad 3: vztah odporovací

baďa ďaba, už není (věk 2;5)

V této výpovědi dítě vyjádřilo, že dětské body (boďátko) bylo dobré, ale už není, tj. už je mu malé.

Parataktická souvětí se ovšem nadále rozvíjela. Níže budou prezentovány nejdůležitější změny, k nimž v rámci souvětých struktur docházelo v předškolním věku. Taktéž budou uvedeny spojovací výrazy, které dítě mělo do věku 6 let osvojené.

U *slučovacího* vztahu dítě převážně používalo prototypické spojky *a*, *a pak*. Jedná se o vztah, který byl osvojen jako první, nepředstavoval tedy pro dítě žádné obtíže. Kromě toho, že klauze tvořící souvětí jsou v čase stále rozvinutější, lze pozorovat i rozdíl v intonaci. Zatímco na počátku byly klauze spojené spojkou *a* často odděleny klesavou kadencí (výpověď byla parcelovaná), v předškolním věku tvoří věta hlavní a věta vedlejší jednu intonační jednotku.

U *důsledkového* vztahu byly na konci předškolního období používány prototypické spojky (*a*) *tak*, *takže*, *proto*. Právě tak jako u vztahu slučovacího, i zde dochází k posunu od parcelované výpovědi k výpovědi neparcelované. Ke konci

předškolního období tvoří klauze v souvětí důsledkovém téměř vždy jednu intonační jednotku. Zároveň klesá počet vět, v nichž není vyjádřena důsledková spojka a jsou spojeny pouze juxtapozicí.

Zajímavým faktem je, že u **odporovacího** vztahu k podobnému vývoji nedochází; i na konci předškolního věku je vysoké procento výpovědí, které navazují na předchozí výpověď vlastní či výpověď komunikačního partnera, tj. po pauze:

Příklad 4: vztah odporovací²

*MYS: *naštěstí doktorovi se nic nestalo* (věk 4;7)

*MOT: *to je dobře*

*MYS: *ale pacientka je zraněná*

Nabízí se interpretace, že hlavní roli zde hrají pragmatické faktory. Klauze připojené odporovacím vztahem přinášejí zpravidla nějakou negativní, protichůdnou, nežádoucí informaci. Může se tak jednat o oddalování vyslovení negativní, nepreferované varianty. V souvětích vyjadřujících odporovací vztah, která dítě produkovalo, se objevovalo vícero různých spojek, např. *a*, *ale*, *sice*, *zato*. Na konci předškolního období se dítě pokoušelo o používání spojky *sice*, která má přípustkově odporovací význam. Spojka *sice* ovšem nebyla sémanticky zvládnuta, jak ukazuje příklad 5:

Příklad 5: použití spojky *sice* (věk 6;0)

nikdo neměl peníze sice, zbyli koně některý zase

Zde dítě chtělo vyjádřit, že v deskové hře hráči neměli peníze, a tak si už nemohli kupovat další koně.

Vedle koordinačních parataktických souvětí se ve věku 2;6 začaly objevovat struktury založené na **adordinačním** spojení dvou klauzí. Dítě často vyjadřovalo tutéž skutečnost v první klauzi s kladnou polaritou, ve druhé se zápornou polaritou, nebo docházelo ke změně slovesného času:

Příklad 6: vztah adordinační se změnou polarity

tamty byly vošklivý, už nebyly hezký (věk 2;10)

Příklad 7: vztah adordinační se změnou slovesného času

všechno padá, všechno upadlo (věk 3;10)

2 MYS=dítě; MOT=matka

Ve věku 2;9 se objevuje vztah **vysvětlovací**. Ten má velmi blízko k adordinaci, nicméně na rozdíl od ní přináší další, rozšiřující informace. Podle Hlavsy (1986) nelze jednoznačně vztah adordinační a vysvětlovací (koordinační) striktně oddělovat, jedná se spíše o kontinuum. Při rozlišování tak hrají klíčovou roli pragmatické faktory: „Jak známo, referenční vlastnosti výrazů nejsou v češtině závazně a systematicky signalizovány, nýbrž často vyplývají z různých významových a pragmatických okolností” (Hlavsa, 1986, s. 192).

Příklad vysvětlovacího vztahu v počátcích jeho užívání u sledovaného dítěte ilustruje příklad 8.

Příklad 8: vztah vysvětlovací
už není na mlíku, už má vysátý mlíko (věk 2;9)

Zatímco vztah adordinace byl zvládnutý už v období protomorfologie (období, v němž se postupně rozvíjejí konjugační a deklinační paradigmaty), vztah vysvětlovací se vyvíjel po celé předškolní období, objevil se také později než adordinace. Vyjádření vysvětlovacího vztahu klade větší nárok na komunikanta a jeho kognitivní vývoj. Dítě přidává do výpovědi další informaci, musí zvážit hledisko adresáta, poskytnout mu upřesnění výpovědi tak, aby pro něj byly informace relevantní. Vyvstává tak nutnost mentalizace, tj. schopnosti porozumět obsahu myslí druhého komunikanta. Tato schopnost se vyvíjí až v předškolním věku a její vývoj se také odráží ve vývoji výpovědí vysvětlovacích. Dítě užívalo převážně juxta-pozice a spojení klauzí prostřednictvím konektorů *totiž*, *holt*, které navíc dodávají výpovědi i hodnotící nádechy:

Příklad 9: vztah vysvětlovací
tak ho ještě neudělali, holt maj ještě s nim práce (věk 5;6)

Příklad 10: vztah vysvětlovací
je blbě hlava týdle pani, vona je trochu vobráčeně (věk 4;7)

Vztah **vylučovací** se vyskytuje poměrně zřídka, objevuje se od věku 3;4. V níže uvedeném příkladu je výpověď dítěte doplněním výpovědi matky:

Příklad 11: vztah vylučovací
*MOT: *někdo je tam nakreslil*
*MYS: *nebo sestavil* (věk 3;7)

Jako poslední parataktický vztah se objevuje ve věku 4;10 vztah **stupňovací**:

Příklad 12: vztah stupňovací

herkules je dobrý lepidlo a sešívačka je lepší, nejlepší (věk 5;10)

Vztah vylučovací i stupňovací se vyskytují řidčeji a kromě rozšiřování rozsahu výpovědi u nich nedochází v průběhu předškolního věku k výraznějším změnám.

5 Osvojování syntaktických vztahů – hypotaxe

Z vedlejších vět se jako první objevovaly věty **předmětné**, a to ve věku 2;7, tj. v době, kdy dítě začínalo používat systematicky flexi.

Příklad 13: věta předmětná

už vim, víko bylo za postelí (věk 2;7)

V prvních výskytech převažuje ve větě hlavní funkce přivolání pozornosti, převládá užití druhé osoby singuláru (*vidíš, řekni, podívej*), nebo první osoby singuláru (*vim, kouknu se, chci*).

Zpočátku chybí spojky (viz příklad 13) a sloveso v hlavní větě není rozvíjeno. Velmi často se ve věku 3 a 4 let objevovaly konstrukce, kdy je hlavní věta vynechána úplně a konstrukce začíná spojkou. Takto dítě vyjadřovalo především výpovědi s funkcí interogativní:

Příklad 14: věta předmětná s elizí věty hlavní

jestli tady je Bobík? (věk 3;3)

= chci vědět, jestli...

Výskyt těchto konstrukcí podporuje Diesselovo tvrzení, že souvětí s větou předmětnou vznikají expanzí věty vedlejší; v prvních výskytech neplní věta hlavní funkci plnohodnotné věty. Postupně v předškolním věku konstrukcí s elizí věty hlavní ubývalo, zároveň docházelo k rozvíjení věty hlavní, která přestává mít funkci pouze kontaktovou, ale má vlastní obsah. Věty hlavní tak obsahovaly např. modální a fázová slovesa, negaci, rozvíjející adverbia; uplatňovaly se různé slovesné časy a osoby.

Příklad 15: rozvinutá věta předmětná

já se musím nejdřív podívat, kolik jich babka vyluštila (věk 3;4)

Nejčastějšími konektory byla ve větách předmětných tázací zájmena a příslovce (*kdo, co, kolik, proč, který* apod.). Hlavní funkcí těchto souvětí bylo zjišťování informací typické pro předškolní věk.

Věty **podmětné** byly v řeči dítěte zastoupeny daleko řidčeji, první výskyty se datují do věku 3;3. Vyskytlo se několik málo typů konstrukcí, jimiž jsou podmět-né věty uvozeny: *je dobré, je škoda, líbí se mi, vadí mi...* Naopak se vůbec nevyskytuje typ *kdo se bojí, nesmí do lesa*.

Příklad 16: věta podmětná

mně to vadí, když je tady vidět rostlinka (věk 3;10)

Věty **přívlastkové** se objevovaly od věku 3;4, tedy v době, kdy dítě mělo osvojenou flexi vztažných zájmen. Nejčastějším spojovacím prostředkem bylo zájmeno *co*, využívané v této funkci v substandardních varietách češtiny (viz příklad 17). Dále se vyskytovaly tvary vztažného zájmena *který* a příslovce *jak, kde* . Vzhledem k tomu, že přívlastkové věty se začaly objevovat až v období, kdy mělo dítě osvojenou flexi, nedocházelo k chybám v kongruenci. Z větných členů byl nejčastěji rozvíjen přímý předmět.

Příklad 17: věta přívlastková

a zas tam jeden kluk, co měl v ruce zbraň, necvičil (věk 4;8)

Následující přehled uvádí vývoj vět příslovečných. Vždy je uveden věk, kdy se daný typ začal objevovat, příklad a spojovací výrazy, které si dítě osvojilo do věku 6 let. Je nutno podotknout, že i u vět příslovečných byly první výskyty spojeny často pouze juxtaopozičně.

Tab. 1 Vedlejší věty příslovecné

Druh	První výskyt	Příklad	Spojovací výrazy
příslovecné	2;7	babka spravila pytel, byl děravej (2;8)	protože, že, jak, vždyť
podmínkové	2;10	kdyby přšelo, tak by tam nechořili (2;10)	když, kdyby
úcelové	3;0	udělat novou, aby bydlelo (3;0)	aby, ať
časové	3;2	počkej, až se vypne (3;2)	až, když, dokud, než
místní	3;10	já pojedu někam, kde není plyšová hra (4;3)	adverbia místní, jak
způsobové	3;10	já si hraju, že je to auto na baterie (4;0)	jako, jak, že
připustkové	4;4	a pročs to zkusila, i když to jsme nechtěli? (5;7)	i když
měrové	5;7	rozbili jsme hry, až to teď bouchlo (5;7)	až, že

Osvojování vět příslovecných je vázáno na rozvoj kognice, věty, které vyžadují více mentálních operací, se objevují později. To je příklad především věty připustkové, jež vyžaduje abstrakci a hodnocení hypotetických situací. Např. níže uvedený příklad 18 vyžaduje porovnání dvou hypotetických situací (co se stane, když kuželku chytím / nechytím, jak výhodné / nevýhodné důsledky to bude mít), zhodnocení a následnou volbu strategie.

Příklad 18: věta příslovecná připustková
ale já jí chytím, i když nejsou bonusy (věk 5;7)

6 Složitá souvětí

Souvětí skládající se ze tří a více vět se u sledovaného dítěte začala objevovat až od věku 3;6. Do té doby se jednalo spíše o volné řazení vět za sebou v naraci, spojené juxtapozičně, často s klesavou kadencí na konci každé klauze. Po celý předškolní věk se zvyšovala frekvence složitých souvětí i jejich složitost, celkově ovšem převažovaly věty se 3 nebo 4 klauzemi.

Od věku 5 let se začaly vyskytovat i věty s 5 a více klauzemi. V celém korpusu se vyskytuje 2× více parataktických vztahů než vztahů hypotaktických ve složi-

tých souvětích. Nejčastější je vztah slučovací, ale nejedná se o prosté řazení klauzí spojených spojkou *a*; věty jsou rozvinuté závislými klauzemi předmětnými, přívlaskovými a příslovečnými.

Spolu se schopností narace se rozvíjela i schopnost tvořit složitá souvětí a neztratit nit vyprávění, dítě sledovalo perspektivu posluchače. V případě delších komplikovanějších souvětí docházelo i k rektifikacím.

7 Závěr

Výzkum potvrdil, že osvojování syntaxe začíná dříve než osvojování morfologie; pokud bychom brali v potaz i kombinace gest s prvními slovy, lze vysledovat počátky syntaxe už v jednoslovném období (Kapalková, 2008, Saicová Římalová, 2013). Kombinace slov se objevily u sledovaného dítěte před druhým rokem, v době, kdy dítě disponovalo slovní zásobou cca 50 lexémů, první kontrasty ve flektivních tvarech se ovšem začaly objevovat až po druhém roce. Systematicky začalo dítě tvořit flektivní tvary až od věku 2;7.

Osvojování syntaxe naopak trvá déle než osvojování morfologie; zatímco gramatické kategorie ohebných slovních druhů byly u sledovaného dítěte osvojeny do věku 3;6, některé složitější významové vztahy v syntaxi byly osvojeny později (přípustka 4;4, gradace 4;10, věty měrové 5;7). Později byly osvojeny syntaktické vztahy vyžadující více myšlenkových operací. Dítě na počátku školní docházky mělo pro všechny syntaktické vztahy několik synonymních možností vyjádření, nicméně nejfrekventovanější byl vždy prototypický spojovací výraz (spojka *a*, *ale*, *nebo*); některé spojovací výrazy (zpravidla knižní) se neobjevovaly vůbec. Lze předpokládat, že k rozvoji syntaktické kompetence bude docházet i ve školním věku.

Literatura

- BERÁNKOVÁ, E. (2017): *Vývoj řeči*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- ČERVENKOVÁ, B. (2019): *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- DIESSEL, H. (2004): *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University press.
- FEČKOVÁ-KAPALKOVÁ, S. (2002): *Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností po slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie*. Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

- HÁJKOVÁ, E. a kol. (2015): *Czech language in the 21st century school V: Children's preconceptions within the educational framework of Czech language: research conclusions*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- HAVIGEROVÁ, J. M. – KŘOVÁČKOVÁ, B. (2011): *Co bychom měli vědět o nadání*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- HAVRÁNEK, B.– JEDLIČKA, A. (1986): *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- HLAVSA, Z. (1986): Přístavkový vztah a popis české skladby. *Slovo a slovesnost*, roč. 47, č. 3, s. 186–192.
- CHEJNOVÁ, P. (2016a): *Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of a Czech child*. Praha: Karolinum.
- CHEJNOVÁ, P. (2016b): Osvojování gramatických kategorií sloves u českého dítěte. *Slovo a slovesnost*, roč. 77, č. 3, s. 185–201.
- CHEJNOVÁ, P. (2017): Acquisition of adverbs and pronominal adverbs in a Czech child. *Topics in linguistics*, roč. 18, č. 1, 32–47.
- CHEJNOVÁ, P. (2019): *Development of Syntactic Competence in a Czech Child*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- KALA, M. – BENEŠOVÁ, M. (1989): *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN.
- KAPALKOVÁ, S. (2008): Gestá v kontexte raného vývinu dětí. In Slančová, D. (ed.) *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 169–211.
- KAPALKOVÁ, S. a kol. (2010): *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- KESSELOVÁ, J. (2013): Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikované lingvistiky*, roč. 2, s. 19–37.
- KESSELOVÁ, J. (2014): *Funkčno-sémantická kategória relačnosť v ranej ontogeneze reči dieťaťa hovoriaceho po slovensky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MÖNKS, F. J. – YPENBURG, I. H. (2002): *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. Praha: Grada.
- NIPPOLD, M. A. (2006): Language development in school-age children, adolescents and adults. In Brown, K. (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, roč. 6, Oxford, UK: Elsevier Publishing, s. 368–372.
- PŘÍHODA, V. (1963): *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013): *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2018): Raná stádia osvojování slovesné valence u český hovořících dětí. *Slavia*, roč. 87, č. 1–3, s. 288–301.
- SLANČOVÁ, D.– KIČURA SOKOLOVÁ, J. (2018): Vývin syntaxe v ranom veku. In Slančová, D. (ed.) *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 508–626.
- SEKALI, M. (2012): The emergence of complex sentences in a French child's language from 0;10 to 4;01: Causal adverbial clauses and the concertina effect. *Journal of French Language Studies*, roč. 22, č. 1, s. 115–141.
- STERN, C.– STERN, W. (1928): *Die Kindersprache*. Oxford, England: Barth.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2014): Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 1, s. 111–127.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2016): Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, roč. 140, č. 4, s. 30–39.
- TOMASELLO, M. (2002): The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, roč. 4, s. 156–163.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

APLIKACE APPLICATIONS



OBTÍŽE VE FORMÁLNÍM TVAROSLOVÍ: TVARY ČÍSLOVEK DVA A OBA

Difficulties in Formal Morphology: Forms of Numerals Two and Both

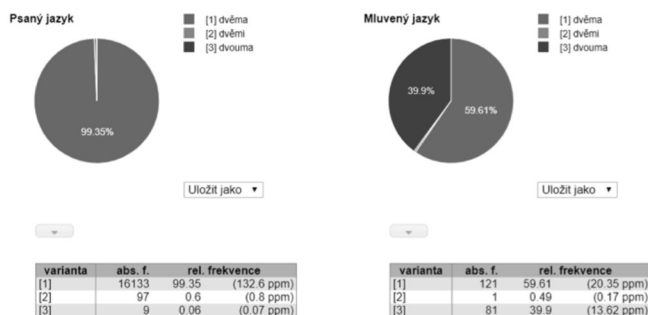
Soňa Kadeřábková, Stanislav Štěpáník

Tradičním učivem na základní škole je specifické skloňování jmen označujících částí lidského těla vyskytující se v páru (*oči, uši, ruce, nohy, prsa*) a číslovek *dva* a *oba*, které se udržuje jako pozůstatek dvojného čísla (duálu). U zmíněných číslovek se systém duálového skloňování zachoval plně, stejně tak u podstatných jmen *oči* a *uši*. U ostatních podstatných jmen se staré duálové tvary dochovaly jen v některých pádech (srov. k tomu např. Brabcová, 2000, s. 27–28; Čechová a kol., 2013, s. 162–163, atd.).

Úkolem žáků je osvojit si správné skloňování zmíněných jevů, v případě zmíněných substantiv také v kontrastu se substantivy, jež mají přenesený význam (*oka na polévce, ucha hrnce, ručičky hodin* atd.). V tomto příspěvku se však zaměříme pouze na tvary číslovek *dva* a *oba*, naším cílem je ukázat, jak by bylo možné daný jev funkčně exponovat.

Při uvažování nad expozicí jevu vycházíme z následujících premis:

1. Největší problém činí skloňování zmíněných číslovek zejména ve 3. a 7. pádě, tedy užívání tvarů *dvěma* a *oběma*, které se často zaměňují za nespisovné¹ tvary **dvěmi* a **oběmi* nebo **dvouma* a **obouma*.
2. Zmíněné nespisovné tvary existují a užívají se. Pro demonstraci užíváme data z Českého národního korpusu, nástroj SyD (stav k 5. 4. 2020):



1 Spisovnost v tomto textu chápeme jako soulad s kodifikací.

Z uvedených grafů vyplývá, že tvar *dvěma* jednoznačně převládá v psaných projevech (99,35 %), tvar **dvouma* je charakteristický pro mluvené projevy (39,9 %). Tvar **dvěmi* není v ČNK příliš zaznamenán (v psaných projevech rel. frekvence 0,6 %, v mluvených pouze 0,49 %), přesto však jej korpus registruje a lze se s ním v běžné komunikaci setkat – jeho existenci tedy rozhodně nelze vyloučit. Z ČNK (nástroj SyD) se také dozvídáme, že tvar **dvěmi* – je-li užít, byť ve velmi malé frekvenci – je typický pro odbornou sféru, tvar **dvouma* je v mluveném jazyce rozšířen po celém území ČR. Uvedené tvary nelze označit za „neexistující“, jak se často ve škole děje (byť jsme si samozřejmě vědomi toho, že de facto v češtině skutečně *neexistují* a nikdy v minulosti *neexistovaly*).

Z hlediska didaktického stavíme na principech komunikační nauky o českém jazyku (Štěpáník, 2020; Štěpáník a kol., v tisku), takže propojujeme komunikační a jazykovou výchovu, kontextualizujeme daný jev do celku komunikace, využíváme žákovskou zkušenost s užíváním daného jevu, postupujeme induktivně a orientujeme činnost ve výuce směrem k žákovi. Usilujeme o to, aby znalost zmíněného jazykového prostředku byla funkční (Štěpáník, 2018/2019), tzn. aby si žák neodnesl pouze informaci o náležitých tvarech zmíněných číslovek (tedy znalost *že*), ale také že jde o pozůstatek staré češtiny (tedy *proč*)² a rozuměl zapojení daného jevu do komunikačního kontextu (také s ostatními užívanými tvary) a prakticky skloňování ovládal (tedy *jak*).

Možnou příčinou častého chybování v náležitých tvarech číslovky *dva* a *oba* v reálné komunikaci připisujeme tomu, že dosavadní způsob výuky vede k vzniku tzv. paralelních pojetí (srov. Škoda – Doulík, 2011, s. 149): žák se sice ve škole náležité tvary dozvídá, nicméně většinou s odůvodněním, že ty tvary, které si přináší ve své prekonceptuální výbavě, „neexistují“, „jsou nespisovné“, „není možné je užívat“ atd. Takové vysvětlení je ale formální a nevede ke skutečnému porozumění jevu. Důsledkem je, že žák používá náležité tvary ve škole (pokud si je dostatečně osvojí), ale v reálné komunikaci setrvává na úrovni prekonceptu, tedy spontánního jazykového vědomí. Tvary zmíněných číslovek jsou v takovém případě nedostatečně funkcionalizovány.

Tvary **dvouma* a **obouma* považujeme pro některé komunikační situace za adekvátní (viz dále), avšak pochopitelně odporující spisovnosti. Náležité tvary *dvěma* a *oběma* považujeme za neutrální (na rozdíl např. dvojice tvarů *studují*

2 Pokud k tomu nedochází, vytváří se v mysli žáka jednak nesystémová představa o jazyce – jazyk jako soubor nahodilých jevů a výjimek, jednak představa o jazyce jako něčeho trvalého – vývojovým přístupem k jazyku jej prezentujeme jako živý systém, který se vyvíjí.

a *studuju*, které jsou stylově rozdílné). Z toho vyplývá, že i v neformální situaci je žádoucí je používat – k čemuž žáky vedeme. Snažíme se ale vyhnout stigmatizaci nenáležitých tvarů. V žádném případě neusilujeme o jakoukoliv relativizaci kodifikovaných tvarů; naopak usilujeme o jejich intenzivnější osvojení a praktické užívání i v reálném životě. Jsme však přesvědčeni o tom, že výuka musí uchopit žákovské zkušenosti s jazykem, v nichž nekodifikované tvary hrají svou roli – vždyť chyby v kontextu spisovnosti porozumění nebrání.

Při formulaci výukového postupu přemýšlíme binárně, tzn. v intencích problému komunikačního a problému jazykového (srov. Štěpáník, 2018/2019, s. 218):

Problém komunikační: adekvátní skloňování číslovek *dva* a *oba* (zejména v 3 a 7. p.); nespisovnost (nenáležitost) neadekvátních tvarů: příznakovost tvarů **dvěmi* a **oběmi* (hyperkorektnost) a tvarů **dvouma* a **obouma* (expresivita)

Problém jazykový: skloňování číslovek *dva* a *oba* (zejména v 3. a 7. p.)

Cíl: Žáci si osvojí náležitý tvar číslovek *dva* a *oba* (zejména v 3. a 7. p.), u ostatních užívaných tvarů chápou jejich případnou nenáležitost a rozumějí důvodům, které některé mluvčí vedou k jejich užívání (hyperkorektnost a expresivita).

Vedlejší cíl: Žáci se seznámí s obsahem knihy jako se specifickým typem komunikátu a porozumějí jeho funkci.

Doporučený ročník: 6. či 7. ročník ZŠ

Zdroj textu: J. K. Rowlingová: *Harry Potter a Kámen mudrců*. Praha: Albatros, 2001.

Komentář k výukové situaci: Výuková situace postupuje textocentricky, tzn. že je založena na práci s konkrétním komunikátem. Sledujeme nejen cíle jazykové, ale také komunikační, rozvíjíme čtenářskou gramotnost žáků a zároveň jejich jazykové vědomí. Text pochází z knihy, která je žákům blízká: *Harry Potter a Kámen mudrců* (dále pouze HP).³ Textem však není úryvek příběhu, ale „poslední“

3 Při volbě titulu jsme vycházeli ze zkušeností ze školského terénu. V rámci následových praxí byla první autorka příspěvku svědkem toho, že se HP i u dnešních žáků těší velké oblibě. Hned ve dvou třídách dvou rozdílných škol žáci HP četli (v jednom případě k tomu byli sice vedeni učitelem, ale další díly četli spontánně; ve druhém případě učitel HP nedoporučil, sám jej ani nečetl, ale v rámci učiva o různých žánrech LPDM – konkrétně o žánru fantasy – žáci charakteristiky tohoto žánru vztahovali výlučně k světu HP a živě o něm diskutovali i poté, co vyučující přešel k další úloze).

Posun ve vnímání HP vidíme spíše v tom, že oproti minulosti dnes žáci nižších ročníků čtou a akceptují i ty díly, které už nejsou vyložené „pohádkové“ (žánrová variabilita mezi díly HP je zřejmá). V tomto ohledu může být první díl, který jsme pro výukovou situaci vybrali, pro žáky sedmých ročníků poněkud přežilý. Ovšem žánr fantasy celkově nezastává tak snadno jako např. některé příběhy dětí (odehrávající se v autorově současnosti

strana celé knihy – obsah. Zařazujeme jej proto, že texty tohoto typu nebývají předmětem výuky často, přitom se však v reálném životě s obsahy knih či jinými shrnutými obsahů různých jiných komunikátů setkáváme dennodenně. Navíc reálné komunikáty poskytují mnoho dalších výukových příležitostí a působí motivačně.

Výjimkou v tomto ohledu není ani obsah knihy jako svébytný typ komunikátu – ať už z hlediska slohově-komunikačního (specifická funkce textu, kompozice atd.), tak také jazykového (specifika mj. syntaktická, morfologická i lexikální). Je žádoucí, aby se to vše stalo předmětem výuky. Ačkoli fikční svět HP je přítomen během celé výukové situace a nabízí výukové příležitosti i pro literární výchovu, není nutné příběh HP znát, aby tato výuková situace mohla být realizována.

Díky práci s vybraným komunikátem se žáci setkávají s reálnou potřebou znalosti spisovného tvaru číslovky *dva* v 7. pádě (tento tvar je užít v názvu poslední kapitoly této knihy: *Muž se dvěma obličejí*). Tato potřeba tkví jednak v tom, že daný tvar číslovky mají žáci v komunikátu užít, ale zároveň obecně existuje reálná potřeba žáků číslovku v každodenní komunikaci náležitě skloňovat, protože v běžných životních situacích potřebují adekvátně vyjádřit, že někdo/něco má cosi dvakrát (např. *Přišel se dvěma taškami.*) apod.⁴

Pro fixaci učiva jsme designovali učební úlohy, které poskytují více příležitostí k praktické aplikaci daného učiva. Aby se nejednalo o zcela izolované větné celky, jsou příklady žákům předloženy jako části příběhu, který žáci vytvářejí. Navíc úloha otevírá další výukovou příležitost – žánr fanfikce (srov. Abbasová, 2018).⁵

Pro účely výuky je v obsahu vynecháno pět slov z názvů kapitol. Učební úlohy jsou navrženy tak, aby příležitosti textu byly využity co možná nejvíce. Postupuje se od úloh slohově-komunikačních (co nám text předkládá; jakým způsobem jsou informace zaznamenány), až se postupně přichází k úlohám jazykovým (mj. druhy číslovek, skloňování číslovek). Tím se propojuje rozvoj komunikačních dovedností s rozvojem jazykových znalostí.

a reflektující danou dobu) nebo některé sci-fi příběhy.

Rozumíme rovněž možnému pocitu přesycenosti knihami HP. Na základě pozorování školské praxe však usuzujeme, že i zkušení učitelé berou knihy o HP jako ty, které žáky motivují k četbě, a ve své praxi je využívají opakovaně (mnohdy dokonce bez ochoty přijímat jiné hodnotné tituly LPDM). Bylo by zajímavé sledovat tento stav dále, neboť právě nyní vstupuje do škol generace učitelů, která s HP doslova vyrostla.

4 Do jisté míry tuto potřebu žákům výuka implementuje.

5 Do fanfikce řadíme literární texty, které vytvořili fanoušci určitého uměleckého díla (kromě knih například i filmů či seriálů). Jedná se o derivativní literární žánr – autoři vycházejí z fikčního světa a vytvářejí nové příběhy (které mohou na původní příběh určitým způsobem navazovat, předcházet mu, anebo mu i odporovat). Ve výuce je možné žánr fanfikce využít při kreativním psaní.

OBSAH

KAPITOLA PRVNÍ	7
<i>Chlapec, který nažítu</i>	
KAPITOLA DRUHÁ	23
<i>Sklo, které zmizelo</i>	
KAPITOLA TŘETÍ	35
<i>Dopisy od Nikoho</i>	
KAPITOLA ČTVRTÁ	48
<i>Klíčník</i>	
KAPITOLA PÁTÁ	62
<i>Příčná ulice</i>	
KAPITOLA ŠESTÁ	87
<i>..... devět a tři čtvrtě</i>	
KAPITOLA SEDMÁ	109
<i>Moudrý klobouk</i>	
KAPITOLA OSMÁ	125
<i>Učitel lektvarů</i>	
KAPITOLA DEVÁTÁ	136
<i>Půlnoční souboj</i>	
KAPITOLA DESÁTÁ	154
<i>V předvečer Všech svatých</i>	
KAPITOLA JEDENÁCTÁ	169
<i>Famfrpál</i>	
KAPITOLA DVANÁCTÁ	181
<i>..... z Erisedu</i>	
KAPITOLA TRINÁCTÁ	200
<i>Nicolas Flamel</i>	
KAPITOLA ČTRNÁCTÁ	212
<i>Norský ostrohřbetý drak Norbert</i>	
KAPITOLA PATNÁCTÁ	225
<i>Zapovězený</i>	
KAPITOLA ŠESTNÁCTÁ	243
<i>Padacími dveřmi a ještě dál</i>	
KAPITOLA SEDMNÁCTÁ	266
<i>Muž se obličejí</i>	

Postup práce s textem:

1. *O jaký text se jedná a jaká je jeho funkce? K čemu slouží?*

Čtenáři, kteří se s knihou již setkali, doplní i její název: *Harry Potter a Kámen mudrců*.

2. *Pokuste se doplnit vynechaná slova.*

Ačkoli se s vynechanými slovy pracuje až v sedmé úloze, čas k jejich doplnění je věnován na začátku – vynechávky by mohly žáky „provokovat“, mnozí by měli potřebu slova doplnit hned při prvním setkání s komunikátem a nevěnovali by společné práci dostatečnou pozornost. Později se k odpovědím vrátíme.

3. *Popište, které informace text sděluje.*

Odpověď na tuto otázku není nijak složitá, ale považujeme za podstatné, aby žáci své observace verbalizovali. Nežřídka totiž mívají problém s konkrétním uchopením i zdánlivě

samozřejmých a/nebo zjevných skutečností. Tím, že jsou žáci na otázku schopni odpovědět relativně nekomplikovaně, lze tuto část pojmut jako motivační; pochopitelně však zařazení otázek zvažujeme dle kritéria adekvátní kognitivní náročnosti podle schopností dané skupiny žáků.

4. *Zamyslete se nad tím, jakým způsobem jsou tyto informace zapsány; charakterizujte grafické zpracování komunikátu a jeho specifika.⁶ Proč autor tohoto*

6 Pracujeme-li s celou knihou, lze určit specifika komunikátu na základě srovnání obsahu s hlavním textem.

*textu (tedy zřejmě autorka, anebo odpovědný redaktor) zvolil právě tento způsob zápisu?*⁷

S žáky si všímáme uspořádání textu a jeho grafické podoby, např. užívání velkých písmen, kurzívy, číslovek zapsaných číslicemi a slovy atd. Vždy zdůvodňujeme užití daného prostředku a hledáme jeho funkci v kontextu celého komunikátu.

5. *Charakterizujte názvy kapitol z jazykového hlediska (mj. syntaktického a morfologického).*⁸

Názvy kapitol jsou heslovité, fungují jako klíčová slova vystihující obsah kapitoly, její nejdůležitější prvek, její téma. Syntakticky jsou to větné ekvivalenty – mají sice povahu větnou, ale věty to nejsou – i proto nejsou ukončeny tečkou. Základem všech je podstatné jméno, které je dále rozvíjeno shodnými i neshodnými přívlasky, ve dvou případech také přívlaskovou větou. Tato rozvíjí mají úlohu přiblížit a blíže určit hlavní předmět kapitoly.

6. *Zaměřte se na číslovky. V textu označte všechny číslovky, které najdete. Napište, co označují (vlastními slovy popište význam).*

- př.: 7, 48, 109, 243 – pořadí stránky⁹; doplňující otázka: *Jak bychom tyto číslovky psali slovy?* Upozorňujeme na správné dělení; spojitý zápis, který se tradičně ve školách stále vyučuje jako pozůstatek doby, kdy se vypisovaly pokladní složenky, na základní škole **nezavádíme**. Nejenže se pro žáka základní školy nejedná o jev aktuální (s výjimkou některých komunikátů administrativní povahy), ale zároveň dochází k vytváření miskonceptu, který se velmi těžko odstraňuje. Upozornění na spojitě psaní číslovek slovy v textech institucionální sféry (např. některé smlouvy, v nichž jsou uvedeny finanční položky) se nabízí ve vazbě na konkrétní texty ve výuce na střední škole, když už je psaní číslovek dobře upevněno.
- př.: *první, devátá, sedmnáctá* – pořadí kapitoly; doplňující otázka: *Jak*

7 Upřesňující zadání: *Proč jsou stránky zapsány číslicemi, proč se liší font u označení kapitoly a vlastního názvu?* apod.

8 Ačkoliv s termíny v našem výkladu operujeme, ve výuce považujeme za stěžejní vystižení pojmů; terminologie pak je završením poznávání pojmu, prostředkem fixace pojmu (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 45).

9 V postpozitivním přívlasku povahy nominativu jmenovacího se místo řadových číslovek užívá číslovek základních (MČ 2, s. 115), což potvrzují také Havránek a Jedlička (1981, s. 212), kteří zmiňují pravidla pro psaní tečky v případě psaní letopočtů, dat psaných zlomkem, označení dílů nebo svazků knih, ročníku časopisů, stránek, kapitol, paragrafů či městských obvodů a částí, stojí-li číslice za jménem.

bychom tyto číslovky psali číslicí? Upozorňujeme na zápis řadových číslovek.

- *devět a tři čtvrtě* – číslo nástupiště¹⁰; doplňující otázka: *Jak by vypadal zápis číslicí?* Sledujeme tentýž jev jako u označení pořadí stránek.

7. *Nyní se spolu podíváme na doplněná slova.*

Řešení: *zůstal, nástupiště, zrcadlo, les, dvěma*

Úloha slouží především jako prostředek rozvoje čtenářských strategií (srov. Magulová, 2008), ale plní také roli v aktivizaci žáků (viz úloha 2). Doplněná slova s žáky kontrolujeme, přijímáme různorodost řešení – pokud žáci nabídnou jiné varianty, než jsou ty původní, přijímáme je, pokud se do kontextu hodí – právě tím kontrolujeme také adekvátní porozumění jednotlivým položkám v textu. Těžiště pak tkví v poslední vynechávce.¹¹

Žáci pravděpodobně odhadnou správnou odpověď (*dvěma*), možná ji z četby nebo filmu znají. Je ale možné, že se objeví i tvary nenáležitě (**dvouma, *dvěmi*). Zatím jako správnou označujeme variantu *dvěma* a tvar náležitě odůvodňujeme (historická podmíněnost – duál).

Případně mohou žáci doplnit i jiné číslovky, například číslovku *tři*. Opět se mohou objevit různé tvary (*třemi, *třema*). Pokud toto řešení žáci sami nenabídnou, je vhodné je podnítit k doplnění jiné číslovky – díky tomu bude tvar *dvěma* postaven do protikladu k ostatním tvarům číslovek. Dále by mělo vyplynout, že kvůli vokalizované předložce se nelze doplnit libovolný počet. Jiným možným řešením může být přídavné jméno začínající na písmeno s například *muž se spojenými obličejí*.

8. Vracíme se k nenáležitým tvarům číslovky *dva* a *oba*. Nejprve k tvaru **dvěmi* a **oběmi*.

Představte si následující situaci: Paní učitelka/pan učitel vás vyzval(a), abyste o knížce s Harrym Potterem vypracovali referát. K tomu, abyste to mohli udělat, však nestačí jenom knížku přečíst, ale taky najít něco v odborných zdrojích. Proto jste si v knihovně půjčili encyklopedii, ve které jste našli tento text:

V den svých jedenáctých narozenin se Harry Potter dozví, že je kouzelník a má nastoupit do školy čar a kouzel v Bradavicích. Na začátku školního roku se pak Harry vydává na londýnské nádraží King's Cross, odkud odjíždí vlak

10 Je namístě komentovat netypické označení nástupiště. *Proč ho autorka takto označila?* Sledujeme autorčin umělecký záměr.

11 Bylo by možné (a vhodné) se textu věnovat ještě intenzivněji, např. jak název kapitoly ovlivňuje čtenářské předpoklady, jak by se předpoklad mohl změnit, kdyby se změnil název kapitoly apod.; tím se rozvíjejí další čtenářské strategie.

do školy (nástupišť 9¾). Po cestě se seznamuje s Ronem Weaslym, stejně starým chlapcem z kouzelnické rodiny. Ve škole se pak potkává také s Hermionou Grangerovou. Postupem času Harry objevuje nová a nová tajemství hradu, v němž škola sídlí, a jeho obyvatel, s oběmi svými dobrými kamarády Ronem Weaslym a Hermionou Grangerovou zažívají mnohá dobrodružství a stávají se z nich nejlepší přátelé.

Jak byste charakterizovali tento text? Jaký je jeho účel? Jaké by měly být jeho základní prvky? Vedeme žáky k tomu, že jde o odborný text, u něhož se očekává spisovná čeština. *Vyhledejte v textu číslovky. Jsou uvedeny v náležitém tvaru? Proč asi autor užil tvar *oběmi?* Užití tohoto tvaru odůvodňujeme nejen odborným stylem, v němž může být autor k nenáležitému tvaru sveden potřebou až přehnané spisovnosti (hyperkorektnosti), ale také si všímáme analogie tvarů rozvíjejících členů substantiva *kamarády*. Vedeme žáky k tvaru adekvátnímu a připomínáme dřívější poznatek.¹²

9. I v další úloze usilujeme o zdůvodnění nenáležitých tvarů: *Představte si, že jste na ulici vyslechli následující rozhovor:*¹³

A: No kde jsi, Alouši?

B: Sorry. Čau.

A: Ahoj. Tak jdeme na to?

B: Jasný. Jaká byla cesta?

A: Nic moc. Hrozný vedro.

B: To dneska teda je...

A: Ale jel jsem se třema dalšíma lidma, tak aspoň byla zábava. To máš jedno... Teď hlavně abysme vyřešili ten náš klub čtení fantasy. Víš, co mě děsí? Mě děsí, až my dva nebudem. Protože žádněj pokračovatel tady v tomhle klubu není. Jo, Kamča je výborná holka, ale pochybuju, že s dvouma dětma, navíc obouma zatím dost malejma, to může zvládnout. A neznám nikoho dalšího, kdo by do řízení klubu šel.

B: Hm, to máš asi pravdu. To je fakt blbý.

Jak byste charakterizovali tento dialog a účastníky komunikace? Jak byste charakterizovali způsob, jak spolu účastníci komunikace hovoří? O jakou komuni-

12 K práci s tvarem *dvěmi a *oběmi lze dobře využít i ukázky např. z archivu mluvených pořadů ČT či ČRo, v nichž se hyperkorektnosti tohoto typu dopouštějí zvaní hosté a někdy i sami redaktoři. Užití jevu je zde podmíněno komunikační situací – vzhledem k tomu, že se jedná o veřejnoprávní média, spisovnost je zcela namístě. Někdy však přechází až k hyperkorektnosti.

13 Jde o mluvenou komunikaci, v ideálním případě proto vyzveme dva žáky, aby si text připravili jako mluvený dialog před třídou.

kační situaci jde? atd. Vedeme žáky k tomu, že jde o neformální komunikační situaci, komunikanti se vyjadřují nespisovně, což je ovšem vzhledem k typu komunikační situace namístě. *Vyhleďte v dialogu číslovky. Jak byste zhodnotili tyto tvary? A jsou užity náležitě? Proč je mluvčí asi užívají?* Všímáme si nenáležitých tvarů *dvouma,*obouma, *třema, hledáme možné důvody jejich užití, kontextualizujeme je k mluvenosti a neformálnosti projevu. Upozorňujeme na jejich nespisovnost a zavádíme tvary spisovné (náležité).

10. *Přečtěte si následující promluvy. Dokázali byste odhadnout, kdo z postav v knihách o HP by mohl takové promluvy pronést?* (Nebudou-li žáci schopni postavy sami přiřadit, je možné jim zadat možnosti, které následně k promluvám pouze připojí.)

- „Co na to říkáš, Rone? Podle mě máme málo hodin. Musíme se naučit takové množství kouzel a se dvěma lekcemi přeměňování týdně to půjde opravdu jen těžko!“

Hermiona Grangerová; vzorná dívka, která i v neformální komunikaci běžně užívá spisovný jazykový kód; tvar dvěma

- „Ty ji neznáš, Harry?! Meaghan McCormacková je přece brankářka! V jednom zápase chytila camrál¹⁴ obouma rukama, takže se vůbec nedržela koštěte, no chápeš to?!“

*Ron Weasley; nejspíše hovoří s kamarádem, jedná se o neformální projev, při kterém je mluvčí evidentně citově angažován; tvar *obouma*

- „Pani profesorko, prosím vás, neposílejte Chloupka pryč! Von je děsně hodnej... teda hodný! A je spokojenej... teda spokojený jen se dvěma bednami vobyčejného psího žrádla denně!“

*Rubeus Hagrid; hovoří s výše postaveným mluvčím a pokouší se (ne zcela úspěšně) o spisovnou mluvu; hyperkorektní tvar *dvěmi*

- „Harry, Ron a Hermiona seděli spolu u jednoho z oken, a Hermiona oběma chlapcům kontrolovala domácí úkol z kouzelných formulí.“¹⁵
vypravěč; v HP autorka (překladatel) volí spisovný jazykový kód; tvar oběma

Žáci se setkají s použitím různých tvarů číslovek v uměleckém textu. Konkrétně v HP překladatel užívá spisovného jazykového kódu v promluvách vypravěče a i většiny postav. V promluvách některých hrdinů (např. Rubeuse Hagrida či Rona Weasleyho) se ale objevují prvky hovorové a nespisovné (zejména u zmíněného Hagrida je velmi typické protetické *v*, podle

¹⁴ Jedná se o typ míče, se kterým se hraje kouzelnický sport famfrpál.

¹⁵ Tento příklad je autentickou citací z knihy, ostatní vymyslela první autorka tohoto příspěvku.

kterého je možné jeho promluvy identifikovat). Překladatel díky tomu fikční svět modeluje, přímou řečí může postavy charakterizovat. Žáci by se měli vyjádřit k tomu, jak na ně promluvy působí, v jaké komunikační situaci jsou nejspíše proneseny a zda by bylo možné si představit, že např. promluvu Harryho pronáší Hermiona – proč ano a proč ne. V tomto bodě by však bylo vhodné, aby žáci postavy znali. Budou-li ve třídě žáci, kteří se s fikčním světem HP ještě nesetkali, je možné využít znalosti jiných žáků, aby postavy charakterizovali, čímž by umožnili ostatním plné zapojení do této aktivity.

S tvary číslovek pracujeme stejně jako v předchozích úlohách.

Následuje aplikace poznatků:

11. *Doplňte zadaná slova ve správném tvaru.*

Tato úloha by měla žákům sloužit pro fixaci výše exponovaného učiva. Abychom se vyhnuli izolovaným větám, jež jsou typické pro učebnice, je možné s níže uvedenými příklady dále pracovat a zadat žákům, aby si jeden větný celek zvolili a pokračovali v příběhu nebo aby naopak zformulovali, co by takovému větnému celku mohlo předcházet. Tím sledujeme rozvoj kognitivních i komunikačních cílů. Jinou variantou je zadat žákům, aby napsali krátké vypravování, ve kterém větné celky použijí.

Harry nevěděl, co by se _____ (dvě, koště) dělal, a tak jedno dal Ronovi.

Hermiona vždy usínala rovnou se _____ (tři, otevřený, kniha) u postele.

Harry ani Ron si nevěděli rady se _____ (dva, náročný, úkol), které jim Snape zadal.

Hermiona byla ve studovně se _____ (svůj, oba, nejlepší, kamarád).

Shrnutí

První úloha (1) je identifikační. Žáci by měli určit, že se jedná o obsah knihy. Někteří žáci nejspíše poznají, o jakou konkrétní knihu se jedná (znalost této konkrétní knihy je výhodou, ale není nutným předpokladem pro úspěšnou realizaci této výukové situace). Druhá úloha (2) žáky vyzývá, aby se pokusili vynechaná slova v textu doplnit. Tato úloha je zařazena v úvodu, a to přesto, že s vynecháváním se pracuje až v druhé části hodiny.

Další tři úlohy (3), (4) a (5) se věnují informacím, které text čtenářům poskytuje. Vycházíme tedy z komunikačního hlediska; z toho, jaký je účel textu a co

díky němu můžeme získat. Nejdříve (3) žáci popisují informace, které mohou z textu vyčíst. Některým žákům se může zdát tato úloha triviální, mohou mít pocit, že je naprosto jasné, co obsah sděluje. Zde je potřeba se zaměřit na to, zda žáci dokáží informace získané z textu verbalizovat – zda je dokáží popsat vlastními slovy, aby s nimi mohli dále pracovat, případně je předat někomu dalšímu. Sledujeme také kognitivní cíle. Další úloha (4) cílí na uvědomění si způsobu, jakým je text zapsán. V této ukázce je mnoho způsobů zápisu (číslowky zapsané slovem vs. číslicí; velká písmena; kurzíva). Diskusí o způsobu zápisu si žáci uvědomí důležitost tohoto aspektu textu, tedy nejen *co* text sděluje (obsah) ale také *jak* to sděluje (forma). Právě na způsob zápisu je zaměřena další úloha (5); propojujeme cíl jazykový s cílem komunikačním – všímáme si nejen cílového jazykového jevu, ale také jeho zapojení do celku textu. Vnímáme text jako celek s určitým účelem. Žáci se zamýšlejí, reflektují nejen stylové, ale také morfologické či syntaktické charakteristiky daného komunikátu.

Úloha (6) se zaměřuje na jev, který je pro daný komunikát typický: číslowky. Důraz je kladen na jejich význam, žáci formulují, co číslowky sdělují. Toto vnímáme jako primární hledisko při určování druhu číslowek; dále následuje terminologické označení příslušných druhů číslowek. Je-li to pro danou třídu aktuální, vyučující může učivo číslowek rozšířit – např. připomenout i jiné druhy číslowek. Žáci se zamýšlejí nad tím, proč jsou informace zapsány právě tímto způsobem, zda by bylo možné je zapsat jinak a jak by jiný zápis text změnil (např. zápis pořadí kapitol číslicí – možný způsob, ale některým čtenářům by se mohl text zdát méně přehledný, číslic by tam bylo mnoho). Předmětem výuky je poučení o zápisu různých druhů číslowek. Primárním cílem tedy není určování druhů číslowek, ale zprostředkování jejich funkčních aspektů.

V úloze (7) se pracuje s vynechávkami, které žáci doplňovali již ve druhém cvičení. Tímto úkolem se rozvíjí čtenářské strategie – rozvíjíme jak jazykové znalosti, tak komunikační dovednosti, a to v téže vyučovací jednotce. Vynechávkami je možné zabývat se podrobněji, například připomenout, zvláště v případě, že žáci knihu četli (integrujeme jazykovou, komunikační i literární výchovu): co se v dané kapitole stalo; jak by se měnilo čtenářovo předvídání, pokud bychom do názvu kapitoly doplnili jiné slovo; jak na čtenáře názvy kapitol působí; jak by se lišilo, kdyby názvy kapitol nebyly zaznamenány heslovitě, nýbrž větňe apod.

Z hlediska dalšího postupu a také hlavního jazykového poznatku, který by si žáci z výuky měli odnést, je stěžejní poslední vynechávka – ta umožňuje přechod ke skloňování číslowek *dva* a *oba*. Je vhodné zjistit všechny varianty, které třída vyprodukuje, a na základě nich poté ukázat problematiku duálového skloňování. Například je možné postavit do kontrastu číslowku *tři*, jejíž spisovný tvar je v 7. p.

třemi, nikoli analogicky **třema*. Do názvu kapitoly by bylo také vhodné doplnit číslovku *oba* a pozorovat, jaké koncovky má tato číslovka. Důležité je nezapomenout na sémantickou platnost číslovek *dva* a *oba* a její významové odlišnosti (*oba* ve významu „jeden i druhý, dva k sobě patřící“¹⁶, *dva* jako „počet dva“¹⁷).

Je pravděpodobné, že žáci budou správnou odpověď znát, je ale možné, že se objeví i tvary nenáležité (**dvěmi*, **dvouma*). Úlohami (8) a (9) objasňujeme žákům důvody možného chybného skloňování v konkrétním komunikačním kontextu. Primárně totiž usilujeme o odstranění tradičního postupu, kdy se dané tvary ve škole označují za závadné, či dokonce „neexistující“, ale v reálné jazykové výbavě žáků tvary zůstávají nepozměněny. Stejně tak považujeme za zcela přirozené, že žáky seznámíme s historickou podmíněností jevu – i to pomáhá k lepší fixaci náležitých tvarů. Tvary *dvěma* a *oběma* tedy nezdůvodňujeme jako „výjimky“, jak se také ve škole někdy děje.

Na to pak navazuje úloha (10), kde jsou vyučované jazykové prostředky užity v konkrétních komunikačních situacích, v kontextech i dalších spisovných a nespisovných jazykových prostředků. Jsou tak zařazeny do souvislostí.

Poslední úloha (11) slouží žákům pro aplikaci výše exponovaného učiva. Jsou zde vytvořeny situace pro použití tvarů různých číslovek. Snažíme se překonat obvyklé dekontextualizované příklady tím, že žáky vedeme k produkci textů při užití cílových jevů. Tím, že mohou žáci pokračovat v příběhu nebo naopak zformulovat, co by danému větnému celku mohlo předcházet, sledujeme nejen komunikační, ale také kognitivní cíle. Žáci by měli být upozorněni na to, že se nemusí držet příběhu, který z knihy/filmu znají. Naopak by měli být podpořeni v tvůrčím psaní. Je-li to s ohledem na konkrétní výukovou situaci vhodné, může vyučující zmínit žánr fanfikce. Tento žánr je mezi dětmi a mládeží velmi oblíben, jak o tom svědčí velká četnost fanfiktčních příběhů na portálu wattpad.com. Posiluje se přirozená potřeba žáků vyprávět příběhy a číst je.

Závěr výukové situace tvoří shrnutí a generalizace poznatků. Kromě jiného zdůrazňujeme náležité tvary probíraných číslovek a upozorňujeme na jejich neutrálnost vzhledem ke komunikační situaci a na problematičnost analogie ve shodě s podstatným jménem. Také je vhodné připomenout náležité tvary *dvou* a *obou* ve 2. a 6. pádě (nikoliv **dvouch*, **obouch*).

16 <<https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=oba&hsubstr=no>>; cit. 6. 4. 2020.

17 <<https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=dva&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>>; cit. 6. 4. 2020.

Závěr aneb Co by si měl žák z výukové situace odnést

Výše popsaná výuková situace se týká skloňování číslovek *dva* a *oba*, a to zejména problematických tvarů v 3. a 7. pádě. Žák by si měl uvědomit, které koncovky jsou důležité, a měl by si je vědomě osvojit. Prekonceptuální tvary využíváme a funkcionalizujeme.

Kromě toho by si žák měl uvědomit účel a z toho vyplývající specifika obsahu knihy jako určitého typu komunikátu, se kterým se v běžném životě setkává – jaké informace nám obsah poskytuje (obsah) a jakým způsobem tak autor činí (forma). Propojujeme tak cíle komunikační a jazykové, integrujeme jazykovou a komunikační výchovu. Nejenže vybraný text poskytuje zajímavé možnosti z hlediska reflexe jazykové, ale zároveň jako komunikát nelineární je přínosný pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

Literatura

- ABBASOVÁ, V. (2018): *Fanfikce: ženská literatura nového věku*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- BRABCOVÁ, R. (2000): *Novinky z pravopisu a tvarosloví*. Dobřichovice: KAVA-PECH.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (2013): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A. (1981): *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- MAGULOVÁ, J. (2008): Čitateľské strategie (vstup do problematiky). In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity, s. 21–29.
- Mluvnice češtiny 2*. (1986): Praha: Academia.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P. (2011): *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018/2019): Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, roč. 69, č. 5, s. 214–223.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, roč. 70, č. 1, s. 5–28.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (v tisku). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.



RECENZE

REVIEWS



LIGOŠ, M.: VYUČOVANIE SLOVENČINY AKO MATERINSKÉHO JAZYKA V MINULOSTI, PRÍTOMNOSTI A BUDÚCNOSTI (KAPITOLY Z DEJÍN VYUČOVANIA SLOVENČINY S VÝZVAMI DO BUDÚCNOSTI). RUŽOMBEROK: VERBUM – VYDAVATELSTVO KATOLICKEJ UNIVERZITY, 2019, 179 S.

Ivana Gejgušová

Monografie M. Ligoše, respektovaného didaktika slovenštiny působícího na katedře slovenského jazyka a literatury Filozofické fakulty Katolické univerzity v Ružomberku, vyšla v roce autorova významného životního jubilea. Pohlédneme-li na ni na pozadí autorovy dlouholeté odborné činnosti, jeví se jako cenné shrnutí bohatých poznatků o vývoji vzdělanosti na Slovensku se zaměřením na výuku slovenštiny, které byly doplněny o celoživotní zkušenosti z působení ve školách všech typů (od základních škol po vysokoškolská pracoviště). Vymezenou problematiku autor pojímá komplexně, sleduje jak vývoj slovenštiny v širokých historických souvislostech, tak postupné prosazování slovenštiny jako vyučovacího jazyka a s tím související utváření základů didaktiky slovenštiny, pozornost věnuje stavu i proměnám jazykového, komunikačního a slohového vyučování, výuky literatury, čtení, čtenářství i čtenářské gramotnosti.

Monografie je rozčleněna do tří kapitol. První přehledně mapuje dějiny vyučování slovenského jazyka od dob Velké Moravy po dnešek, druhá analyzuje významné vzdělávací dokumenty, třetí se zaměřuje na současnou koncepci výuky slovenštiny jako mateřského jazyka, vymezuje kvalitativní posuny ve vzdělávání, ale i jeho problematická místa.

Široký kulturní a historický nadhled vede autora ke konstatování, že utváření elementární gramotnosti se ve slovenském prostředí po celá staletí spojovalo primárně s osvojováním čtení a psaní, ve stínu těchto dvou komunikačních dovedností zůstával rozvoj dovednosti naslouchat a hovořit, aktivně komunikovat. Osvojování elementární gramotnosti bylo navíc dlouhodobě realizováno v jiném než mateřském jazyce (latina, němčina, maďarština, čeština), v důsledku toho se v době, kdy vznikly podmínky pro etablování slovenského školství, přenesly do výuky slovenštiny přístupy a metody využívané při osvojování cizích jazyků a některé z nich zůstaly ve výuce slovenštiny zakonzervovány dodnes.

Sledování vyučování slovenštiny z historické perspektivy spojil M. Ligoš s hledáním mezníků, jež s sebou přinesly zásadní změny. Přiřadil k nim vznik

školského zákona *Ratio educationis*, který byl vydán v době vlády Marie Terezie v roce 1777 a následně, v roce 1806, specifikován pro podmínky v Uhrách. Podle tohoto zákona mělo být osvojování elementárních dovedností realizováno v mateřském jazyce. Na vyšších typech škol zůstaly jako vyučovací jazyky latina, němčina nebo maďarština, nicméně potřeba zajistit elementární výuku v mateřském jazyce vedla ve výjimečných případech ke vzniku školských institucí se slovenštinou jako vyučovacím jazykem. Jednalo se v prvé řadě o katolický Učitelství ústav ve Spišské Kapitule (1820), katolické gymnázium v Banské Bystrici (1850) nebo o evangelické gymnázium v Martině (1866). Po rakousko-uherském vyrovnání se postupně snižoval počet elementárních i nižších sekundárních škol s vyučováním ve slovenštině, školství bylo vystaveno silné maďarizaci.

V uvedeném období se také prosazovaly snahy kodifikovat spisovnou slovenštinu, nejprve v bernolákovském pojetí, které vychází z tzv. kulturní západoslovenštiny, poté v pojetí štúrovském, pro které se stala východiskem tzv. kulturní středoslovenština.

Za další zásadní historický zlom považuje M. Ligoš vznik Československé republiky, která byla budována na principu čechoslovakismu, slovenština byla vnímána jako jedna z podob jednotného československého jazyka. Slovenština se poprvé ve své historii dostala do pozice státního, úředního jazyka a také vyučovacího jazyka na všech tamních typech a stupních škol.

Ve 20. a 30. letech 20. století vznikly optimální podmínky pro uplatňování nových přístupů ke vzdělávání. Bylo to období posunu od tradičního pojetí výuky k prosazování reformních snah, které se ve výuce slovenštiny spojovaly s orientací na praktické zvládnutí spisovného jazyka a s aplikací poznatků Pražského lingvistického kroužku. Ve výuce slovenštiny byl patrný příklon k synchronnímu pojetí, zájmu o živý jazyk, o problematiku vztahu úzu – normy a kodifikace.

Za třetí zásadní mezník považuje M. Ligoš rok 1989, následnou komplexní transformaci společnosti a také vzdělávací soustavy, která v roce 2008 vyvrcholila přijetím zákona o výchově a vzdělávání. Autor současně upozorňuje, že zásadní proměna vzdělávacího systému byla možná i proto, že navazovala na progresivní tendence slovenské pedagogiky a didaktiky z předchozích desetiletí. Od počátku 60. let 20. století se postupně profilovala didaktika slovenského jazyka a literatury jako vědní disciplína a k jejímu rozvoji přispěly mnohé osobnosti, z nichž M. Ligoš oceňuje zvláště V. Betákovou, J. Mistríka, J. Horeckého a další. Na základě osobních pedagogických zkušeností hodnotí také reformu školství z roku 1976, při jejímž realizování mělo vyučování slovenštiny na 1. stupni základní školy vést k praktickému zvládnutí jazyka, na které mělo na 2. stupni navázat seznámení se s jazykovým systémem.

Při hodnocení současné výuky slovenštiny vychází M. Ligoš ze stanoviska J. Dolníka, že většina Slováků si osvojuje spisovný jazyk přirozenou cestou a jeho užívání vnímají jako něco zcela přirozeného. Tím se vytváří prostor pro nové pojetí výuky slovenštiny, jehož podstatou se stává hlavně kultivování jazykových dovedností se zaměřením na autentické komunikační situace a z nich plynoucí reálné problémy.

Na základě dlouholetých badatelských a pedagogických zkušeností formuluje M. Ligoš koncept dalšího směřování výuky slovenštiny. Východiskem jsou mu teorie o jazyce jako o kreativní duchovní síle, jako o fenoménu, který člověka a společnost jako celek utváří, humanizuje, vede jedince k sebeutváření, sebe-realizaci, na jednu stranu k individualizaci a současně k včleňování do širšího kolektivu.

Kvalitní výuka slovenštiny má naplňovat několik základních principů, z nichž M. Ligoš vyzdvihuje zvláště princip aktuálnosti jazykovědných a literárněvědných poznatků. Podle M. Ligoše patří k zásadním faktorům působícím na stav a kvalitu výuky osobnost učitele, který v sobě musí integrovat celé spektrum poznatků a dovedností, s jejichž pomocí pak realizuje jazykovou, slohovou, komunikační a literárněvýchovnou složku předmětu. K jeho osobnostní výbavě nutně patří pedagogický optimismus, dovednost motivovat žáky a tím je přibližovat k institucionálním i individuálním vzdělávacím cílům.

Monografie M. Ligoše je vzhledem k blízkosti našich jazyků a poměrně dlouhé společné cestě vzdělávání inspirativním titulem také pro didaktiky a učitele češtiny.



ZPRÁVY

NEWS



OHLÉDNUTÍ ZA HANOU ŽOFKOVOU (1947–2019)

Remembrance of Hana Žofková (1947–2019)

Ladislav Janovec

Na jaře loňského roku zasáhla českou lingvodidaktiku a rusistiku smutná zpráva: zemřela Hana Žofková, jedna z předních českých lingvodidaktiček ruského jazyka, autorka řady odborných článků, učebnic, učebních příruček a skript, dlouholetá pracovnice katedry ruského jazyka a lingvodidaktiky UK PedF. Na této fakultě vystudovala v letech 1966–1970 ruský jazyk a historii, kde ji vedly významné osobnosti lingvistiky a lingvodidaktiky, jako L. Kopeckij nebo S. Jelínek. Po několikaletém působení na základní škole se na fakultu vrátila jako asistentka a zůstala jí věrná až do důchodu.

Její odborný zájem byl zaměřen především na didaktiku ruského jazyka a její uplatnění v praxi, z lingvistických disciplín to byla zejména současná lexikologie ruského jazyka, ale v rámci své výukové činnosti se zaměřovala i na ortografii a praktická jazyková komunikační cvičení a výuku reálií. Zejména nedostačující studijní literatura v devadesátých letech ji vedla k publikování skript z lexikologie a ortografie, pro studenty, ale i vyučující byl velice přínosný malý slovník neologismů, který připravila spolu s Radkou Hříbkovou. Ten pod názvem *Novoje v ruskoj leksike I.* vydalo Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků v roce 1993¹. Tento dnes už pozapomenutý materiál byl ve své době pro studium a výuku ruského jazyka naprosto nepostradatelný, protože pomáhal učitelům i studentům vyrovnat se s bouřlivou proměnou slovní zásoby spojenou s vývojem společnosti v postsocialistických zemích.

Naprosto zásadní je učebnicová tvorba Hany Žofkové. Byla autorkou mnoha učebních materiálů, mezi kterými jsou nejdůležitější pochopitelně porevoluční učební řady ruštiny *Raduga*, *Raduga po novomu*, *Raduga plus*, které připravovalo její pracoviště pod vedením S. Jelínka, a velice úspěšné řady *Pojechali* (s K. Eibonovou, některé se Z. Liptákovou a J. Šarochem). Vedle školních učebnic připravila rovněž učebnice a učební materiály pro mimoškolní výuku ruského jazyka. Jde například o publikace *Ruština ihned k použití – do kapsy* (2008), jíž byla spoluautorkou, nebo *Obrázkový česko-ruský slovník pro děti*.

Nezanedbatelná je i její vědecká činnost. H. Žofková se účastnila mnoha rusistických konferencí u nás i v zahraničí, publikovala své příspěvky ve sbornících

1 Až v roce 1999 byl vydán *Rusko-český a česko-ruský slovník neologismů* Savického a kol.

i odborných časopisech (např. v *Cizích jazycích*), uplatňovala v nich jednak svoji odbornou erudici, ale i zkušenosti jak z učitelské praxe, tak z přípravy a ověřování učebnic. To se projevovalo i v její výuce – při seminářích praktického jazyka, které jsme v devadesátých letech velice oceňovali, protože byly náročné na přípravu, ale zároveň velice praktické, dokázala ze zastaralých předrevolučních konverzačních skript, která byla jediná k dispozici, vytěžit maximum pro potřeby nové generace rusistů a jejich komunikační praxi. Zároveň nás od prvního semináře na vysoké škole nenápadně a taktně didakticky směřovala k propojování teorie s praxí a ke komunikační výuce jazyka. Oceňovali jsme ji rovněž jako člověka – na studenty byla velice náročná, ale zároveň lidská, byla z ní cítit pedagogická i vědecká skromnost a pokora – tyto vlastnosti jsme dokázali pojmenovat až v pozdější době, kdy nás už neučila. To samé bylo cítit z jejich vystoupení, která jsme zažili na víkendových rusistických setkáních učitelů – její příspěvky patřily k velice hodnotným a praktickým.

Hana Žofková spolu se svými kolegy a učiteli, především S. Jelínkem, nepochybně výrazně posunula didaktiku ruského jazyka na základních a středních školách a přispěla ke znovuzískání a udržení prestiže tohoto jazyka v době, kdy změna politicko-spoločenské situace zatížila negativními konotacemi sám jazyk a kulturu a kdy zájem o jeho studium a výzkum opadl, neboť to již nebylo politicky výhodné. Podílela se na výchově několika generací (nejen) učitelů ruštiny, jimž rozhodně předala mnohé ze svých zkušeností a znalostí. Za její práci na poli rusistiky, byť v oblastech, které nejsou zcela doceňovány, jí patří veliký dík.

Literatura

- DAVIES, H. – TOMÁŠKOVÁ, B. – ŽOFKOVÁ, H. (1997): *Obrázkový česko-ruský slovník*. Plzeň: Fraus.
- EIBENOVÁ, K. – ŽOFKOVÁ, H. (od roku 2002): učební soubory *Pojechali*. Některé s J. Šarochem a Z. Liptákovou².
- HŘÍBKOVÁ, R. (2018/2019): Odešla doktorka Hana Žofková (1947–2019). *Cizí jazyky*, r. 62, č. 5, s. 52–53.
- JELÍNEK, S. – ŽOFKOVÁ, H. – FOLPRECHTOVÁ, J. – HŘÍBKOVÁ, R.: *Raduga*.
- JELÍNEK, S. – ALEXEJEVA, L. F. – HŘÍBKOVÁ, R. – ŽOFKOVÁ, H.: *Raduga po-novomu*.

2 U učebních textů vzhledem k množství knih a audio-vizuálních materiálů, které každou řadu a její inovace tvoří, uvádíme pouze orientační údaj.

- JELÍNEK, S. – HŘÍBKOVÁ, R. – LIPTÁKOVÁ, Z. – ŽOFKOVÁ, H.: *Raduga plus*.
- SAVICKÝ, N. a kol. (1999; druhé, rozšířené vydání 2004): *Rusko-český a česko-ruský slovník neologizmů*. Praha: Academia.
- ŽOFKOVÁ, H. (1990): *Cvičení a úlohy z ruského pravopisu*. Praha: SPN.
- ŽOFKOVÁ, H. (1993): *Cvičení a úlohy z lexikologie ruského jazyka*. Praha: SPN.
- ŽOFKOVÁ, H. (2013): *Cvičení a úlohy z ruského pravopisu*. Praha: UK PedF.
- ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2003): *Česko-ruská konverzace*. Praha: Leda.
- ŽOFKOVÁ, H. a kol. (2008): *Ruština ihned k použití – do kapsy*. Praha: Leda.
- ŽOFKOVÁ, H. – HŘÍBKOVÁ, R. (1993): *Novoje v russkoj leksike I*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků.

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, 12. ročník, 2020, č. 2:

Stylistika v teorii a edukační praxi

Stylistics in Theory and Educational Practice

Téma pro Didaktické studie, 13. ročník, 2021, č. 1:

Inovace ve vzdělávání českého jazyka a literatury

Innovations in the Teaching of the Czech Language and Literature

Téma pro Didaktické studie, 13. ročník, 2021, č. 2:

Čeština pro žáky se znevýhodněním

The Czech Language for Handicapped Students

**Předplatné objednávejte na adrese
viera.cernochova@seznam.cz**

