

VĚDOMOSTI ŽÁKŮ OSMÉHO POSTUPNÉHO ROČNÍKU O PODMĚTU A PŘÍSUDKU

I. Stanovení problému a metody výzkumu

Daná práce je pokračováním studií, uveřejněných již dříve v časopise *Pedagogika*¹⁾. Pokusili jsme se v nich sledovat vytváření a osvojování vědomostí o podmětu v jejich vývoji od 4. do 6. postupného ročníku.

Cílem třetí etapy práce je zjistit:

- a) jaká je celková úroveň vědomostí o podmětu a přísudku, s nimiž žáci opouštějí osmiletou střední školu,
- b) jaká je kvalita jejich vědomostí,
- c) jakých hlavních chyb se dopouštějí a v čem se projevují největší nesnáze.

Předpokládáme, že studie ověří a konkrétněji osvětlí obecnou charakteristiku, kterou podali autoři publikace »Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku.«²⁾ V rámci přehledu o vědomostech žáků z českého jazyka konstatují o látce nás zajímající, že podmět a přísudek dovedou ve větě určit téměř všichni žáci spolehlivě.³⁾ Jde však v daném případě o nerozčleněný pohled, v němž není možno stanovit podrobněji kvalitu vědomostí žáků. Autorům šlo také o celkovou problematiku osmého postupného ročníku. V tom svůj úkol splnili. Jiný si nekladli.

My se naproti tomu snažíme přistoupit k zvolenému tematatu tak, abychom pokud možno podrobně a rozčleněně poznali kvalitu vědomostí žáků. Předpokládáme, že toto zjišťování může odhalit ty problémy, které při syntetickém pohledu nutně zůstávají skryty.

Vzhledem k svému cíli jsme zvolili i metodiku. Základní metodou výzkumu byla v daném případě metoda písemných prací, doplněná a prohloubená individuálními zjišťujícími rozhovory.

Při volbě metody písemných prací jsme vycházeli z předpokladu, že nemůžeme jako odpověď v podstatě dostat více, než do textu v jistém smyslu vložíme, než pro co si vytvoříme předpoklady. Proto rozhodující význam pro způsob jejího užití měla jednak předběžná analýsa příslušného učiva, jednak — a to především — zjištění, ke kterým jsme dospěli při výzkumech předcházejících.⁴⁾ Snažili jsme se na tomto základě formulovat 18 vět,

1) Vytváření a osvojování pojmu podmět. *Pedagogika*, 1956, č. 5. Vytváření a osvojování pojmu podmět v šestém postupném ročníku. *Pedagogika*, 1957, č. 6.

2) J. Jelínek, M. Těšitelová, V. Styblík, »Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku«, SPN, Praha, 1957.

3) Tamtéž, str. 32.

4) O účinnosti metody, založené na detailní analýze učiva, svědčí řada výzkumných prací pedagogicko-psychologických a pedagogických; na př.:

R. Dottrens, *Un laboratoire de pédagogie expérimentale*. V »Cahiers de la pédagogie expérimentale et de la psychologie de l'enfant«, Nouvelle série, No 10, bez data.

v nichž žáci měli podtržením určit holý podmět a holý přísudek. Předpokládali jsme, že způsob rozboru těchto vět a analýsa obtíží, s nimiž se žáci setkají, nám poskytne diferencovaný pohled na kvalitu vědomostí a blíže umožní charakterisovat některé jejich stránky.

V souhlase s našimi záměry jsme tedy především sestavili text tak, aby obsahoval všechny hlavní jevy, s nimiž se žáci seznamovali od 4. do 8. postupného ročníku. Provedli jsme proto analýsu učebnic, sledující postupné rozvíjení a prohlubování vědomostí o základních větných členech.

S p o j m e m p o d m ě t e po prvé žáci seznamují ve 4. postupném ročníku. Na tomto stupni poznávají poučku, která obsahuje jednak znak významový (část věty, vyjadřující o kom nebo o čem se ve větě mluví), jednak znak mluvnický (na podmět se ptáme otázkami kdo, co). Uvědomují si vztah podmětu a přísudku, vztah podmětu a věty, náznaky vztahu k jiným větným členům (tím, že se na ně táží), poznávají pojmy holý, rozvitý podmět a přísudek, podmět nevyjádřený, podřadí pojem podmět pojmu základní větný člen.

V pátém postupném ročníku se při opakování látky o větě učivo o podmětu zopakuje. Poučka zůstává nezměněna, žáci si však mají uvědomit, že podmět bývá v prvním pádě a jsou poučeni o větách s několika podměty a přísudky.

V šestém postupném ročníku se při opakování učiva o větě nově vymezuje podmět. Poučení opisem z národní školy se nahrazuje jeho vymezením po stránce významové: »Část věty, která vyjadřuje původce nebo nositele děje nebo nositele vlastnosti nazývá se podmět«. Jak zdůrazňují metodické stati »Nároky na myšlení žactva se tu značně zvyšují. Je třeba vyložit pojmy původce děje, nositel děje, nositel vlastnosti a poučku o podmětu rozložit takto: Podmět je část věty, která vyjadřuje: a) původce děje (rolníci pracují), b) nositele děje (obilí je sklizeno), c) nositele vlastnosti (rolníci jsou spokojeni)«. ⁵ Později pak (v části V. »Nauka o větě«), se učivo dále prohloubí. Spolu s poučením o větných dvojicích žáci poznají, že závislost přísudku na podmětu se projevuje shodou. Při probírání látky o několikanásobných větných členech si zopakují i látku o několikanásobném podmětu. Osvojí si pojem větných členů základních a rozvíjejících a uvědomí si, že základními větnými členy jsou podmět a přísudek.

V sedmém postupném ročníku se učivo dále prohlubuje a rozvíjí. Při probírání skladby si žáci osvojují pojmy věty dvojčlenné a jednočlenné. K pojmu podmět vyjádřený a nevyjádřený, který žáci již znali z národní školy, se připojuje pojem podmět všeobecný: »Někdy není podmět vyjádřen ani jménem podstatným, ani zájmenem proto, že je všeobecný (Hlásili to v roz-

Orlova A. M., *Psichologija ovladenija ponjatiem podležaščee*, Izvestija APN RSFSR, M. 1950, č. 28, str. 17—65.

Orlova A. M., *Psichologičeskije osnovy differencirovanija učaščimisja glavnych tipov prostogo predloženiija*, Izvestija APN RSFSR, M. 1956, č. 78, str. 7—62.

Bogojavlenskij D. N., *Psichologija usvojenija orfografii*, Izd. APN RSFSR, Moskva 1957.

Menčinskaja N. A., *Psichologija obučenija arifmetike*, Gos. uč. ped. izd., Moskva 1955.

Mialaret G., *Nouvelle pédagogie scientifique*, 1954.

⁵ Metodické stati pro všeobecně vzdělávací školy. Český jazyk (6.—11. postupný ročník), Státní ped. naklad., Praha, 1955, str. 12.

hlase).« Podle metodických statí se ovšem učivo o podmětu všeobecněm probírá pouze informativně, neboť žáci jej těžko odlišují od podmětu nevyjádřeného.

Poučka o p ř í s u d k u ze 4. a 5. postupného ročníku (Přísudek je část věty, která vyjadřuje, co se praví o podmětě. Tážeme se na něj otázkou: Co se praví o podmětě?) se v 6. postupném ročníku zpřesňuje: »Část věty, která vyjadřuje, co podmět dělá, co se s ním děje nebo jaký je, nazývá se přísudek.« Kromě toho se vědomosti žáků o přísudku dále prohlubují. »Základem přísudku bývá nejčastěji sloveso. Je-li přísudkem jméno přídavné nebo podstatné, bývá spojeno s podmětem sponou býti.«

Toto učivo se v sedmém postupném ročníku opakuje a prohlubuje. V učebnici Český jazyk pro sedmý postupný ročník se uvádí toto poučení o přísudku slovesném a jmenném: »Přísudkem bývá zpravidla sloveso ve tvaru určitém; takový přísudek se nazývá slovesný. Přísudkem mohou být také jiné druhy slov, zvláště jména (podstatná a přídavná). Takový přísudek se nazývá jmenný. Jmenný přísudek bývá v češtině zpravidla se sponou býti (bývati) nebo státi se (stávati se). Říkáme mu přísudek jmenný se sponou.« Připojeno je poučení o tom, v jakém pádě, za jakých okolností bývá toto podstatné a přídavné jméno.

V osmém postupném ročníku se učivo o podmětu a přísudku znovu opakuje. V části »Skladba« se uvádějí pojmy část podmětová, část přísudková, základní větné členy, rozvíjející větné členy, podmět a přísudek, holý, rozvitý, několikanásobný. Opakuje se rovněž učivo o větách dvojčlenných a jednočlenných, při čemž se nově jednočlenné neslovesné dělí na jmenné a citoslovečné.

Upevňování učiva o hlavních větných členech ve všech postupných ročnících slouží části, věnované poučení a hlavně pravopisnému procvičování shody přísudku s podmětem. Neří rovněž pochyb o tom, že jejich upevňování přispívá nepřímě i probírání jiného učiva, především učiva o větných dvojicích a ostatních větných členech.⁶⁾

Druhé základní hledisko pro výběr vět uplatňovalo některé výsledky předcházejících výzkumů. Bylo v nich především zjištěno, že žáci chybují často v případech, kdy ve větě je předmět ve 4. pádě, neboť je nositelem jednoho ze znaků, kterého užívají žáci pro určování podmětu (otázka »co«). Proto byly věty tohoto druhu zařazeny do textu i pro osmý postupný ročník: »Dřevorubci vykáceli mohutné duby«. Tato situace byla v dalších větách komplikována postavením předmětu, jenž je v jednom případě roven tvarem nominativu: »Oblohu zatáhla temná mračna«, »Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci.« Ovšem dosavadní zjištění nás vedou k předpokladu, že v osmém postupném ročníku nehraje již takovou roli (jako na př. ve 4. postupném ročníku) umístění ve větě, že se však výrazně uplatní jiné stránky. Zjistili jsme, že kladný vliv na správnost určení má výrazně vyjádřený původce děje a naopak. Abychom se o tom přesvědčili, byly vřazeny do textu tyto věty: »Soutěž vyhráli členové páté skupiny«,

⁶⁾ Jde o analýsu těchto učebnic: Český jazyk pro čtvrtý postupný ročník, SPN, Praha, 1954; ČJ pro pátý postupný ročník, SPN, Praha, 1954; ČJ pro šestý postupný ročník, SPN, Praha, 1955; ČJ pro sedmý post. ročník, SPN, Praha, 1954; ČJ pro osmý post. ročník, SPN, Praha, 1954.

Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu«. Situace se stává obtížnější i tehdy, když psychologický podmět se neshoduje s gramatickým podmětem, nebo když ovlivňuje rozbor dějově představová stavba věty. Proto byly připojeny příklady: »Celý den mne mrazí v zádech«, »Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky«. Dále jsme v předcházejících výzkumech zjistili, že většího počtu chyb se žáci dopouštěli ve větách s nevyjádřeným podmětem. Použili jsme proto těchto vět: »Mám hlad«, »Čtli jsme o pionýru Timurovi«. Protože jsme se setkali i s tím, že zájměno žáci nepokládali za podmět, vřadili jsme příklady: »Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy«, »Každý hospodářem na svém pracovišti«. Učivo 7. postupného ročníku bylo reprezentováno větami s podmětem všeobecným (»Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne«, »Tyto zprávy hlásili včera večer v radiu«), větou, v níž je přísudek jmenný se sponou i bez spony (»Dobrá kniha je náš nejlepší přítel«, »Každý hospodářem na svém pracovišti«) a konečně větou jednočlennou (»Celý den mne mrazí v zádech«). Dále byly zvoleny věty s přísudkem vyjádřeným přičestím minulým s tvarem slovesa býti (»Čtli jsme o pionýru Timurovi«, »Nedávno jsme vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor«), neboť jsme si chtěli ověřit, zda i na konci osmého postupného ročníku se žáci dopouštějí těch chyb, které jsme pozorovali často v nižších třídách, totiž že uvádějí jako přísudek pouze jednu část složeného tvaru slovesného (obyčejně přičestí). Konečně byly připojeny i věty »Na polích dozrávají různé druhy obilí« a »Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy«.

Jak vyplývá z těchto údajů, podstatou textu žákům předloženého je cíle-vědomá variace úkolů, jež obsahují určité konfliktní situace. Předpokládali jsme, že kvantitativní zpracování výsledků umožní blíže určit některé charakteristické rysy osvojených vědomostí a alespoň některé tendence v obtížích rozboru.

K jejich bližšímu vysvětlení bylo použito metody zjišťujících individuálních rozhovorů s 41 žáky čtyř škol (7 výborně, 24 středně a 10 slabě prospívajícími). Byly založeny na témž materiálu. Protože pomocí této metody obdržíme údaje spíše kvalitativního charakteru, mohou se obě metody tedy navzájem doplňovat a účinně obohatit naše závěry.

Výzkum byl proveden v druhé polovině dubna a první polovině května 1957.

II. Rozbor materiálu

1. Kvantitativní rozbor údajů, získaných metodou písemných prací a individuálních zjišťujících rozhovorů

Text⁷⁾ byl předložen žákům osmých postupných ročníků, a to ve čtyřech třídách pražských (Z, Ha, Hb, R) a osmi mimopražských (Ž, D, VMa, VMb,

⁷⁾ Věty byly dány v tomto pořadí: Autobusy odvázejí dělníky do továren. Pracující jsou spokojeni výsledky své práce. Oblohu zatáhla temná mračna. Mám hlad. Dřevorubci vykáceli mohutné duby. Čtli jsme o pionýru Timurovi. Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci. Soutěž vyhráli členové páté skupiny. Nedávno jsme vyslechli v auto-
(Pokrač. pozn. na str. 421)

Tabulka 1

V procentech udány výsledky správného podtržení podmětu v jednotlivých větách

Věty	Třídý											
	VMa	VMb	T	D	Ž	MB	Ha	R	Hb	Z	Sa	Sb
	26 ž.	36 ž.	29 ž.	25 ž.	25 ž.	36 ž.	39 ž.	37 ž.	43 ž.	38 ž.	31 ž.	33 ž.
Autobusy odváží dělníky do továren	100	100	100	96	100	100	94,87	100	100	100	90,32	100
Pracující jsou spokojeni výsledky své práce	100	100	100	100	92	100	93,43	100	97,67	100	93,54	100
Oblohu zatáhla temná mračna	96,15	80,55	93,10	84	92	97,22	87,17	83,78	88,37	89,47	77,41	69,61
Mám hlad	92,30	80,55	89,65	88	52	91,66	84,61	97,29	90,69	94,73	54,83	84,84
Dřevorubci vykáceli mohutné duby	100	100	96,55	100	100	97,22	89,74	100	95,34	100	90,32	100
Čtli jsme o pionýru Timurovi	92,30	83,33	89,65	72	84	86,11	92,30	91,89	79,06	92,10	58,06	84,84
Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci	100	94,44	86,20	96	92	86,11	84,61	89,18	90,69	78,94	67,74	84,84
Soutěž vyhráli členové páte skupiny	96,15	80,55	93,10	80	96	91,66	92,30	94,59	88,37	89,47	77,41	93,93
Nedávno jste vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor	88,46	86,11	79,31	88	84	80,55	71,79	64,86	79,06	84,21	38,70	78,78
Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne	76,92	80,55	79,31	76	88	44,44	76,92	89,18	81,39	86,84	41,93	60,60
Každý hospodářem na svém pracovišti	69,23	72,22	79,31	88	32	80,55	43,58	89,18	51,16	78,94	51,61	96,96
Celý den mne mrazí v zádech	3,87	0	24,14	0	12	11,11	10,25	27,02	13,95	7,89	0	6,06
Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy . .	65,38	30,55	48,27	44	44	75,00	56,41	40,54	55,81	57,89	22,58	66,66
Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy . . .	76,92	52,77	75,86	72	72	75,00	41,02	89,18	44,18	55,26	58,06	90,90
Dobrá kniha je náš nejlepší přítel	96,15	86,11	93,10	76	72	86,11	89,74	89,18	100	97,36	61,29	87,87
Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu .	53,84	63,88	75,86	72	80	61,11	74,35	70,27	69,77	76,31	41,93	66,66
Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky .	65,38	55,55	41,37	28	48	61,11	53,84	56,75	62,79	68,42	16,12	33,33
Na poli dozrávají různé druhy obilí	69,23	86,11	86,20	76	88	72,22	79,48	86,48	90,69	81,57	67,74	66,66

Tabulka 2.

V procentech udány výsledky správného podtržení přísudku v jednotlivých třídách

Věty	Třidy												
	VMa	VMb	T	D	Ž	MB	Ha	R	Hb	Z	Sa	Sb	
	26 ž.	36 ž.	29 ž.	25 ž.	25 ž.	36 ž.	39 ž.	37 ž.	43 ž.	38 ž.	31 ž.	33 ž.	
Autobusy odvázejí dělníky do továren	100	97,22	100	100	100	100	100	97,29	100	97,36	87,09	100	
Pracující jsou spokojeni výsledky své práce	88,46	94,44	75,86	88	88	79,22	79,48	72,97	79,06	89,47	70,96	84,84	
Oblohu zatáhla temná mračna	100	86,11	96,55	88	100	100	97,43	100	97,67	97,36	87,09	96,96	
Mám hlad	84,61	80,55	93,10	72	52	86,11	84,61	91,89	81,39	92,10	45,16	78,78	
Dřevorubci vykáceli mohutné duby	100	100	100	96	100	97,22	100	100	100	100	87,69	100	
Čtli jsme o pionýru Timurovi	76,92	86,11	51,72	68	80	86,11	66,66	56,75	79,06	73,68	45,16	69,69	
Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci.	96,15	97,22	96,55	96	100	100	97,43	100	100	94,73	80,63	100	
Soutěž vyhráli členové páté skupiny	100	94,44	96,55	96	100	100	97,43	100	100	94,73	70,96	96,96	
Nedávno jste vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor	73,07	86,11	51,72	56	64	58,33	79,48	51,35	58,13	76,31	22,90	72,72	
Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne	88,46	94,44	93,10	100	100	91,66	94,87	100	100	97,36	80,63	93,93	
Každý hospodářem na svém pracovišti	65,38	77,77	75,86	60	36	77,77	46,15	51,35	25,58	76,31	32,25	81,81	
Celý den mne mrazí v zádech.	86,46	88,88	89,65	92	84	100	82,05	89,18	95,34	94,73	80,63	81,81	
Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy	92,30	91,66	89,65	92	100	97,22	97,43	94,59	100	92,10	83,87	100	
Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy	88,46	86,11	96,55	92	92	91,66	100	91,89	97,67	94,73	87,09	96,96	
Dobrá kniha je náš nejlepší přítel	11,53	69,16	51,72	20	88	19,44	38,46	24,32	27,90	31,57	22,58	48,48	
Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu	96,15	91,66	89,65	64	44	100	100	89,18	95,34	94,73	67,74	96,96	
Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky.	96,15	97,22	96,55	96	96	97,22	92,30	94,59	100	97,36	90,32	100	
Na poli dozrávají různé druhy obilí	88,46	94,44	93,10	100	92	100	87,17	97,29	97,67	86,84	80,63	100	

Pořadí vět podle průměrných hodnot správně určeného podmětu (v %)

Autobusy odvázejí dělníky do továren	98.43	Podmět na prvním místě; výrazně vyjádřený původce děje
Pracující jsou spokojeni výsledky své práce	98.38	
Dřevorubci vykáceli mohutné duby	97.43	
Soutěž vyhráli členové páté skupiny	89.62	Ve větě předmět ve
Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci	87.56	4. pádě
Oblohu zatáhla temná mračna	86.57	Podstatné jméno v přísudku jmenném ovlivňovalo určování podmětu
Dobrá kniha je náš nejlepší přítel	86.24	Věty s nevyjádřeným podmětem
Čtli jsme o pionýru Timurovi	83.80	Žáci určují věty (s podm. všeobecným), jako věty s nevyjádřeným podmětem
Mám hlad	83.42	Zároveň vliv předmětu ve 4. pádě
Nedávno jsme vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor	76.51	Podmět vyjádřen zájmemem
Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne		
Na poli dozrávají různé druhy obilí	70.88	
Každý hospodářem na svém pracovišti	68.72	
Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy	66.76	Všeob. podmět se určuje jako podmět nevyjádřený. Vliv předmětu ve 4. pádě
Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu	67.16	
Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy	50.59	Věta s několikanásobným podmětem. Předmět ve 4. pádě
Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky	49.23	Věta jednočlenná
Celý den mne mrazí v zádech	9.69	

Pořadí vět podle průměrných hodnot správně určeného přísudku (v %)

Dřevorubci vykáceli mohutné duby	98.35	
Autobusy odvázejí dělníky do továren	98.24	
Soutěž vyhráli členové páté skupiny	97.17	
Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci	96.55	
Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky	96.18	
Oblohu zatáhla temná mračna	95.59	
Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne		
Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy	94.53	
Na poli dozrávají různé druhy obilí	94.23	
Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy	93.15	
Celý den mne mrazí v zádech	93.00	
Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu	88.89	
Pracující jsou spokojeni výsledky své práce	87.45	
Mám hlad	81.81	
Čtli jsme o pionýru Timurovi	78.52	
Nedávno jsme vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor	70.82	Přísudek vyjádřen přičestím minulým a tvarem pom. slovesa býti
Každý hospodářem na svém pracovišti	61.66	Přísudek jmenný
Dobrá kniha je náš nejlepší přítel	58.85	bez spony
	37.76	se sponou

MB, T, Sa, Sb). Celkem tedy šlo o 12 tříd, náhodně vybraných, kde 398 žáků rozebralo celkem 7164 vět.

V tabulce č. 1. a č. 2 jsou uvedeny výsledky tohoto rozboru.

Až na výjimky, o nichž se dále zmíníme, celkové výsledky potvrzují, že si žáci učivo o hlavních větných členech v podstatě osvojili.

Seřadíme-li si věty sestupně podle celkových výsledků, vyjádřených procenty správných řešení při určování podmětu a přísudku, obdržíme pořadí, z něhož přímo vyniká nás zajímající problematika.

Uvedený přehled vytváří diferencovaný pohled na osvojené vědomosti žáků a uvedeme-li jej ve vztah k hlediskům, jež jsme uplatnili při sestavování vět, můžeme konstatovat, že se naše předpoklady ve své podstatě potvrdily.

Co se týče podmětu, jako základní tendence se ukazuje, že více chyb se vyskytuje ve větách, kde předmět ve 4. pádě je na počátku věty a klesá spolu s tím, čím se podmět méně výrazně ve větě uplatňuje jako původce děje. Prokazuje to názorně i detailní analýsa vět v tomto smyslu kritických, kde jsme se snažili odlišit chyby, spočívající ve vydávání předmětu za podmět od jiných chybných řešení (viz tab. č. 3).

Tabulka 3.

V procentech udána chybná řešení uvedených vět

Věty	Celkem chybných řešení v procentech	Předmět ve 4. p. se vydává za podmět	Jiné chyby
Soutěž vyhráli členové páté skupiny . . .	10,38	5,72	4,66
Mám hlad	16,58	6,43	10,15
Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci	12,44	8,53	3,91
Nedávno jste vyslechli v autobuse zají- mavý rozhovor	23,49	9,16	14,33
Oblohu zatáhla temná mračna	13,43	10,94	2,49
Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu	32,84	22,36	10,48
Stráně pokrývají jehličnaté lesíky a bře- zové hájky	50,77	32,73	18,04

Rovněž značný počet chyb se vyskytl ve větách, kde podmět je vyjádřen zájmenem. Zvláště výrazně se to projevovalo ve větě »Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy«. Ve větě »Každý hospodářem na svém pracovišti« rušivě působil přísudek jmenný, takže problematiku podmětu jsme nemohli dobře sledovat.

buse zajímavý rozhovor. Na věži nedaleko vesnice zvonili poledne. Každý hospodářem na svém pracovišti. Celý den mne mrazí v zádech. Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy. Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy. Dobrá kniha je náš nejlepší přítel. Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu. Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky. Na polích dozrávají různé druhy obilí.

Pozn.: Věty s podmětem všeobecným žáci v drtivé většině určovali, jako věty s podmětem nevyjádřeným. Nepokládáme s určitou licencí tato určení v našich tabulkách za nesprávná řešení. Opačný postup by netypicky ovlivnil celkové výsledky. V textu se k dané problematice podrobněji vyjádříme.

Tabulka 4.

V procentech udána chybná řešení

Věta	Celkem chybně	Vydává se za větu s nevyjádřeným podmětem	Jiné chyby
Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy	33,24	20,95	12,29

Tytéž údaje byly potvrzeny i při individuálních rozhovorech se žáky. Z 41 žáků 13 (ze 7 výborně prospívajících dva, ze 24 středně prospívajících osm a z 10 slabě prospívajících tři) nepokládají zájmeno všichni za podmět. Domnívají se, že jde o větu s nevyjádřeným podmětem a doplňují si zájmeno my. Někteří další žáci, i když nakonec sami dospívají k správnému řešení, kolísají nebo uvádějí jako podmět »my všichni«. Z jejich postupu lze soudit i na příčinu tohoto jevu. Podmět obsahuje u nich určitý znak předmětnosti. Předpokládáme, že se k tomu dospělo cvičením, kdy téměř vždy bývá podmětem podstatné jméno, a žáci tento znak fakticky, i když někdy ne vědomě, zahrnují do pojmu podmět. Daný fakt potvrzuje i skutečnost, že ze 13 chybujících žáků pět zcela samostatně a výslovně uvádělo mezi znaky, jimiž se charakterisuje podmět, že může být vyjádřen i zájmenem. V praktickém rozboru však tuto vědomost neuplatnili a opravovali se teprve na připomenutí výzkumného pracovníka.

Právě tak v případech, kdy přísudek je vyjádřen tvarem složeným z přičestí a tvarem pomocného slovesa býti jsou hodnoty výrazně nižší (viz tab. č. 2). Rovněž se vyskytuje tento jev, kdy žáci vydávají za přísudek pouze část složeného tvaru slovesného, i při individuálních rozhovorech se žáky.

Zvláště je však třeba zamyslet se nad učivem 7. postupného ročníku větami jednočlennými, po případě i větami s jmenným přísudkem. Nelze o něm tvrdit, že si je žáci pevně osvojili. Rozbor věty jednočlenné plně potvrzuje údaje, které vyslovila v časopise Český jazyk M. Těšitelová.⁸⁾ Žáci většinou vydávali za podmět zájmeno mne, nebo větu chápali jako větu s podmětem nevyjádřeným, doplňující si zájmeno »ono«, anebo vůbec odmítali větu rozebírat (viz tab. č. 5).

Tabulka 5.

V procentech udána chybná řešení a jeho druhy

Věta	Celkem chybně	Vydávají za větu s nevyjádřeným podmětem	Záj. mne jako podmět	Předmět den jako podmět	Jiné chyby
Celý den mne mrazí v zádech . .	90,31	14,67	44,91	5,77	24,90

⁸⁾ M. Těšitelová, *K probírání vět jednočlenných, zvláště v 6.—8. postupném ročníku. Český jazyk*, 1957, č. 6, str. 207—218.

Totéž se projevovalo i při individuálních rozhovorech. Věta jednočlenná vyvolávala rozpaky i u žáků výborně prospívajících, vesměs k ní přistupovali jako k větě s nevyjádřeným podmětem. Pouze 7 žáků z 41 podalo správné řešení.

Rovněž učivo o přísudku jmenném nebylo dobře osvojeno, i když celkem lépe, nežli učivo o větách jednočlenných (viz pořadí vět podle hodnot přísudku). Opět se tato skutečnost potvrdila při individuálních rozhovorech. Z 41 žáků se dopustili chyby ve větě »Každý hospodářem na svém pracovišti 16 žáků (t. j. 39 %) a ve větě »Dobrá kniha je náš nejlepší přítel« 21 žáků, t. j. 51 %.

V textu byly zahrnuty i věty s podmětem všeobecným. Jak jsme již uváděli, žáci je většinou pokládali za věty s podmětem nevyjádřeným. Ti, kteří hovořili o podmětu všeobecném, si většinou vzpomínali na známé vzory, takže vlastně neřešili obecnou podstatu jevu, nýbrž pouze jednotlivé případy, tvrdíce na př.: »... zvonili poledne nebo hlásili to v rozhlase jsme se učili, že je všeobecný podmět«. Totéž se projevuje i v těch případech, kdy žáci nedospívají k správným závěrům, na př.: »... zvonili poledne—hlásili to v rozhlase— to je——— ale teď nevím, co to je——— podmět nevyjádřený«, nebo »zvonili poledne— dávali jsme si za příklad tuhle větu, už nevím o čem« a pod. Závěr metodických statí, aby se toto učivo nepokládalo za základní pro žáky osmileté střední školy, je tu plně potvrzen.

Tyto celkové hodnoty ovšem podávají pouze povšechnou orientaci, neposkytují však dostatečně jasný obraz o tom, jaké jsou rozdíly mezi žáky. Proto jsme se pokusili uvést ve vztah klasifikaci, která, i když ne přesně a zcela jednotně, přece jenom charakterisuje blíže žáky, s množstvím chyb, kterých se dopouštěli.

Celkem byla tato analýsa provedena v deseti zkoumaných třídách, šesti mimopražských a čtyř pražských, a to u 332 žáků. Z těchto 332 žáků bylo klasifikováno: výborně 41 žáků (12,34 %), chvalitebně 81 žáků (24,69 %), dobře 118 žáků (35,54 %), dostatečně 82 žáků (25 %) a nedostatečně 8 žáků (2,40 %). 1. Následující tabulky poskytují celkový přehled o uvedeném vztahu (viz tab. č. 6 a 7).

Tabulka 6.

Přehled chybných určení podmětu podle prospěchových kategorií žáků

Prospěch	Počet žáků	Celkový počet chyb ¹⁾	Chyb poměrně na jednoho žáka
1	41	67 (45)	1,63 (1,09)
2	82	252 (179)	3,07 (2,18)
3	118	596 (486)	5,05 (4,11)
4	83	529 (453)	6,37 (5,45)
5	8	50 (42)	6,25 (5,25)
Celkem žáků	332	1494 (1205)	

Tabulka 7.

Přehled chybných určení přísudků podle prospěchových kategorií žáků

Prospěch	Počet žáků	Celkový počet chyb ¹⁾	Chyb poměrně na jednoho žáka
1	41	52 (19)	1,26 (0,46)
2	82	160 (83)	1,95 (1,01)
3	118	328 (189)	2,77 (1,60)
4	83	354 (242)	4,26 (2,91)
5	8	35 (30)	4,37 (3,75)
Celkem žáků	332	929 (563)	

¹⁾ V závorkách údaje bez věty „Celý den mne mrazí v zádech“.²⁾ V závorkách údaje bez vět „Každý hospodářem na svém pracovišti“, „Dobrá kniha je náš nejlepší přítel“.

Srovnání číselných hodnot ukazuje, jak značný podíl na chybách má učivo 7. postup. ročníku.

Za nejdůležitější poznatek, jenž vyplývá z obou tabulek, pokládáme zjištění, že žáci dostateční a nedostateční chybili v značném počtu vět! Při určování podmětu je to asi 30 % všech případů, což znamená, že u nich učivo nemůžeme pokládat za dostatečně osvojené. Je to velmi závažná skutečnost vzhledem k značnému množství žáků, kteří jsou klasifikováni dostatečně (dostatečně a nedostatečně bylo klasifikováno v pololetí celkem 27,4 % z našeho celkového počtu 332 žáků).

V dalším rozboru se k této otázce vyjádříme podrobněji.

2. Některé otázky kvality vědomostí žáků

Již při kvantitativním rozboru materiálu jsme částečně poukázali na značné rozdíly ve vědomostech žáků osmého postupného ročníku. To potvrdily i výsledky individuálních zjišťujících rozhovorů (viz tab. č. 8 a tab. č. 9).

Kromě kvantitativních rozdílů tato metoda umožnila blíže odhalit i rozdílnou kvalitu vědomostí a přispěla k vysvětlení některých jevů dříve zjiš-

Tabulka 8.

Přehled chybných určení podmětů při individuálních rozhovorech podle prospěchových kategorií žáků

Kategorie žáků ¹⁾	Počet žáků	Celkový počet řešených příkladů	Počet chyb celkem ²⁾	Počet chyb průměrně na žáka
Výborní.	7	126 (119)	10 (7)	1,42 (1)
Střední	24	432 (408)	130 (110)	5,41 (4,58)
Slabí	10	180 (170)	95 (85)	9,50 (8,5)

Tabulka 9.

Přehled chybných určení přísudků při individuálních rozhovorech podle prospěchových kategorií žáků

Kategorie žáků	Počet žáků	Celkový počet řešených příkladů	Počet chyb celkem ³⁾	Počet chyb průměrně na žáka
Výborní	7	126 (112)	6 (5)	0,85 (0,71)
Střední	24	432 (384)	63 (35)	2,62 (1,45)
Slabí	10	180 (160)	56 (47)	5,60 (4,70)

¹⁾ Žáci, označení jako výborní klasifikováni známkou prvního stupně; jako střední žáci, klasifikováni známkou druhého a třetího stupně; jako slabí žáci, klasifikováni známkou čtvrtého a pátého stupně.

²⁾ V závorce hodnoty bez rozboru věty „Celý den mne mrazí v zádech“, tj. učiva 7. post. roč.

³⁾ V závorce hodnoty bez vět „Každý hospodářem na svém pracovišti“, „Dobrá kniha je náš nejlepší přítel“.

těných. Získaný materiál nám umožňuje postupně provést analýsu podle skupin — výborně, středně a slabě prospívajících žáků. I když pochopitelně nelze vést přesné hranice mezi nimi, a i když naopak skupiny přecházejí jedna v druhou, přece každé z nich jsou vlastní určité specifické rysy.

Výpovědi všech žáků bez výjimky charakterizuje tentýž postup: je to snaha okamžitě a přímo vyjmout z věty rozvité hlavní větnou dvojici. Ovšem v kvalitě tohoto postupu se projevovaly značné rozdíly mezi jednotlivými skupinami.

A. Výborně prospívající žáci rozebírali velmi pohotově a rychle. Ihned po přečtení věty s jistotou vybírali z věty predikační dvojici. Charakter jejich odpovědi svědčí o tom, že zároveň s vnímáním jevů probíhalo i jejich poznávání. Žáci si nevzpomínali na poučku ani na jednotlivé znaky podmětu, jejich myšlenková činnost se velmi zkracovala, nezahrnovala gramatickou analýsu založenou na přemýšlení, soudech a úsudcích. Formulovali ihned správně svůj závěr. To umožňuje tvrdit, že si vytvořili návyk v určování hlavních větných členů. Potvrzuje to jak chování žáků při rozboru, tak i jejich vlastní výroky. Na otázku, jak jsi poznal podmět a přísudek, odpovídají: »Hned to vidím,« »Přečtu si větu a samo mi to přijde,« »Skoro automaticky to řeknu,« »Někdy si myslím, že podmět je v prvním pádě a někdy to hned vidím« a pod.

Z psychologického a fysiologického hlediska se snaží pavlovsky vysvětlit podstatu návyku při jazykovém vyučování D. N. Bogojavlenskij. Ve své knize »Psychologija usvojenija orfografii« (»Psychologie osvojování pravopisu«) o něm hovoří jako o automatisované činnosti. Zdůrazňuje, že v základě návyku jsou asociace přesně oddiferencované v minulé činnosti, které se opakováním a cvičením tak upevnilý, že se vytvořil dynamický stereotyp.⁹⁾

Ovšem v případech, které byly pro žáky obtížnější, se automatická činnost měnila v činnost uvědomělou. Bud' sami nebo pouze na obecné upo-

⁹⁾ D. N. Bogojavlenskij, *Psychologija usvojenija orfografii*, APN RSFSR, Moskva, 1957, str. 121—122.

zornění »Zamysli se!« žáci pohotově aktualizovali některý ze znaků, potřebný pro určení podmětu. Především si dobře uvědomovali stavbu věty a jednotlivé větné členy, pád, příslušnou otázku, vztah podmětu a přísudku a j.

Tato fakta umožňují doplnit charakteristiku návyku těchto žáků. Především svědčí o tom, že je založen na teoretických gramatických vědomostech, na znalosti hlavních znaků příslušných pojmů. To právě umožňuje, že v případě potřeby mohou snadno zaměnit celkový pohled za uvědomělou analýsu, která je dovede k správnému závěru.

B. I žáci středně prospívající (klasifikovaní chvalitebně a dobře), jak svědčí naše údaje, používali v podstatě stejného postupu. Snažili se, opíraje se o svůj návyk, přímo určovat hlavní větné členy. Dopouštějí se ovšem již většího počtu chyb (viz tab. č. 4, 8 a 9).

Pokusíme se na základě získaného materiálu uvést hlavní druhy chybných řešení a poukázat na některé jejich příčiny.

a) Především šlo o záměnu předmětu ve 4. pádě za podmět. U středně prospívajících žáků je ve 144 chybných řešení 42 chyb tohoto druhu, t. j. 35,4 %. Hledáme-li příčinu, zjišťujeme v těchto případech stále stejný úkaz. Žáci bez rozmyšlení přímo volí jistou větnou dvojici, kterou vydávají za holou větu. Určujícím je při tom povědomí, že podmět a přísudek tvoří celek, mající nějaký smysl. Možno uvést řadu příkladů, potvrzujících tuto skutečnost. Tak žákyně A. Z. určuje jako podmět slovo »stráně« (ve větě »Stráně pokrývají jehličnaté lesíky a březové hájky«) a na otázku: »Podle čeho jsi poznala podmět,« odpovídá: »Stráně pokrývaly k sobě patří.« Podobně žákyně Ch. Z. je na rozpacích, zda ve větě »Soutěž vyhráli členové páté skupiny« je podmět »soutěž« nebo »členové«. Rozhoduje se pro slovo členové a nejistě odůvodňuje, proč odmítla slovo soutěž: »Je to takový divný—nejde to tak.« Neuvědomuje si aktivně žádný přesný znak ani podmětu ani přísudku a proto také ve větě »Každý hospodářem na svém pracovišti« vydává výraz »každý na svém« za holou větu, neboť »to jde«, při čemž podmět je »každý«, přísudek »na svém«.

Ovšem, když se žáci upozorní na chybu a přivedou k aktualizaci některého hlavního znaku, nejčastěji otázky »kdo, co«, sami se opravují.

b) Skutečností, že tito žáci se opírají na určité povědomí celku, »cit celku« bez aktualizace konkrétních znaků i v případech pro ně obtížnějších, vysvětlujeme i vyšší počet chybných řešení u vět s podmětem nevyjádřeným, na něž upozorňují i výsledky písemných prací. Z postupu při jejich rozboru je zřejmé, že se snaží použít svého návyku a přímo určit hlavní větnou dvojici. Ovšem ukazuje se v těchto případech, že uvedený cit nepostačuje k správným závěrům. Opět však, jakmile vede výzkumný pracovník žáka k tomu, aby se vědomě opřel o některé znaky podmětu, sám opravuje své chyby. Takových případů je v našem materiálu řada. Uvedeme pouze dva z nich jako příklady, jež mohou reprezentovat všechny ostatní. Žák F. S. prohlašuje bez rozmyšlení: »Zprávy hlásili je holá věta,« a ihned se opravuje »V radiu hlásili«. Podobně žákyně F. S. rychle určuje:

F. S.: »Čtli jsme o Timurovi je holá věta.«

Exper.: »Kde je podle tvého názoru podmět?«

F. S.: »Timurovi.«

Exper.: »Proč myslíš, že „Timurovi“ je podmět?«

F. S.: »Je to podstatné jméno, o kom o čem.«

Experimentátor pohybem vyjadřuje nespokojenost.

Žákyně se zaráží a začíná uvažovat.

F. S.: »Jó, o kom o čem je šestý pád.«

Exper.: »Může to být podmět?«

F. S.: »Ne, je zamlčený. Čtli jsme je holá věta.«

Tedy teprve tehdy, když si žákyně uvědomila určitý znak, opravuje sama svou chybu a dospívá k správnému výsledku.

c) Stejnou příčinou vysvětlujeme i další chyby, které se při rozboru vyskytují. Jde o to, že žáci vydávají za holé věty výrazy jako »vzpomínáme obránců«, »na věži zvonili«, »radiu hlásili«, a pod. Tuto domněnku potvrzují i přímé výroky a odůvodňování žáků, jako »protože to může stát samo o sobě«, »dává to smysl« a pod. Tak uvažuje i žákyně B. Z. při rozboru věty »Každý hospodářem na svém pracovišti«, i když dospívá nakonec k správnému závěru. Postupuje takto:

B. Z.: »Holá věta——« zaráží se—— »každý hospodářem. Já myslím, že hospodářem je podmět, každý že je přísudek.« —— Mlčí.—— »Ne, každý je podmět. Měla by tam být spona — je hospodářem. Hospodářem je přísudek.«

Exper.: »Proč ses opravila? Jak jsi poznala, že podmět je slovo každý?«

B. Z.: »No, dává to smysl holé věty.«

d) Tentýž jev se uplatňuje i při určování přísudku, ovšem mnohem řidčeji, neboť pokud jde o přísudek slovesný, vešel tento znak bezpečně v »cit« žáků. Získaný cit však nepostačuje jako kritérium v případech přísudku neslovesného. Ovšem žáci používají téže metody, jako v případech průzračných i při přísudku jmenném a dospívají pak k chybným řešením. Tak na př. žák Š. V. ve větě »Kniha je náš nejlepší přítel« určuje jako podmět slovo »Kniha« a jako přísudek »nejlepší«, žákyně F. S. jako podmět »všichni«, jako přísudek »s úctou«. Podobně Š. V. při rozboru věty »Každý hospodářem na svém pracovišti« určuje jako přísudek výraz »na svém«, opravuje se, určuje správně jako přísudek slovo »hospodářem« a k tomu sám dodává: »Já to poznám, ale nevím, jak.« Tento a jiné analogické výrazy žáků potvrzují náš výklad.

Domníváme se, že všechny tyto různé druhy chyb mají alespoň do určité míry společný základ. Jde o rozdílnou kvalitu návyku ve srovnání s žáky výborně prospívajícími. Navenek se projevuje v případech obtížnějších. Jestliže v základě procesu automatisace jest upevnění nervových spojení, přesně diferencovaných v minulé činnosti (Bogojavlenskij), pak u těchto žáků se návyk nezakládá na zcela bezpečné diferenciaci jevů. V kritických větech se dopouštějí příliš široké generalisace, která nesprávně rozšiřuje pojem holé věty jako něčeho, co »má smysl«, »co jde«; neodlišují ji proto dostatečně na příklad od ostatních větných dvojic (ty mají také smysl). Tito žáci v případech, pro ně obtížnějších, neaktualisují pohotově některé z hlavních znaků podmětu či přísudku, nýbrž opírají se i v těchto případech o své povědomí celku. To ovšem v případech složitěj-

ších (kde konkuruje předmět podmětu, kde se psychologický podmět neshoduje s gramatickým, kde není průzračná stavba věty a pod.), nestačí k správnému řešení úkolu a zavádí, neboť je generalisací příliš širokou bez dostatečné předběžné analýsy a diferenciaci.

Jestliže bychom přejali teorii Bogojavlenského, který podle Pavlova ukazuje, že proces osvojování návyků zahrnuje základní etapy analyticko-synthetické činnosti: prvotní generalisaci, dále diferenciaci, specialisaci podnětů a konečně upevnění asociací cvičením, pak bychom museli vidět u těchto žáků určité slabiny v druhém článku. A skutečně jsme se přesvědčili, že v případě potřeby sami aktivně a pohotově neaktualisují nutné znaky (i když je znají), což neumožňuje bezpečnou diferenciaci jevů. Učiní to často až na připomínku a výzvu.

Tento jev nedostatečné aktualizace znaků se projevoval¹ jinou formou: žáci sice uvedli otázku, ale pouze formálně, fakticky se řídili opět svým povědomím celku, jež převládlo nad gramatickou analýsou. Na př. žák P. R. rozebírá větu »Tyto zprávy hlásili včera večer v radiu« takto:

P. R.: »Kdo, co—zprávy hlásili? Zprávy je podmět, hlásili je přísudek.

Holá věta—zprávy hlásili.«

Exper.: »Proč se píše ve slově hlásili měkké i?«

P. R.: »Protože nevíme, kdo tu je, muži i ženy, a mužský rod má přednost.«

Exper.: »Jak se říká tomuto jevu?«

P. R.: »Shoda podmětu s přísudkem.«

Exper.: »Kde je podmět?«

P. R.: »Zprávy« atd.

Podobně postupuje žákyně V. R. »Kdo, co—automobilový závod sledovali je holá věta«, žákyně Š. Ř. »Kdo, co—zprávy hlásili je holá věta«, »kdo, co—stráně pokrývaly je holá věta« a pod.

Celkem bychom jako hypotetický formulovali svůj závěr, jenž ovšem vyžaduje dalšího prověření. V celku učivo u těchto žáků nutno ovšem pokládat za osvojené. Návyk však, k němuž dospěli, se nezakládá na tak bezpečné diferenciaci jevů jako u žáků výborně prospívajících. V jeho podstatu vešla i příliš široká generalisace (»jde to, má to smysl«), neopírající se na dostatečnou analýsu a diferenciaci (k níž ovšem vede i bezpečná znalost ostatních větných členů kromě podmětu a přísudku). To způsobuje v případech obtížnějších, kde by bylo třeba, aby místo automatisovaného návyku nastoupila činnost uvědomělá, zvýšený počet chybných řešení.

C. Řada závažných problémů, týkajících se kvality vědomostí, se zvláště výrazně projevuje u žáků slabě prospívajících (klasifikovaných dostatečně a nedostatečně). Podle našich zjištění, jak již bylo poznamenáno, učivo o hlavních větných členech nemůžeme u nich pokládat za dostatečně zvládnuté. Pokusíme se poněkud podrobněji rozebrat tuto problematiku a poukázat na některé příčiny tohoto stavu.

a) I u těchto slabých žáků je třeba označit jako charakteristický jejich základní přístup k rozboru, spočívající v tom, že se snaží z věty rozvíte přímo vybírat hlavní větné členy. Je tomu tak u všech žáků bez ohledu na třídu. Jak vyplývá z tabulky č. 10, správné odpovědi (v rozmezí 75 % až 100 %) se vyskytují vesměs ve větách průzračných, kde podmět je na prv-

ním místě a kde je výrazným původcem děje. Tyto údaje naznačují, že žáci zvládli látku sotva v základech, a že, jak vyplývá z dalších faktů, jejich vědomosti mají velmi podstatné nedostatky.

Tabulka 10.

Rozbor vět 10 slabě prospívajícími žáky při individuálních rozhovorech.
(V % udány případy správného určení podmětů)

Věty	Celkové výsledky v %
Dřevorubci vykáceli mohutné duby	100
Autobusy odvázejí dělníky do továren	80
Pracující jsou spokojeni výsledky své práce	80
Všichni s úctou vzpomínáme obránců Prahy	80
Soutěž vyhráli členové páté skupiny	80
Každý hospodářem na svém pracovišti	70
Stráně pokrývaly jehličnaté lesíky a březové hájky	60
Na polích dozrávají různé druhy obilí	50
Oblohu zatáhla temná mračna	50
Mám hlad	50
Jako tajemná hudba zazní v údolí zpěv Vltavy	50
Čtli jsme o pionýru Timurovi	40
Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci	20
Neдавно jste vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor	20
Dobrá kniha je náš nejlepší přítel	10
Tyto důležité zprávy hlásili včera večer v radiu	10
Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne	0
Celý den mne mrazí v zádech	0

Jak o tom svědčí materiál individuálních rozhovorů, i tehdy, když žáci uváděli správné řešení, často neměli konkrétní a dostatečně učeněné vědomosti alespoň o některých jejich podstatných znacích. Opírali se pouze o své povědomí holé věty, často neurčité a difusní. Tak na př. žákyně B. Z. zdůvodňuje své rozhodnutí o tom, že »pracující jsou spokojeni« jsou hlavní větné členy a na otázku výzkumného pracovníka: »Jak jsi to poznala?« odpovídá: »Přečetla jsem si větu — pracující jsou spokojeni — a výsledky své práce nemůže stát samostatně.« Přesněji určit podmět a přísudek není s to. Podobně postupuje i v ostatních případech. Je ovšem pak zcela pochopitelné, že ve větách s určitými kritickými situacemi nemohou být tyto vědomosti dostatečnou oporou pro správné řešení. Tak ve větě »Oblohu zatáhla temná mračna« určuje žákyně jako holou větu »oblohu zatáhla« a na otázku: »Jak jsi to poznala« odpovídá: »Oblohu zatáhla a temná mračna. Nejde ani říci zatáhla mračna ani zatáhla temná. Jde jen oblohu zatáhla.« Teprve s pomocí experimentátora dospívá k závěru, že »jde říci« »mračna zatáhla«.

Jako doklady poznávání tohoto druhu možno uvést řadu dalších příkladů. Tak žák B. S. přímo a okamžitě správně určuje hlavní větné členy ve větě »Diváci sledovali se zájmem automobilové závody«, podobně ve větě »Závod vyhráli členové páté skupiny«. Ovšem pro věty s nevyjádřeným podmětem

tento »cit« nestačí a žák určuje podmět a přísudek zcela náhodně. Ku příkladu ve větě »Nedávno jste vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor« postupuje takto: »V autobuse jste vyslechli je podmět. Zajímavý rozhovor je přísudek.« Rovněž o větě »Na věži nedaleké vesnice zvonili poledne« tvrdí: »Na věži zvonili je podmět, poledne je přísudek« a pod. Rozbor věty u žáka K. R. »Čtli jsme o pionýru Timurovi« probíhá takto:

K. R.: »O kom jsme čtli? O Timurovi. Podmět je Timurovi. Přísudek je pionýru.«

Exper.: »Proč myslíš, že přísudek je pionýru?«

K. R.: »Aby to dávalo smysl věty.«

Experimentátor nesouhlasí, žák se opravuje.

K. R.: »O pionýru to nebude, bude to čtli.«

Exper.: »Proč?«

K. R.: »Protože jsme něco dělali, tak jsme čtli.«

Podobné jevy se vyskytují u slabých žáků ve všech zkoumaných třídách.

Opora na nediferencovaný cit pro holou větu, která musí dávat smysl, vede k tomu, že žáci sice určují hlavní větné členy poměrně pohotově, ale často chybně. Místo mnoha příkladů, jež máme k dispozici, uvedeme pouze některé: »čtli jsme o pionýru«, »hlásili v rádiu«, »tajemná hudba«, »dobrá kniha« a j. (Podtržené slovo se vydává za podmět, zbývající za přísudek.) U těchto žáků jsou pak ovšem správná určení mnohde náhodná.

S uvedenými rysy je spojena i skutečnost, že se za podmět vydává neřídka předmět ve 4. pádě. Z 95 chybných řešení se vyskytlo takovýchto případů 30, t. j. 31,57 %. V daném případě se neaktualisuje vědomost, že podmět musí být v 1. pádě. Není nesnadné uvést pro toto tvrzení doklady: závod sledovali, stráně pokrývali (6 případů z deseti), zprávy hlásili (6 případů z deseti), závod vyhráli (5 případů z deseti) atd. Zajímavé je, že ve větě »Soutěž vyhráli členové páté skupiny« předmět není kromě jediného případu vydáván za podmět. Žáci správně určují jako podmět slovo členové. Je to pravděpodobně proto, že je to výrazný původce děje, vyjádřený osobou, »která něco dělá«.

b) Při tom někteří z těchto slabých a velmi slabých žáků si vůbec neujasnili, že podmět nemůže být v jiném pádě než prvním. Tak na př. u žáka K. R. probíhá rozbor věty »Oblohu zatáhla temná mračna« takto:

K. R.: »Koho čeho zatáhla temná mračna? Oblohu.

Obloha je podmět.

Zatáhla je přísudek.

Oblohu zatáhla je holá věta.«

Exper.: »V kterém pádě je slovo oblohu?«

K. R.: »Ve třetím pádě jednotného čísla.«

Exper.: »Ve třetím pádě??«

Exper.: »Může být podmět ve 4. pádě?«

K. R.: »Ve 4. pádě: koho, co. Vidím oblohu.«

K. R.: »Může.«

Podobně probíhá rozbor věty »Stráně pokrývají jehličnaté lesiky a březové hájky«. Žáci

T. V., B. Z. postupují takto:

B. Z.: »Hlavní větná dvojice je stráně pokrývaly.

Stráně je podmět, přísudek je pokrývaly.«

Exper.: »V kterém pádě je podst. jméno stráně?«

B. Z.: »V prvním pádě.«

Experimentátor vyjadřuje podiv.

B. Z.: »Ve 4. pádě—koho, co—stráně.«

Exper.: »Může být podmět ve 4. pádě?«

B. Z.: »Může« atd.

Ve většině případů si však žáci na přímou otázku výzkumného pracovníka uvědomují, že podmět nemůže být ve 4. pádě, a snaží se opravit své nesprávné řešení.

c) Uváděný nedostatek záměny podmětu a předmětu má ještě další příčinu. Spočívá v tom, že u žáků této skupiny se projevují obtíže a nesnáze při určování pádů. Je pro to možno uvést řadu dokladů, z nichž vyplývá, že tito žáci nemají dostatečně spolehlivý návyk a někdy dokonce neumějí dobře klást otázky. Tak na př. při rozboru věty »Soutěž vyhráli členové páté skupiny« žák Č. V. tvrdí:

Č. V.: »Soutěž vyhráli je holá věta.«

Exper.: »Proč se domníváš, že soutěž je podmět?«

Č. V.: »Je to podstatné jméno a je v prvním pádě.«

Exper.: »Určí pád podst. jména soutěž v této větě!«

Č. V.: »První pád—kdo, co—soutěž.«

S podobnými jevy se setkáváme i u jiných žáků. Místo řady ostatních uvedeme jako doklad pouze ještě jeden příklad.

H. S.: »Tyto zprávy je holá věta.«

Exper.: »Kde myslíš, že je podmět?«

H. S.: »Podmět je zprávy.«

Exper.: »A přísudek?«

H. S.: »Tyto.«

Exper.: »V kterém pádě je podstatné jméno zprávy?«

H. S.: dlouho mlčí »V druhém pádě.«

Exper.: »Jak jsi na to přišel?«

H. S.: »Bez zprávy.«

Experimentátor pomáhá a ukazuje, že zde jde o množné číslo. Žák pak tvrdí:

H. S.: »Je to první pád. Kdo, co—zprávy.«

Ukazuje se, že tito žáci nepoužívají správně pádové otázky. Vytrhují slovo z větné souvislosti a vidí je osamoceně, jak to názorně vyplývá z právě uvedených příkladů, i z příkladů dalších, které pro stručnost neuvádíme. Obvyklejné teprve s pomocí výzkumného pracovníka náležitě kladou otázku a dospívají k žádoucí odpovědi.

d) Uvedené nedostatky jsou zesíleny ještě i tím, že u těchto žáků se projevují základní nedostatky v členění vět na část podmětovou a přísudkovou. Svědčí o tom výroky, jako »Na polích dozrávají je podmět, různé druhy obilí je přísudek«, »Na věži zvonili je podmět, poledne je přísudek«, »důležité zprávy hlásili je podmět, včera večer v rádiu je přísudek« a j.

e) Určování přísudku činilo méně potíží než určování podmětu (viz tab. č. 8 a 9). Žáci jej vyhledávali přímo spolu s podmětem jako součást věty, řídíce se, jak tomu bylo i u podmětu, především přímým citem a návykem vybírat hlavní větné členy. Výrazněji než u podmětu si uvědomovali určitý znak přísudku, totiž že přísudkem nejčastěji bývá sloveso. V tom nalézali oporu i při vyhledávání podmětu. Ovšem někteří žáci určovali přísudek v podstatě správně i tehdy, když neznali a neuvědomovali si jakýkoliv jeho znak. Bylo to především ve větách, kde se výrazně uplatňovala nejobvyklejší jim forma určitého tvaru slovesného. O tom, že si tito žáci skutečně

neuvědomovali žádný podstatný znak, svědčí i chyby, kterých se dopouštěli. Byli totiž ochotni vydávat za přísudek kterýkoliv větný člen. Uvedeme pouze jako doklad několik příkladů z řady podobných chybných řešení. Žák B. S. při rozboru věty »Nedávno jste vyslechli v autobuse zajímavý rozhovor« tvrdí:

B. S.: »V autobuse jsme vyslechli je podmět,
zábavný rozhovor je přísudek«,
podobně

B. S.: »důležité zprávy hlásili je podmět,
včera večer v radiu je přísudek«.

Podobně žák H. S. rozebírá větu »Automobilový závod sledovali se zájmem členové páté skupiny« a praví:

H. S.: »Automobilový závod.«

Exper.: »Co je to?«

H. S.: »Holá věta.«

Exper.: »Kde je ve větě „Automobilový závod sledovali se zájmem četní diváci“ podmět?«

H. S.: »Závod.«

Exper.: »A přísudek?«

H. S.: »Automobilový« atd.

Není jistě třeba uvádět další příklady. Nutno pouze poznamenat, že společným znakem těchto i všech dalších případů je to, že i v chybných řešeních žáci vydávají za podmět a přísudek slova, která k sobě »nějak patří«.

Uvedený materiál nám umožňuje, abychom se pokusili podat celkovou podrobnější charakteristiku kvality vědomostí těchto žáků, klasifikovaných dostatečně, po případě nedostatečně. Jejich návyk, vyčleňovat přímo z věty hlavní větné členy, má velmi nízkou úroveň, a to opět v tom článku, kde se má uskutečnit diferenciaci a specialisace podnětů. Žáci se opírají o určité asociace, které jim v příhodných podmínkách umožňují dospět k správným závěrům. Ovšem tito žáci nevyčleňují hlavní větné členy na základě jasně uvědomovaných znaků, které by umožnily přesnou diferenciaci jevů od jevů ostatních. Zůstávají ve sféře nediferencovaných a difusních dojmů, citu, že holá věta musí tvořit určitý celek, mající smysl. Protože pak toto zobecnění, k němuž nepochybně dospěli na základě dřívějšího vyučování, není založeno na předcházející analýze a synthese, žák nemůže své rozhodnutí v případě potřeby zdůvodnit uvědoměním si určitých znaků. Také nerozčleněným povědomím celku nahrazuje vědomosti o základních znacích, které, jak jsme viděli, nezná nebo zná jenom nepřesně. Proto v případech kritických není s to znovu provést gramatickou analýsu a abstrakci, které je třeba k vyčlenění příslušných výrazů z věty, jejich odlišení od ostatních větných členů. Při vytváření návyků žáků nebyla tedy plně uskutečněna přechodná, ale nutná etapa gramatické analýsy, která předpokládá složitou činnost analyticko-syntetickou. Proto se tato etapa nemohla stát spolehlivým základem návyku, tvořícího se na základě mnohonásobně opakováných cvičení. Jde vlastně o předčasné zkracování přemýšlení, soudů a úsudků, opírajících se na přesné znalosti základních znaků příslušných pojmů. Není bez zajímavosti, že tuto tendenci rychle říci závěr bez složitých procesů myšlení, pozorujeme již na národní škole často právě u slabých žáků, kteří jako by se vyhýbali namáhavému myšlení a raději bez analýsy hned »hádají«.

Tento náš výklad poskytuje i jisté vysvětlení jevů, s nimiž jsme se setkali už i v předcházejících výzkumech. Jde o to, že výsledky při některých zvláště obtížných případech ukazovaly překvapivě stejné nebo vyšší ukazatele u žáků slabě prospívajících než u žáků středně prospívajících. Tak tomu bylo ku příkladu při rozboru věty »Každý hospodářem na svém pracovišti«. Jak vyplývá z individuálních rozhovorů, slabí žáci přímo na základě svého obecného, ne plně uvědomovaného »citu holé věty« určí, spíše odhadnou příslušnou větnou dvojici, aniž by se vůbec pokoušeli podrobněji provádět jakoukoliv analýsu textu a aniž by ovšem uměli správnost svého rozhodnutí přesně slovně formulovat a zdůvodnit. Naproti tomu středně prospívající žáci se snažili v těchto případech analyzovat příslušnou situaci, pro ně obtížnou, v níž nevystačili se svým návykem. Ovšem tato analýsa někdy byla chybná, a proto dospívali k nesprávným závěrům. Ovšem nehledě na číselné údaje, z hlediska kvality, musíme jejich vědomosti pokládat za vyšší než pouhý odhad žáků slabě prospívajících. Na podobný jev, kdy pokus o proniknutí do logického obsahu pojmu na počátečních etapách osvojování vede k zmatku, protože pojem není ještě dobře zformulován, upozorňuje i L. N. Božovičová ve své zajímavé studii »Značení je osoznání jazykových obobščenij v obučení pravopisaniju«. (»Význam uvědomování si jazykových zobecnění při vyučování pravopisu«).

Nad problematikou žáků slabě prospívajících, jíž jsme se poněkud podrobněji dotkli, nutno se vážně zamyslet, a to mnohem podrobněji, než se to činí až dosud. Je to třeba především proto, že nízká úroveň, o níž svědčí i naše statistické zpracování materiálu, se týká značného počtu žáků. Z našeho materiálu vyplývá, že z 332 žáků bylo dostatečně a nedostatečně o pololetí šk. r. 1956/7 klasifikováno celých 27,4 % žáků. Operujeme-li pouze celkovými statistickými údaji, zůstávají tyto skutečnosti nutně v pozadí anebo vůbec skryty, tajíce se v neurčitých výrazech, jako »téměř«, »skoro« anebo za číselnými údaji, které díky ostatním výsledkům třídy nejsou nápadné. Odhaluje je teprve podrobnější analýsa, speciálně na tuto problematiku zaměřená. Nemůžeme pochopitelně údaje jednoho dílčího výzkumu pokládat za nezvratné. Bylo by třeba dále a hlouběji je prověřovat. Přece však se domníváme, že alespoň upozornily na vážnou problematiku, jíž se nelze vyhybat. Naopak, jsme přesvědčeni, že právě těmito otázkám je třeba věnovat zvýšenou pozornost v dnešní době. Tento úkol vlastně před nás přímo klade cíl naší školy. Máme-li reálně zajišťovat, aby úspěšně ukončili osmiletou střední školu pokud možno všichni žáci, po případě aby postupovali dále, je třeba zvláště pozorně a všestranně studovat problematiku právě tak zv. slabě prospívajících žáků. Jde o to, proniknout do příčin, které zavinují neúspěchy těchto žáků, zjistit konkrétní charakter jejich obtíží, kvalitu těchto obtíží, hledat metody, jak je překonávat a jak žákům účinně pomáhat, aby jejich osvojování učiva dosáhlo žádoucí úrovně.

Abychom mohli získat tyto údaje, nelze opomíjet danou oblast, jak se to vlastně činilo až dosud. Bude potřeba v další práci speciálně si formulovat problematiku s tímto zaměřením a k jejímu řešení obohatit výzkumné metody tak, aby poskytovaly v tomto smyslu dostatečně konkrétní a indi-

vidualisovaný materiál. Máme při tom na mysli jednak použití kasuálního výzkumu žáků, jednak metody tak zv. individuálního vyučovacího experimentu a pod.

3. Cvičení v učebnicích českého jazyka a vědomosti žáků

Jak je obecně známo, cvičení v učebnicích slouží nejenom upevňování, nýbrž i dotváření pojmů, pouček a definic, dále pak vytváření dovedností a návyků. Jde totiž o to, že při výkladu žáci pojmy a pravidla pochopí a zapamatují si je. Ovšem je to pouze počáteční etapa osvojení. Dále však hlubší osvojení se uskutečňuje v procesu jeho používání. Žáci totiž používají pojmů nebo pravidla v různých situacích a v různých podmínkách, tím jsou nuceni znovu a znovu provádět abstrakci, odhlížet od měnících se znaků nepodstatných, zobecňovat. To umožňuje stále přesnější diferenciaci. Stoupá úroveň chápání pojmu nebo pravidla, jejich obsah se stále prohlubuje, zpřesňuje a upevňuje.

A tyto podmínky pro náležité zobecnění znaků podstatných a diferenciaci od znaků nepodstatných, tedy pro analyticko-synthetickou myšlenkovou činnost žáka, vytváří právě soustava cvičení. Je-li účelně promyšlena, podporuje takovou abstrahující a zevšeobecňující činnost myšlení, která postupně vede k stále hlubšímu zobecnění a plnější diferenciaci. Jde tedy o promyšlenou soustavnost a cílevědomou různorodost cvičení.

Přistupujice k soustavě cvičení právě z tohoto hlediska jejich základního významu pro kvalitu osvojovaných vědomostí a návyků, dospěli jsme při rozboru otázek osvojování pojmů podmět v národní škole i v 6. postupném ročníku (nová definice) k závěru, že je potřeba znovu se zamyslet nad jejich didakticko-psychologickou koncepcí. Tento požadavek podporuje nyní i rozbor kvality návyku určování podmětu a přísudku v osmém postupném ročníku. Je třeba najít takovou koncepci, která by se zakládala na hlubším poznání zvláštností osvojování příslušného učiva, která by vzala v úvahu předpokládané nesnáze, vedla k uvědomělé abstrakci při vyčleňování podmětu a přísudku z věty, vedla k cílevědomé diferenciaci znaků nepodstatných a k náležitému zobecnění znaků podstatných. Domníváme se, že tento zásadní požadavek obecného charakteru je zvláště důležitý z hlediska středně a zvláště slabě prospívajících žáků, neboť podporuje jejich myšlenkovou činnost, která jim nezřídka činí značné potíže, a tím napomáhá pochopení a osvojení učiva. To pomůže i těmto žákům dosíci žádoucích vědomostí a vytvořit si uvědoměle na těchto základech potřebný návyk.

Pokusili jsme se zjistit, jak se přesněji projevuje vztah mezi soustavou cvičení a problematikou, která se ukázala při rozboru našeho materiálu. Vycházíme při tom z předpokladu, že učitelé v podstatě procvičují učivo na příkladech z učebnice, i když je někdy doplňují příklady vlastními.

Provedli jsme tedy podrobnou analýsu cvičení v učebnicích 6., 7., a 8. postupného ročníku, zaměřenou k těm jevům a situacím, které při rozbořech byly kritické. Její výsledky uvádíme v následujících přehledech.¹⁰⁾

¹⁰⁾ K rozboru byla zvolena nejen ta cvičení, jejichž cílem bylo přímo určování hlavních větných členů, ale i ta, kde to žáci činili alespoň částečně nepřímou (na př. pro stanovení

Přehled materiálu cvičení v učebnicích pro 6., 7. a 8. postupný ročník, přispívajících k upevňování pojmu přísudek

Postupný ročník	Přísudek vyjádřen tvarem slovesným					Přísudek jmenný vyjádřen	
	tvár jednoduchý	rod trpný	přičestí a tvár slovesa býti	několikanásobný	jiné	přídavné jméno (se sponou)	podstatné jméno (se sponou)
6.	134	10	9	—	4	5	3
7.	227	10	12	13	2	23	11
8.	125	1	7	5	7	1	5
Celkem	486	21	28	18	13	29	19

Přehled materiálu cvičení v učebnicích pro 6., 7. a 8. postupný ročník, přispívajících k upevňování pojmu podmět

Postupný ročník	Podmět vyjádřen					Podmět nevyjádřen	Podmět několikanásobný	Podmět všeobecný	Věta jednočlenná		Ve větě předmět ve 4. pádě	
	podstat. jménem	zájmenem		číslovkou	jiným druhem slova				slovesná	jmenná	tvar rovný nominativu	tvar jiný
		osobním	ostatními									
6.	147	2	7	—	—	19	—	1	—	—	33	9
7.	125	6	11	4	1	85	42	20	19	30	36	24
8.	87	—	11	6	4	55	10	5	13	26	19	5
Celkem . .	359	8	29	10	5	159	52	26	32	56	88	38

Získané údaje skutečně naznačují vztahy mezi výskytem některých jevů v učebnicích a chybami, kterých se žáci dopouštějí. Celkové výsledky tabulky č. 11 upozorňují na poměrně malý výskyt podmětů, vyjádřených jiným druhem slova než podstatným jménem. Věty jednočlenné se uplatňují častěji, avšak jsou téměř zcela výlučně soustředěny v cvičeních, k tomu určených. V jiných textech se vyskytují skutečně velmi sporadicky. Předmětů ve 4. pádě, konkurujících podmětu, je ve cvičeních značný počet, takže by

shody, při vyhledávání několikanásobných větných členů, při rozlišování vět dvojčlenných a jednočlenných a pod.

V úvahu byla vzata tato cvičení:

Český jazyk pro 6. postupný ročník: 31/1, 33/3, 33/4, 35/1, 35/2, 36/3, 141/1, 141/4, 142/8, 142/8, 145/1, 145/2, 146/6, 152/5, 166/2, 167/3, 173/24, 174/26.

Český jazyk pro sedmý postupný ročník: 135/1, 135/2, 135/3, 137/1, 137/2, 140/1, 140/2, 140/3, 157/1, 158/4, 161/1, 161/2, 161/3, 162/4, 162/5, 162/6, 163/1, 164/2, 164/3, 164/4, 165/5, 174/9, 174/10, 174/11, 175/15.

Český jazyk pro osmý postupný ročník: 5/1, 5/2, 5/3, 7/1, 8/2, 8/3, 8/4, 9/6, 11/1, 11/2, 12/3, 12/4, 146/7, 146/6.

Pozn.: První číslo značí stránku učebnice, druhé číslo cvičení.

Uvádíme pouze souhrnné tabulky výsledků, nikoliv detailní rozbor jednotlivých cvičení.

mohly přispět k diferenciaci obou jevů. Je zde tedy ještě otázka, nakolik uvědoměle se těchto situací využívá při probírání cvičení. Při rozboru přisudku se projevuje především více než nápadně nízký počet případů, kdy přisudek je vyjádřen tvarem přičestí s pomocným slovesem a trpným rodem a dále pak přisudek, vyjádřený podstatným jménem (se sponou nebo bez). Přímý vztah k chybám, o nichž jsme mluvili, je zde velmi zřejmý.

Nechceme své závěry v této otázce v jednotlivostech pokládat za nezvratné. Naším cílem bylo pouze naznačit obecnou myšlenku, kterou ovšem pokládáme za správnou a velmi závažnou. Chceme totiž zdůraznit nutnost tak promyšlet soustavu cvičení, aby vhodnou variací materiálu přispěla k vytvoření mnohostranných spojení ve vědomostech žáků, vedla k aktualizaci a skutečnému používání nutných znaků, k diferenciaci jevů a tak podporovala uvědomělé osvojování návyků pokud možno u všech žáků. Zvláštní význam tohoto požadavku pro žáky slabě prospívající jsme již zdůraznili; nyní jej znovu podtrhujeme.

V této souvislosti se zmíníme i o otázce definic. Zjišťovali jsme sice jejich znalost u žáků, kteří se podrobili písemným pracím i individuálním rozhovorům, nemáme však prozatím možnosti skutečně hlouběji a konkrétněji odpovědět na hlavní otázku, totiž ukázat, jak se ve skutečnosti projevuje vztah mezi znalostí definice a rozbořem. Je to problematika velmi složitá, kterou nutno podrobit zvláštnímu výzkumu. Nejednou na ni v poslední době poukazyval akad. prof. Chlup. Zdržujeme se zatím proto obecnějších závěrů v této věci.

Uvedeme pouze některé poznámky, jež nám umožňují učinit údaje, získané na základě výpovědí 32 žáků ze tří osmých postupných ročníků (pět výborně, 20 středně a 7 slabě prospívajících).

Žáci neuvádějí přesnou poučku, nýbrž spíše vypočítávají znaky podmětu, které si postupně osvojili od 4. do 8. postupného ročníku, snaží se prostě říci o podmětu vše, co vědí. Nepozorovali jsme (shodně se s. Jelínkem) velké rozdíly mezi třídami, zato velmi podstatné rozdíly mezi žáky různých prospěchových kategorií.

Pět výborně prospívajících žáků uvedlo celkem 26 znaků (průměrně asi 5 znaků na žáka) správně, jeden chybně, a to: základní (hlavní větný člen) (4), bývá vyjádřen podstatným jménem (4), zájménem (2), číslovkou (3), přídavným jménem (1), je v prvním pádě (4), ptáme se otázkou kdo, co (2), čím je rozvit (1), může být nevyjádřený (2), může být všeobecný (2), člen řídící (1). Charakter odpovědí se vyznačuje tím, že žáci se snaží postupně vyjmenovat všechny znaky podmětu, které si při různých příležitostech při vyučování gramatiky osvojili. O přesnou definici se nepokusil nikdo.

Žáci středně prospívající (20) uvádějí celkem 70 znaků (průměrně asi 3 až 4 znaky na žáka) správně a 6 znaků chybně (rozvíjející větný člen). Mezi správnými znaky: hlavní (základní) větný člen (14), vyjádřen podstatným jménem (14), zájménem (7), číslovkou (5), přídavným jménem (5), jménem (2), je v prvním pádě (4), ptáme se otázkou kdo, co (5), čím je rozvit (2), tvoří holou větu s přisudkem (6), shoduje se s přisudkem (2), může být nevyjádřený (2), může být holý nebo rozvitý (3), všeobecný (1). Odpovědi těchto žáků jsou mnohem úryvkovitější, obtížněji znaky vybavují. Zajímavá je

poměrně malá frekvence znaků, které jsou důležité pro praktické určení podmětu (otázka a pád).

Sedm žáků slabě prospívajících (6 klasifikováno dostatečně a jeden nedostatečně) uvedlo celkem 11 znaků správně a 7 chybně (na žáka tedy správně 1–2 znaky, chybně jeden znak). Jsou to: ptáme se otázkou kdo, co (4), může být vyjádřen zájménem (1), tvoří holou větu s přísudkem (1), může být nevyjádřený (1), může být holý nebo rozvítý (2), je ve větě hlavní (1). Odpovědi těchto žáků jsou velmi úryvkovité, spolu se znakem správným uvádějí i nějaký znak nesprávný. Chudý počet znaků, které si tito žáci uvědomují, je v plném souhlase s nízkou kvalitou návyku, o níž byla řeč dříve.

Ze všech 32 žáků se nikdo nepokusil podat vymezení podmětu po stránce významové (podmět je původcem děje, nositelem děje a nositelem vlastnosti).

Při definování přísudku žáci podobně jako u podmětu vybavují postupně jednotlivé znaky. Přesnou poučku, vymezující pojem třemi znaky (přísudek vyjadřuje, co podmět dělá, co se s ním děje nebo jaký je, prostě nové sdělení o podmětu), neuvedl ani jediný žák. I zde je plná shoda s údaji J. Jelínka.

Pět výborných žáků uvedlo 13 znaků správně, a to: základní (hlavní) větný člen (4), vyjádřený zpravidla slovesem (4), jmenný (3), čím je rozvít (1), vyjadřuje, co dělá podmět, v jakém je stavu nebo jak se stav mění (1).

Dvacet středně prospívajících žáků uvádí 45 znaků, a to: hlavní (základní) větný člen (13), vyjádřen zpravidla slovesem (13), jmenný (8), čím rozvít (2), bývá holý a rozvítý (2), několikanásobný (1), ptáme se, co se praví o podmětu (1), vyjadřuje, co dělá podmět (4).

Sedm žáků slabě prospívajících uvádí 5 znaků správně: je vyjádřen slovesem (2), bývá holý a rozvítý (1), ptáme se, co se praví o podmětu (1), vyjadřuje, co podmět dělá (1). Ovšem zároveň tito žáci uvádějí 6 znaků chybně.

Uvedeme-li ve vztah tyto odpovědi s celkovou kvalitou rozborů, charakterisujících žáky tří uvedených skupin, naznačuje i toto hrubé a pouze orientační zjištění určitou shodu s kvalitou řešení. Nejde ovšem o otázku znalosti definice, jako spíše a aktualizaci znaků, kterých žáci používají při určování podmětu a přísudku.

III. Z á v ě r y

V předcházejících studiích jsme se snažili podat problematiku procesu vytváření a osvojování vědomostí o podmětu žáky 4.—6. postupného ročníku.

Přínos daného výzkumu vidíme v tom, že:

a) umožnil proniknout za obecnou a povšechnou charakteristiku vědomostí a návyků a odhalit diferencovaně některé závažné otázky, týkající se různé kvality vědomostí žáků, a že b) řešení zvoleného dílčího thematického tématu zároveň vedlo k formulaci některých otázek obecného charakteru, jimiž se bude muset pedagogická teorie a praxe zabývat, má-li s úspěchem řešit úkoly, které před ní klade současná doba.

a) Na základě výsledků provedeného výzkumu možno odpovědět na otázku, s jakými vědomostmi o základních větných členech opouštějí žáci osmý postupný ročník. Lze říci shodně se s. Jelínkem, že vcelku žáci osmého postupného ročníku dovedou ve větě určit podmět a přísudek a že v jejich vědomí je dlouhodobým cvičením predikační dvojice zakotvena.

Ovšem použitá metodika vedla k rozčleněnému a zcela konkrétnímu pohledu na tuto problematiku. Poskytla průkazné důkazy pro to, že skutečná kvalita návyku, který si žáci vytvořili, je různá. Snažili jsme se podat podrobnější jeho charakteristiky podle tří skupin žáků (výborně, středně a slabě prospívajících), mezi nimiž se projevovaly podstatné rozdíly. V souvislosti s tím jsme se pokusili vysvětlit i příčiny typických chyb, kterých se žáci jednotlivých kategorií dopouštěli.

Tato zjištění umožňují učinit i některé praktické závěry. Především vytvářejí předpoklady pro to, aby učitel mohl cílevědomě opřít svůj postup při vytváření návyků o znalosti specifických rysů, které se při tomto procesu uplatňují. Jde zvláště o to, aby se postupně tvořící návyk zakládal u všech žáků na skutečné abstrakci jevů, zobecnění, diferenciaci. Je třeba metodicky postupovat tak, aby, zvláště u slabých žáků, nedocházelo k předčasnému zkracování myšlenkových pochodů bez znalosti konkrétních znaků. Individuální přístup je zde nepochybně velmi důležitý.

Získané výsledky umožňují rovněž učinit některé závěry vzhledem k cvičením v učebnicích. Především by bylo žádoucí, znovu promyslet soustavu těchto cvičení, jež slouží k dotváření pojmů a vytváření návyků tak, aby měla skutečně cílevědomou didakticko-psychologickou koncepci, jež vychází z konkrétních znalostí a ze zvláštností osvojování daného učiva a má na zřeteli obtíže, s nimiž se žáci setkávají.

Domníváme se ovšem, že tento požadavek má pro zpracování učebnic význam obecný a týká se kteréhokoliv učiva. Stejným množstvím materiálu, ale promyšlenějším jeho výběrem, jenž má na zřeteli konkrétní cestu osvojování žáky příslušného učiva, lze zajistit vytváření bohatších a mnohostrannějších spojů a tím vyšší úroveň vědomostí.

Speciálně je třeba podrobit dalšímu výzkumu problematiku definic, a to především z hlediska jejich funkce v osvojovacím procesu žáků.

b) Na dílčí otázce, která byla předmětem našeho výzkumu, se projevila výrazně obecná a velmi závažná skutečnost, že totiž v procesu osvojování vědomostí, dovedností a návyků se vyskytují mezi žáky podstatné rozdíly. Přes to, že je to fakt obecně známý a přes to, že jej nezřídka obecně deklarujeme, fakticky jej často při řešení didaktické problematiky opomíjíme. Buď mizí úplně v celkových globálních pohledech, ať už se jimi vyjadřují průběh či výsledky vyučovacího procesu, nebo se uplatňuje jen povšechně a nedostatečně konkrétně. Domníváme se, že i tyto stránky didaktické problematiky zaslouží hlubší pozornosti pedagogických pracovníků. Bylo by nepochybně velmi plodné klást si mimo jiné výzkumné otázky i tak, aby při použití vhodných metod vedly k podrobnému diferencovanému pohledu na problematiku učiva a jeho osvojování.

S tím souvisí i naléhavá nutnost zabývat se speciálně otázkami slabě prospívajících žáků, jejichž vědomostí a návyky, jak se ukázalo v našem

výzkumu, byly skutečně úrovně nízké. Tím se otvírá u nás rovněž opomíjené pole zjišťování a praktických nápravných zásahů. Pedagogická teorie nemůže tuto oblast obcházet, má-li přispívat k tomu, aby pokud možno všichni žáci absolvovali osmiletou střední školu, a po případě, aby co největší počet mládeže dokončil úplné středoškolské vzdělání.

LITERATURA

1. Bogojavlenskij D. N., *Psichologija usvojenija orfografii*. Izd. APN RSFSR, Moskva 1957.
2. Bogojavlenskij D. N., red., *Psichologija usvojenija grammatiki, orfografii i razvitija pis'mennoj reči*. »Izvestija« APN RSFSR, sv. 78, 1956.
3. Božovič L. I., *Značenije osoznanija jazykovych obobščenenij v obučenii pravopisaniju*. »Izvestija« APN RSFSR, sv. 3, 1946.
4. Hauser P., *Vyučování větrným členům*. »Český jazyk«, 1957, č. 2, s. 67—74.
5. Jelínek J., Těšitelová M., Styblik V., *Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku*. SPN, Praha, 1955, s. 141.
6. Orlova A. M., *Psichologija ovladenija ponjatiem »podležaščee«*, »Izvestija« APN RSFSR, Moskva 1950, sv. 28.
7. Orlova A. M., *Psichologičeskie osnovy differencirovanija učaščimisja glavných tipov prostogo predloženiya*. »Izvestija« APN RSFSR, Moskva, 1956, sv. 78.
8. Orlova A. M., *K voprosu ob objektivnoj obuslovennosti »čuťja jazyka«*. »Voprosy psihologii«, roč. I, č. 5, str. 71—83.
9. Procházková J., *Vytváření a osvojování pojmu podmět*. »Pedagogika«, 1956, č. 5.
10. Procházková J., *Vytváření a osvojování pojmu podmět v šestém postupném ročníku*. »Pedagogika«, 1957, č. 6.
11. Těšitelová M., *K probírání vět jednočlenných zvláště v 6.—8. postupném ročníku*. »Český jazyk«, 1957, č. 6.

Ярмила Прохазкова :

Знания учеников восьмого класса о подлежащем и сказуемом

Настоящая работа является продолжением очерков, опубликованных в журнале »Педагогика« (1956, № 5 и 1957 — № 6), в которых автор исследует вопрос образования и освоения понятия »подлежащее«, начиная с 4-го и вплоть до 8-го класса общеобразовательной школы. Целью работы является определение общего уровня и, в первую очередь, качества знаний о подлежащем и сказуемом у учеников, кончающих восьмилетнюю школу. Методика исследования стремилась к раскрытию тех проблем, которые при общих методах определения остаются обычно скрытыми. Прежде всего произведен количественный анализ объемного материала (7164 предложения, в которых 398 учеников из 12 пражских и провинциальных школ определяли подлежащее и сказуемое, подчеркивая их; затем качественный анализ материала, полученного при индивидуальных разговорах с 41 учеником и, наконец, анализ учеников чешского языка для 6, 7 и 8-го классов). Методика, примененная в данном случае, привела автора к созданию подробного и вполне конкретного взгляда на избранную проблематику. Были получены твердые доказательства того, что качество приобретенного учениками навыка различно. Эта методика дала возможность лучшей характеристики учеников отличной, средней и слабой успеваемости. В связи с этим оказалось возможным объяснить причины типичных ошибок, допускаемых учениками отдельных категорий. Результаты определений позволили сделать несколько практических выводов для работы учителя и для упражнений в учебниках. Кроме этого было высказано пожелание, снова про-

думать систему упражнений, служащих для окончательного создания понятий и приобретения навыка с тем, чтобы эта система отличалась действительной целеустремленностью дидактическо-психологической концепции, исходящей из конкретных познаний и из особенностей освоения предусмотренного учебного материала, учитывая при этом затруднения, с которыми встречаются ученики. В процессе проведенного исследования четко выявилась необходимость посвятить особое внимание решению вопроса слабо успевающих учеников, знания и навыки которых находятся на весьма низком уровне. Теоретическая педагогика не может обойти молчанием эту проблему, если считать, что педагогика призвана содействовать тому, чтобы по возможности все ученики полностью закончили среднее образование.

JARMILA PROCHÁZKOVÁ:

The Knowledge of Eighth-Grade Pupils about the Subject and the Predicate

This work is a continuation of the articles published in the periodical »Pedagogika« (vol. 1956, No 5 and vol. 1957, No 6) dealing with the formation and mastering of the notion of »Subject« from the 4th to the 6th grade of the General Educational School. The aim of this work is to find out the general standard and, above all, the quality of knowledge about the subject and the predicate with pupils leaving the Eight Year School. The method of the research was chosen in such a way as to help unveil those problems which in conventional testing usually remain concealed. First of all a quantitative analysis of an extensive material was carried out (7,164 sentences in which 396 pupils from 12 Prague as well as non-Prague schools were to find the subject and the predicate and underline them), then a qualitative analysis of the material gained by means of individual discussions with 41 pupils, and finally an analysis of the Czech Language textbooks for the 6th, 7th and 8th grade. The methods applied gave us a classified and absolutely concrete look into the selected complex of problems. They supplied documentary proofs demonstrating that the quality of the habit acquired by the pupils was different. They enabled us to characterize this quality in detail separately for each of the three groups of pupils, i. e. those whose general attainment at school was excellent, medium and inferior. In this connection they enabled us to account for the causes of the typical mistakes made by pupils of each of the three categories. These findings allowed us to draw some practical conclusions for the teacher's work as well as for the exercises in the textbooks. Among other things the demand is being voiced to think over and revise the system of exercises serving to complete the formation of notions and to form habits so as to give the exercises a clear-cut didactic-psychological conception proceeding from the concrete knowledge and the peculiarities of acquiring the given subject-matter and keeping in mind the difficulties that the pupils meet with. Within the framework of the research carried out there stood out the necessity to give special attention to the problems of pupils with inferior attainment, whose knowledge and habits were on a very low level. Pedagogical theory must not by-pass this province if it is to contribute to all pupils, as far as possible, graduating from the Eight Year School and to the largest possible number of our youth completing their secondary education.