VLASTIMIL PAŘÍZEK, vědecký aspirant, VÚP Praha

JAK SI ŽÁCI OSVOJUJÍ POJEM PODSTATNÉHO JMÉNA

I. Úkol práce

Jazykové vyučování vzdělává nejen obsahovou stránku řeči žáků, ale musí pěstovat i její stránku formální. Tento úkol plní především mluvnice. Její znalost má význam nejen pro jazykovou správnost, ale je jednou z podmínek rozvoje rozumových schopností.

Proto jsou mluvnickému vyučování jako složce mateřského jazyka přiřčeny dva hlavní úkoly: pěstovat pravopis a mluvu žáků, a dále rozvíjet jejich rozumové schopnosti. Oba uvedené úkoly mluvnického vyučování byly v minulosti chápány různě, jeden či druhý byl přeceňován na úkor druhého. (Podrobné objasnění historie jazykového vyučování je však úkolem až další práce.) Současná doba chápe uvedené úkoly v jejich dialektické jednotě.

První úkol, zaměřený na pravopis a mluvu žáků, objasňují slova akad. O. Chlupa: »Mluvnické vyučování bude usilovati o to, aby dalo žáku... vhled v jazykové jevy, aby žák mluvil a psal vědomě správně, aby byl zbaven mluvnických i orthografických pochybností, které ztěžují správný vývoj žákovy mluvy a slohového výrazu.«[1]

Vedle tohoto jazykového úkolu zaměřeného na pravopis a řeč žáků má gramatické vyučování druhý, neméně důležitý úkol formální. O tomto úkolu, vyplývajícím ze vztahu mluvnice a logiky, se zmiňuje již J. St. Mill: »Všimněme si na chvíli co mluvnice jest. Jest to nejzákladnější část logiky. Jest to počátek analyse procesu myšlenkového. Zásady a pravidla mluvnice jsou prostředky, jimiž formy mluvy přizpůsobují se (are made to correspond) všeobecným formám myšlení. Rozdíly mezi rozmanitými částmi řeči, mezi pády jmen, mezi způsoby a časy slovesa, mezi funkcemi přechodníků jsou rozdíly v myšlení a nejen ve slovech. Jednotlivá jména a slovesa vyjadřují předměty a děje, z nichž mnohé možno poznávati smysly; ale mody, jakými jména a slovesa se k sobě pojí, vyjadřují vztahy předmětů a dějů, jež toliko rozumem možno poznati, a každý různý modus odpovídá různému vztahu.«[2] Má-li žák »racionální vhled v mluvnické jevy«, může vyučování gramatice plnit úkol průpravy logického myšlení. Slova J. St. Milla svědčí, že mluvnické vyučování má pro rozvoj žákova myšlení prvořadý význam, který v tomto smyslu nemůže plnit žádný jiný předmět. Tuto stránku zdůrazňoval také akad. O. Chlup v uvedeném spise při kritice Laye a jiných odpůrců gramatiky: »Gramatická abstrakce je přece první krok psychologické introspekce, žák se učí pozorovati analyticky prostředky své mluvní vyjadřovací schopnosti (l. c. str. 172).

S uvedených dvou hledisek je třeba zkoumat mluvnické vyučování také na národní škole, kde mají žáci získat první »vhled« do jazykových zákonitostí.

Z celé řady gramatických kategorií a pojmů, které si žáci osvojují na národní

škole, zaujímá určité postavení pojem podstatného jména. Je na prvním místě mezi ostatními tématy v platných osnovách mluvnického vyučování na národní škole (ve 3. postupném ročníku je mu věnováno 12,2 %, ve 4. post. roč. 24,4 % a v 5. post. ročníku 30,3 % vyučovací doby). Důležitost pojmu podstatného jména a jeho mluvnických významů (rodu, čísla, pádu) i typů sklonění je patrna, má-li si žák uvědoměle osvojit morfologický pravopis, syntaktické pojmy a má-li rozvíjet logické myšlení. Žák zde poznává »zároveň s kategoriemi gramatickými kategorie logické nebo aspoň velmi obecné pojmy předmětné. Proto tu jde o speciální výcvik logický«.[3] Má-li se vyučování cizím jazykům, u nás zejména studium ruštiny, opírat o znalost mateřského jazyka (jak oprávněně žádá již Komenský), musí mít žáci pevně osvojené gramatické kategorie mateřského jazyka a musí mít také určité pravopisné návyky.

Studium vytčené otázky má praktický význam, protože žáci mají nedostatky v morfologickém pravopisu a nerozlišují dosti přesně jednotlivé druhy slov, a to na národní i střední škole.

Úkolem didaktiky jazykového vyučování je zjistit, jak si žáci osvojují pojem podstatného jména na různých stupních vyučování a jak tento proces odráží činnost učitelovu. Na tomto podkladě stanovit a ověřit závěry pro mluvnické vyučování.

Takové pojetí úkolu znamená poznat obě stránky vyučovacího procesu: činnost učitele, t. j. obsah, metody a organisaci jeho práce, když žákům vštěpuje vědomosti a návyky na jedné straně a činnost žáků při jejich osvojování na straně druhé. Tyto dvě stránky v praxi jsou neoddělitelné, navzájem se ovlivňují, a je proto třeba studovat je v jejich vzájemném působení. Odtud plyne úkol studovat vztahy mezi činností učitele a osvojováním vědomostí, dovedností a návyků, t. j. problém odrazu vyučování v myšlení žáka. Svědčí o tom výzkumy prováděné pod vedením N. A. Menčinské: »Dítě si neosvojí najednou ten či onen vědecký pojem, nýbrž postupně se přibližuje k jeho úplnému osvojení a tento proces nezáleží v tom, že vědomí žáků prostě kopíruje pojmy, uváděné učitelem. Pojmy jsou utvářeny živým myšlením žáka.«[4] Zjištěné zákonitosti, jak si žáci osvojují pojmy, jsou proto jedním z nutných vědeckých základů pro stanovení základního učiva a jeho soustavy.

Proto jsem si vytyčil úkol sledovat, jak učitel vytváří ve vědomí žáka pojem podstatného jména a jak si žák tento pojem osvojuje.

První etapou práce byl předběžný výzkum, který měl tyto úkoly:

1. Zjistit stav vědomostí, dovedností a návyků žáků.
2. Pokusit se zjistit příčiny tohoto stavu.
3. Na základě tohoto výzkumu formulovat a uspořádat jednotlivé problémy.

Výsledky tohoto výzkumu jsou zde uvedeny.

II. Metoda

Aby byl důkladně poznán obsah vyučování a předběžně stanoveny problémy, byla provedena analysa příslušného učiva v učebnicích »Jazyk český« (Praha, SPN, 1955) pro jednotlivé ročníky národní školy.

Do pojmu učiva jsou zde zahrnuty vedle pouček a pravidel v učebnicích uvedených také obsah a soustava cvičení, protože při nich nejde pouze o to upevňovat poučky, ale také je vytvářet. Žák si neosvojí pojem, jestliže učitel z několika

případů vyvodí poučku a na několika dalších případech ukáže její užití, ale osvojuje si ji tehdy, jestliže ji užívá. Při cvičení získává pojem také další znaky, které v poučce nejsou uvedeny. Později ukážeme, jak cvičení odtržená od pravidla mohou pojem i skreslit. Teprve na základě jak poučky, tak i cvičení se vytvářejí vědomosti, dovednosti i návyky žáků. Proto byla zkoumána nejen soustava definic, pouček a pravidel, ale také systém cvičení k jednotlivým pravidlům a poučkám.

Stav žákovských vědomostí, dovedností a návyků byl zkoumán hlavně na počátku 5. postupného ročníku, kdy si žáci už měli osvojit pojem podstatných jmen jako názvů osob, zvířat a věcí, vlastností a činností, dále »tvrdé« vzory a mluvnické významy podstatného jména.

Protože nebyl znám dosavadní průběh vyučování, byl zjišťován jeho výsledek u žáků. K tomu bylo užito dvou metod jako základních: metody písemných prací žáků v celé třídě a metody individuálních rozhovorů s vybranými žáky, a to proto, že klady a nedostatky obou metod se doplňovaly a jejich kombinace umožňovala všestrannější poznání stavu žákovských vědomostí.

Metoda písemných prací je výhodná tím, že při ní žáci pracují samostatně. Je to forma práce žákům běžná a probíhá v přirozených podmínkách. Zahrnuje větší počet žáků. Její nevýhodou je, že při ní není možné sledovat, jak žáci užívají pojmu, t. j. zjišťovat příčiny určitého žákova postupu (na příklad při individuálním rozhovoru jeden žák zdůvodnil označení slova »účastnili« jako podstatného jména tím, že »ti žáci se účastnili«, t. j. ukazovacím zájmenem, zatím co druhý považoval toto slovo za název činnosti. To znamená, že oba žáci dospěli k témuž výsledku na základě různých znaků pojmu, jinými slovy, že při stejném kvantitativním výsledku šlo o různou kvalitu žákovských vědomostí, o různé pojmy podstatného jména u těchto žáků). Metoda písemných prací umožňuje poznat celkový stav vědomostí žáků, ale neumožnila v tomto případě podrobnější kvalitativní analysu.

Proto bylo v daném výzkumu vedle uvedené metody užito i metody individuálních rozhovorů se žáky, při níž je možné sledovat, jak žáci užívají vědomostí, i provést podrobnější kvalitativní analysu. Tato metoda je objektivní vzhledem k povaze žákovských vědomostí, zároveň je však v jisté míře také subjektivní, protože zkoušený žák je nutně ovlivňován stanoviskem, které musí zkoušející k jeho projevům zaujmout a jež mu mohou být vodítkem při dalších odpovědích. To je dáno vlivem vyučování, při němž žák vždy sleduje ohlas své odpovědi u učitele, který je zároveň měřítkem její správnosti. Individuální rozhovory probíhají kromě toho v oddělené místnosti za účasti třetí osoby (zapisovatele), t. j. v umělých podmínkách mimo rámec běžného vyučování.

Při obou metodách bylo kriteriem osvojení pojmů to, jak jich žáci uměli užívat, protože »kdo se domnívá, že co děti zpaměti říkají, také rozumějí, ten sám sebe šálí«.[5]

Písemné zkoušky byly provedeny na třech pražských školách v 5. až 7. postupném ročníku. Účastnilo se jich 180 žáků.

Rozhovory byly provedeny ve dvou V. třídách (na dvou pražských školách) se 17 žáky.

III. Výsledky předběžného výzkumu

Pojednání o výsledcích práce je rozděleno do tří oddílů:

1. Znaky pojmu podstatného jména u žáků.

2. Jak si žáci osvojují mluvnické významy podstatného jména.
3. Jak si žáci osvojují typy sklonění podstatných jmen.

1. *Znaky pojmu podstatného jména u zkoušených žáků*

Osvojování pojmu podstatného jména a odlišení substantiva od ostatních druhů slov má velký význam pravopisný (na př. rozlišení slov rybí hlava a hlava ryby) a je důležité pro vývoj logického myšlení žáků v tom, že předpokládá vytvoření velmi obecných pojmů (na př. pojem zvířete, věci) a dále v tom, že znamená přesné rozlišování pojmové na základě řady znaků (na př. sloves od slovesných podstatných jmen, která svým slovním významem jsou takřka shodná se slovesy, ale pro své mluvnické významy jsou zařazena mezi substantiva).

Při zkoumání této otázky bude uveden nejprve rozbor příslušného učiva v učebnicích, dále výsledky písemných zkoušek a konečně výsledky individuálních rozhovorů se žáky.

a) *Rozbor učiva o podstatném jméně*

Počáteční etapa osvojování pojmu podstatného jména probíhá ve 2. postupném ročníku. Je tu zařazena první poučka: *»Každá osoba, zvíře i věc má svůj název.«* Cvičení jsou zaměřena na vytvoření pojmu osoba, zvíře a věc: žáci mají uvádět názvy osob, zvířat a věcí a rozdělit jednotlivá slova do uvedených kategorií. Termín »název« má upevňovat abstrakci slova od předmětu. V učebnici je uvedeno jedno cvičení, v němž je úkolem podtrhnout názvy osob, zvířat a věcí. Toto cvičení vede žáky k první synthese. Jeho úkolem je vytvořit pojmy název osoby, název zvířete a název věci.

Ve 3. postupném ročníku je zařazena další poučka: *»Na světě je mnoho osob, zvířat a věcí. Abychom o nich mohli mluvit, musí mít každá osoba, každé zvíře a každá věc svůj název.*

Názvům osob, zvířat a věcí říkáme podstatná jména.

Podstatná jména jsou názvy osob, zvířat a věcí.« (Učeb. »Jazyk český«.)

První část této poučky má zřejmě osvětlit termín »název«, důležitý pro pochopení poučky. Další dvě části uvádějí sémantický znak pojmu podstatného jména a k nim jsou zaměřena cvičení, jež mají být probrána podle platných osnov ve 2 hodinách.

Jsou uvedena tato cvičení: 1. cvičení, které má nacvičit zdůvodňování podstatných jmen: *»Přesvědčte se, zda následující slova jsou podstatnými jmény«* (uvedena jsou jen substantiva). Toto cvičení má upevňovat pojem názvu osoby, názvu zvířete a názvu věci. 2. Žáci uvádějí podstatná jména — na př. *»Řekněte 10 podstatných jmen.«* 3. Hledají podstatná jména ve větách tohoto typu: a) *Kohout kokrhá;* b) *Slyšíš kohouta;* c) *Kohouti kokrhají.* 4. Vyhledat v úvodním článku substantiva (z nich čtyři nejsou v nominativu).

Jak vyplývá z uvedených údajů, je úkolem tohoto učiva vytvořit pojem podstatného jména, nadřazený pojmům osoby, zvířete a věcí, a to na základě jeho významového znaku. Ve cvičeních jsou uváděna podstatná jména většinou isolovaně, mimo větnou souvislost, takže vyvstává otázka vlivu věty na poznávání podstatných jmen. Uvedená substantiva jsou převážně v 1. pádě, takže vzniká domněnka, že nominativní tvar jako nepodstatný znak ovlivní pojem u žáků. Tuto

domněnku podporují i cvičení zařazená v souhrnném opakování, v nichž mají žáci vyjmenovat 10 podstatných jmen, uvést poučku a vyhledat substantiva v kratším článku.

Po uvedeném učivu je zařazen rod podstatných jmen. Ve cvičeních je nadále velmi malý počet (11) substantiv v jiném než v 1. pádě. Domnívám se, že určování rodu, není-li upevněn významový znak pojmu podstatného jména, vede k tomu, že žáci mohou poznávat podstatná jména mechanicky podle ukazovacího zájmena, to znamená, že pojem podstatného jména může obsahovat u žáků jen znak rodu. Kromě toho minimální počet substantiv, která nejsou v nominativu, posiluje domněnku, že nominativ se může stát základním znakem pojmu podstatného jména u žáků.

Kromě uvedených otázek je zde problém vytváření pojmu věc, daný nepřesností definice. Pojem »věc« má jednak konkretní, žákům blízký obsah, souřadný s pojmy osoba a zvíře, jednak obecný, blízký pojmu jev (na př. »hodina«, »chyba«, »prázdniny«, »otvor«, »rostlina«, »jih«). Přechod od konkretního pojmu věci k velmi obecnému je pro vytváření pojmu podstatného jména nutný a závisí na soustavě cvičení i na celkovém rozvoji poznání a myšlení žáka.

Ve 4. postupném ročníku se uvedená poučka rozšiřuje o názvy činností a vlastností. U názvů činností uvádí učebnice »Jazyk český« pro 4. post. roč.: *»Slova chod, klus, cval, vzpínání, skok jsou názvy činností. Můžeme s nimi spojit ukazovací zájmena ten (cval), to (vzpínání).*

Také názvy činností jsou podstatná jména.«

U termínu názvy vlastností učebnice uvádí: *»Také s jmény vlastností můžeme spojovat ukazovací zájmena: ta pracovitost, ta přesnost.*

I jména vlastností jsou jména podstatná.«

K uvedeným poučkám je sestaveno cvičení, v němž mají žáci tvořit substantiva od uvedených sloves a přídavných jmen (na př. ze slova »pracovati« utvořit substantiva práce, pracoviště, pracovník). Jak je vidět z uvedeného příkladu, nedochází zde k přesnému odlišení sloves a verbálních substantiv. Chybí zde tedy cvičení, jež by zajišťovala, že si žáci toto rozšíření poučky osvojí, t. j., že budou umět rozlišovat uvedené druhy slov. Kromě toho se žáci o přídavných jménech dosud neučili, protože ta jsou zařazena až na konci 4. postupného ročníku.

V dalších cvičeních se probírají abstraktní podstatná jména (práce, mír a pod.), žáci mají vyhledávat podstatná jména ve větách.

S rozšířením poučky ve 4. post. roč. se vynořuje celá řada otázek. První otázkou je osvojení samotných pojmů »činnost« a »vlastnost«. Druhou, velmi důležitou otázkou je poměr dosavadní definice, svou konkretností žákům blízké a již upevňované, k tomuto rozšíření definice, které je abstraktní a neupevněné. Za třetí zde nastává významové překrytí podstatných jmen se slovesy a přídavnými jmény, t. j. problém rozlišení podstatných jmen, která jsou názvy činností a vlastností od těchto druhů slov, což je pro myšlení žáka obtížné, protože se při něm musí řídit několika znaky zároveň. Dále je přímo v poučkách zdůrazněno ukazovací zájmeno, t. j. gramatický znak pojmu. Tím vyvstává znovu otázka o specifické váze znaku ukazovacího zájmena v pojmu podstatného jména u žáků. Podstatné podle jejich samostatného slovního významu, který je specifický jedině pro tento slovní druh, na druhém místě by měl pojem substantiva u žáků obsahovat jeho mluvnické významy, společné i některým jiným druhům slov. Tyto znaky jsou však nutné, protože odlišují pojem substantiva ve významově sporných případech,

na příklad u verbálních substantiv, která významově jsou blízká slovesům, avšak jsou podle gramatických znaků zařazena mezi substantiva.

V 5. post. roč. se poučka o podstatných jménech nerozšiřuje, ale cvičení vedou k přesnějšímu odlišení verbálních substantiv od sloves a podstatných jmen od adjektivisovaných substantiv.

b) *Výsledky písemných zkoušek*

Pro objasnění stavu žákovských vědomostí s hlediska uvedených otázek byly provedeny písemné zkoušky. Při nich dostali žáci dva texty, v nichž měli podtržením označit podstatná jména. V prvním byla slova ve větách,[1] ve druhém byla táž slova a ve stejných tvarech, ale mimo větnou souvislost. Žáci dostali nejprve text s větami, pak v téže hodině druhý text s jednotlivými slovy.

Písemná zkouška obsahovala: 1. podstatná jména konkretní v různých tvarech i funkcích ve větě; 2. stejná podstatná jména, ale v různých funkcích a tvarech (»v létě« — »léto«, »rozvahou« — »rozvaha«); 3. verbální substantiva (»česání«); 4. adjektiva, odvozená od podstatných jmen (»hradní«, »městská«, »kamenitou«).

Uvedeme výsledky nejprve u podstatných jmen konkretních:

Tabulka 1.

Slovo	V. B. tř. — 36 ž. podtrhlo %		VI. A — 36 ž. podtrhlo %		VI. B. — 29 ž. podtrhlo %		VII. B. — 43 ž. podtrhlo %	
	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova
Toník	97,3	100	100	100	44,8	58,6	100	100
žáci	91,7	86,2	100	94,5	79,3	79,3	95,4	97,7
chmele	75	—	100	—	100	—	100	—
nádvoří	80,5	89	94,5	97,3	89,6	93,1	95,4	100
sova	97,3	94,5	100	97,3	100	89,6	100	95,4
země	94,5	83,3	94,5	97,3	96,5	96,5	100	97,7
Mikuláše	83,3	86,2	97,3	94,5	48,3	48,3	100	93
pionýra	86,2	100	100	100	93,1	100	100	100

Z číselných údajů vyplývá, že žáci vcelku bez nesnází poznávají konkretní podstatná jména. Jen v VI. B. třídě nepodřadila polovina žáků pojem podstatných jmen vlastních pojmu podstatného jména. Vliv věty a pádu se výrazněji projevil jen u slov »nádvoří« a »sova«. Slovo »nádvoří«, když bylo isolované, určovali žáci ve všech třídách snáze než ve větě. U tohoto slova jde o vliv tvaru pádové otázky (jako nepodstatného znaku pojmu) na poznávání podstatných jmen, protože ve větě je slovo »nádvoří« v 6. pádě a tudíž spojeno s otázkou »na čem« (po případě s otázkou »kde«), kdežto osamoceně, vzhledem k tomu, že má stejný tvar v 1. i 6. pádě, může být spojeno s ukazovacím zájmenem v 1. pádě. Tento nepodstatný

[1] Text písemné zkoušky: Toník a Mírek šli kamenitou cestou až na vrchol kopce. Pište pozorně, abyste při psaní neudělali chybu! Jednej vždy klidně a s rozvahou! Někteří žáci naší školy se účastnili česání chmele. Na hradním nádvoří zahoukala sova. V létě se městské ulice kropí vodou. Žák opakoval větu skoro doslova. Země česká je domov můj. V neděli byl každý na leteckém dnu. Všichni šli na výlet. Mirkovou dobrou vlastností bylo, že byl pravdomluvný. Rádi si prohlížíme kresby Mikuláše Alše. V minulém roce bylo velmi deštivé léto. Pro pionýra je důležitá rozvaha a klidné vystupování.

znak tvaru ukazovacího zájmena obsahoval pojem podstatného jména i u žáků 7. postupného ročníku. Slovo »sova«, jak je vidět z nevelkého, ale přece patrného rozdílu, určovali žáci ve všech třídách jako podstatné jméno lépe ve větě. To je možné vysvětlit tím, že ve větě bylo toto slovo zdůrazněno, bylo významově nejdůležitější a ve funkci podmětu. Projevil se zde tedy vliv funkce slova ve větě jako další nepodstatný znak pojmu substantiva u žáků.

Vliv obou uvedených znaků se výrazněji projevil u jiných slov:

Tabulka 2.

Slovo	V. B. tř. — 36 ž. podtrhlo %		VI. A. tř.— 36 ž. podtrhlo %		VI. B.tř.— 29 ž. podtrhlo %		VII.B.tř.—43 ž. podtrhlo %	
	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova
vodou	72,2	69,4	100	94,5	93,1	89,6	95,4	93
v létě.	44,5	83,3	86,2	91,7	86,2	86,2	86,1	90,75
léto	91,7	89	100	100	93,1	96,5	100	97,7
rozvahou	63,9	58,3	89	75	100	89,6	93	69,8
rozvaha	91,7	89	94,5	86,2	89,6	86,2	93	97,7

U konkretního podstatného jména »vodou« se projevil výrazně vliv tvaru slova, spojený s vlivem tvaru ukazovacího zájmena. To je zvláště patrné v V. B. třídě, v níž byl vlivem vyučování zdůrazněn znak ukazovacího zájmena, jak je patrno z individuálních rozhovorů se žáky této třídy. U slova »v létě« se projevil kromě toho ještě vliv otázky »kdy« na příslovečné určení. Vliv otázky »kdy« byl potvrzen v individuálních rozhovorech. Ukazuje to, že někteří žáci nerozlišují dobře druhy slov od jejich větné funkce, t. j. že nechápou, že určité slovo má ve větě funkci a že je zároveň určitým slovním druhem. To je potvrzeno i rozdílem mezi označováním tvaru »v létě« a tvaru »léto« ve větách. Menší rozdíl v označování těchto slov, pokud byla isolována, je třeba přičíst vlivu předložky, která byla u jednotlivých slov zdůrazněna. Na obdobný stav ukazují i výsledky u slov »rozvahou« a »rozvaha«.

Vliv větného důrazu na označení určitého slova jako podstatného jména se objevil u slov »jednej« a »všichni«. Tento vliv je dán tím, že podstatné jméno bývá zdůrazněno ve větě, což se odrazilo ve vědomí žáků jako nepodstatný znak tohoto pojmu.

Tabulka 3.

Slovo	V. B. tř.—36 ž. podtrhlo %		VI.A.tř.—36 ž. podtrhlo %		VI. B. tř.—29 ž. podtrhlo %		VII. B. tř.—43 ž. podtrhlo %	
	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova
jednej	19,45	2,8	2,8	2,8	3,45	3,45	2,3	0
všichni	36,1	19,45	16,7	5,6	13,8	6,9	7	0

Slovo zdůrazněné ve větě ztrácelo tento větný přízvuk, když bylo uvedeno isolovaně. Rozdíl ukazuje, že větný důraz byl také znakem pojmu podstatného jména u žáků.

Statistické údaje prokazují, že pojem podstatného jména obsahoval u žáků některé nepodstatné znaky, a to znak tvaru slova (zároveň se znakem tvaru uka-

zovacího zájmena) a znak větného důrazu. Protože tyto znaky nebyly vyjádřeny v učebnici, vytvořily se zřejmě vlivem cvičení, která nebyla natolik obměňována, aby se tyto znaky vyloučily. Tyto znaky se udržovaly v soustavě pojmu i u žáků 7. postupného ročníku. Jejich vznik je snad možné vysvětlit neuvědomělým zobecněním. Neuvědomělým proto, že žáci (jak se projevilo i v rozhovorech) nejsou s to jejich vliv slovně vyjádřit, zobecněním proto, že se týká i nových případů.

V souvislosti s uvedenými otázkami byl zajímavý problém, jak budou žáci rozlišovat zpodstatnělá přídavná jména od substantiv, a to jednak ve větách, jednak u isolovaných slov.

Tabulka 4.

Slovo	V. B. tř. — 36 ž. podtrhlo %		VI. A. tř.—36 ž. podtrhlo %		VI. B. tř.—29 ž. podtrhlo %		VII. B. tř.—43 ž. podtrhlo %	
	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova
kamenitou	13,9	30,6	11,1	25	13,8	24,1	2,3	7
hradním	16,7	25	30,6	36,1	13,8	24,1	2,3	20,9
městské	8,3	47,2	25	33,3	6,9	13,8	4,6	14
deštivé.	36,1	50	16,7	19,4	0	10,35	4,6	11,6

Toto rozlišování bylo pro žáky obtížnější u isolovaných slov, kde uvedená přídavná jména jakoby přebírala význam podstatných jmen, od nichž se lišila jen koncovkou, než ve větách, kde k uvedenému znaku byl připojen ještě významový znak adjektiv, jímž se liší od substantiv, totiž že zde vyjadřovala vlastnosti podstatných jmen.

Poslední otázkou bylo, jak si žáci rozšířili pojem podstatného jména o názvy činností a jak tedy odlišili dějová podstatná jména od sloves. V textu byla zařazena dvě taková slova: psaní a česání. Uvedeme číselné údaje:

Tabulka 5.

Slovo	V. B. tř.—36 ž. podtrhlo %		VI. A. tř.—26 ž. podtrhlo %		VI. B. tř.—29 ž. podtrhlo %		VII, B. tř.—43 ž. podtrhlo %	
	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova	ve větě	jedn. slova
psaní	55,6	86,2	89	94,5	79,4	79,4	88,4	95,4
česání	28	63,8	25	58,3	13,8	51,7	34,9	67,5

V souvislých větách se tato podstatná jména významově kryla se slovesy a ztrácela tu i ráz samostatného názvu činnosti, zdůrazněného u isolovaných slov, kde žáci kromě toho mohli snáze užít ukazovacího zájmena v 1. pádě (»to« česání u jednotlivých slov, ale žáci se účastnili »toho« česání). Z toho vyplývá velká úloha ukazovacího zájmena při poznávání dějových podstatných jmen. Výsledky ukazují, že si zkoušení žáci neosvojili rozšíření definice o samostatné názvy činností ani v 7. postupném ročníku, protože neuměli rozlišit dějová podstatná jména od sloves.

Písemné zkoušky umožnily tyto závěry:

1. Žáci si osvojili pojem podstatných jmen jako názvů osob, zvířat a věcí.
2. Pojem podstatného jména obsahoval u zkoušených žáků některé nepodstatné

znaky: znak tvaru slova (a tvaru ukazovacího zájmena), znak funkce slova ve větě, znak větného důrazu. Tyto znaky se vytvořily vlivem cvičení, v nichž se častěji vyskytoval nepodstatný znak než podstatný a nebyl v konfliktu s podstatným, zobecnil se a dítě se řídilo nepodstatným znakem. Nedovedlo své jednání zdůvodnit, protože nemělo dostatečnou slovní zásobu — nebyly slovně formulovány nepodstatné znaky.

Na základě toho je možné vyslovit hypothesu, že tyto nepodstatné znaky by byly odstraněny jednak variací nepodstatných znaků, jednak tím, že by nepodstatné znaky byly slovně vyjádřeny. Na příklad, kdyby bylo v tématu o pádech výslovně uvedeno, že podstatné jméno může být v kterémkoli pádě.

Nepodstatné znaky se projevují i v sedmém postupném ročníku.

3. Pojem podstatného jména nebyl u značné části žáků rozšířen o názvy činností a vlastností — protože nerozlišovali přesně podstatná jména od sloves a přídavných jmen.

c) *Výsledky individuálních rozhovorů se žáky*

Rozhovory byly provedeny se 17 žáky dvou pátých tříd. Mezi těmito žáky byli zhruba rovnoměrně zastoupeni žáci slabí, průměrní a výborní. Tyto skupiny žáků byly vybrány podle celkových výsledků v češtině a na základě písemných zkoušek. Rozhovory se konaly s každým žákem zvlášť. Byly vedeny o stejných větách, jaké dostali žáci k písemné zkoušce. Každý žák dostal ovšem nový výtisk. Při rozhovoru měl žák přečíst větu a po rozmyšlení v ní podtrhnout podstatná jména. Nato dostal otázky o jednotlivých slovech.

Individuální rozhovory, které umožňují podrobnější kvalitativní analysu žákových vědomostí, měly odpovědět na tyto otázky:

1. Podle čeho poznávají žáci podstatná jména, to jest, jaké znaky má jejich pojem podstatného jména.

2. Jak si žáci osvojili rozšíření definice podstatných jmen o názvy činností a vlastností.

3. Měly poskytnout další materiál k otázce neuvědomělého zobecnění, která se objevila při posuzování údajů písemných zkoušek.

Nejprve k otázce znaků pojmu podstatného jména u zkoušených žáků. Podle výsledků v rozhovorech se žáci dělili do několika skupin.

V první skupině byli slabí žáci, jejichž pojem podstatného jména byl zcela nesprávný nebo obsahoval nepodstatné znaky jako hlavní.

Rozhovorů se účastnili tři takoví žáci. Uvedeme nejprve výňatky ze zápisů:

K. (slabý žák) hledá podstatná jména ve větě: V létě se městské ulice kropí vodou. Podtrhl slova »městské«, »ulice«, »vodou«.

Uč.: Jiné podstatné jméno bys tu nenašel?	Ž.: ... (mlčí)
Vezmeme to od začátku. Je »v létě« podstatné jméno?	... To je, protože se nemění.
»Městské« je podstatné jméno?	Je, nemůže se tam dát něco jiného.
Proč?	... Není to podstatné jméno, protože se tam může dát městská.
A slovo ulice?	Je, protože se tam nemůže dát nic jiného.

Věta: Jednej vždy klidně a s rozvahou! Žák podtrhl slova: Jednej, klidně, rozvahou.

Uč.: Proč jsi podtrhl jednej?	Ž.: Protože se nemůže změnit.
Jak to?	Už by to nebyla celá věta.

V písemné práci uvedl definici: »Podstatná jména vyjadřujou o okom nebo očem se ve větě mluví I co zvířata ne věci lidé dělaj nebo co.«

Žák K. si neosvojil poučku o podstatných jménech. Vedoucím znakem pojmu se stalo zdůraznění slova ve větě. Slova, která jsou ve větě smyslově nejdůležitější proto označuje jako podstatná jména. Skreslení pojmu se projevilo i v poučce, kterou uvedl.

Uvedeme ještě výňatky ze zápisu rozhovoru se slabým žákem M. Z. z druhé školy. V písemné práci uvedl definici: »Podstatná jména jsou jména, kterými se vyjadřuje co kdo dělá.«

V první větě: »Toník a Mirek šli kamenitou cestou až na vrchol kopce« podtrhl slova: Toník, Mirek, šli, vrchol.

Uč.: Proč jsi podtrhl »šli«?	Ž.: Protože je kdo, co šli.
Toník?	Je kdo, co Toník.
Jiné podstatné jméno bys tu nenašel?	... (podtrhuje »cestou«).
Proč jsi to podtrhl?	Je cesta, kdo — co.

Ve čtvrté větě: »Někteří žáci naší školy se účastnili česání chmele« podtrhl slova: žáci, školy.

Uč.: Je česání podstatné jméno?	Ž.: ... Je.
Proč?	Kdo, co, česání.
Chmele?	... Není.
Proč?	Kdo, co chmele, nejde.

V deváté větě: »V neděli byl každý na leteckém dnu« podtrhl slova: byl, každý.

Uč.: Proč je »byl« podstatné jméno?	Ž.: Kdo, co byl.
Každý?	Kdo, co každý.
V neděli není podstatné jméno?	Ne.
Proč?	Nemůžeme se tázat kdo, co v neděli.

Konečně uvedeme ještě rozhovor o dvanácté větě: »Rádi si prohlížíme kresby Mikuláše Alše.« M. Z. podtrhl slovo »kresby«.

Uč.: Mikuláše není podstatné jméno?	Ž.: Ne.
Proč?	Koho, čeho, Mikuláše.
Když se ptáme koho, čeho, tak to není podstatné jméno?	Ne.
A kdy je to podstatné jméno?	Když se ptáme kdo, co.

Pojem podstatného jména obsahoval u tohoto žáka znak pádové otázky kdo, co, která je však gramatickým znakem pro podmět. Zřejmě se tu odrazil vliv podmětu, který skreslil pojem podstatného jména. To se projevilo i v definici, kterou žák uvedl. Příčinou tohoto stavu, jak se zdá, bylo, že si žák neosvojil pojem podstatného jména před probíráním podmětu a vzhledem k tomu, že v uvedeném znaku se oba pojmy částečně překrývají, mohl být tento znak upevněn i cvičením.

Pro pojmy u obou žáků byla společná jejich ztrnulost a zároveň široký, generalisovaný ráz, který byl důsledkem toho, že pojmy nebyly zařazeny do soustavy. Tento velmi obecný charakter pojmu se projevil v tom, že tito žáci označovali jako podstatná jména i jiné druhy slov.

Druhou skupinu tvořili žáci, u nichž pojem podstatného jména obsahoval jen jeden znak. V rozhovorech jsme se setkali se třemi takovými žáky. U dvou obsahoval pojem jen významový znak a měl předmětný, konkretní ráz, u třetího obsahoval jen znak ukazovacího zájmena.

Uvedeme výňatky ze zápisu rozhovoru s R. T. (průměrný žák). V písemné práci uvedl definici: »Podstatná jména jsou jména osob, zvířat a věcí.«

O první větě: »Pište pozorně, abyste při psaní neudělali chybu« prohlásil, že v ní nejsou žádná podstatná jména. Byla s ním proto probrána postupně jednotlivá slova.

Uč.: »Psaní« není podstatné jméno?	Ž.: Není.
Proč?	Není to věc.
»Chyba«?	Není. Není to věc.

Ve čtvrté větě: »Na hradním nádvoří zahoukala sova« podtrhl slova: hradním, nádvoří, sova.

Uč.: Proč jsi podtrhl slovo »sova«?	Ž.: Je to zvíře.
Jinak bys nepoznal podstatné jméno?	Je to jméno.

Desátá věta: »V neděli jsme byli na leteckém dnu.« Žák si říká potichu »ta neděle«, pak přemýšlí o dalších slovech. Nakonec řekne: »Není tu podstatné jméno.«

Uč.: Vezmeme si jednotlivá slova.	
Je *ta* neděle podstatné jméno?	Ž.: Není.
»leteckém«?	Není, protože to není věc.
»dnu«?	Není. Není to věc.

Mimo rozhovor ukázal na obrazy auta a vlaku a prohlásil: »To jsou podstatná jména.«

Pojem podstatného jména u tohoto žáka obsahoval jen semantický znak, měl konkretní ráz. Tento charakter měl i pojem věci, kam zařazoval jen konkretní předměty. Tím, že pojem věci nebyl rozšířen o abstrakta, nespojil znak rodu s významovým znakem, jak je vidět zvláště u slova neděle. Proto také odmítal ukazovací zájmeno jako znak pojmu. Vcelku byl tento žák v tomto oboru na úrovni, jaká se vyžaduje u žáků třetího postupného ročníku. K rozšíření významového znaku o názvy činností a vlastností nedošlo.

Podobný, i když poněkud odlišný, ráz měly odpovědi u J. R. (průměrný žák) z téže třídy. Před rozhovorem sám uvedl definici: »Podstatná jména jsou jména osob, zvířat a věcí, nebo vlastností a činností.« Uvedeme výňatky z rozhovoru.

V první větě: »Pište pozorně, abyste při psaní neudělali chybu« podtrhl slovo »neudělali«.

Uč.: Proč myslíš, že »neudělali« je podstatné jméno?	Ž.: Že má vlastnost, že dělá, že nechce nic udělat.
Jiné podstatné jméno bys tu nenašel?	Myslím, že »chybu«.
Proč myslíš, že by to mohlo být podstatné jméno?	... To není žádná věc ani činnost. (Nepodtrhl.)
Jiné tu není?	(Podtrhuje slovo »psaní«.)
Proč jsi to podtrhl?	Protože je to činnost.

V páté větě: »V létě se městské ulice kropí vodou« podtrhl slova: ulice, kropí, vodou Na otázku, proč podtrhl slovo kropí odpověděl: »To je činnost.«

V sedmé větě: »Jednej vždy klidně a s rozvahou« podtrhl slova: jednej, klidně, rozvahou.

Uč.: Proč jsi podtrhl »jednej«?	Ž.: Poněvadž je to činnost nebo vlastnost, jedná správně a má ve vlastnosti vždy jednat správně.
Proč jsi podtrhl »rozvahou«?	Je to činnost, že jedná s rozvahou.

Konečně ve dvanácté větě: »Po prázdninách se každý rád vrací do školy« zdůvodnil podtržení slova »rád«: »Je to vlastnost, že se rád vrací.«

Stejně jako u R. T. obsahoval pojem substantiva i u J. R. jen semantický znak a měl konkretní ráz. Významový znak se rozšířil o názvy vlastností a činností. Toto rozšíření však bylo velmi difusní, vztahovalo se i na slovesa a přídavná jména, nebylo omezeno jinými znaky substantiva, jako je rod, číslo, pád a vzor. Pojem nebyl zařazen do soustavy. Rozhovor s tímto žákem ukazuje na obtížnost synthesy gramatických a významových znaků.

Zcela jiný obraz v této skupině jsme poznali u žačky B. D., která se důsledně opírala o gramatický znak ukazovacího zájmena, přitom ne vždy vhodně.

Ve druhé větě: »Někteří žáci naší školy se účastnili česání chmele« podtrhla slovo žáci.

Uč.: Jiné podstatné jméno bys tu nenašla?	Ž.: ... (podtrhuje »účastnili«).
Proč jsi to podtrhla?	Ti žáci se účastnili.

S podobným jevem (dokonce i u žáků výborných) jsme se setkali na druhé škole, v níž bylo při vyučování zdůrazňováno ukazovací zájmeno. To se projevilo i v definicích žáků, v nichž 8 ze 36 definovalo podstatné jméno jen pomocí ukazovacího zájmena. Byla na příklad uvedena definice tohoto typu: »Podstatná jména jsou když se na ně tážeme ten, ta, to.« U žáků v této třídě byla jiná kvalita vědomostí, když zkoušení žáci sice slovně zdůvodňovali označení určitého slova jako substantiva ukazovacími zájmeny, avšak jejich pojem obsahoval významový i gramatický znak.

V této *třetí skupině* používali žáci vhodně obou znaků pojmu. Tím se také více přiblížili k jeho osvojení. Byla zde však značná různost ve specifické váze jednotlivých znaků. Ve většině případů byl jeden znak vedoucí. Byl i slovně vyjádřen, druhý byl přítomen skrytě. Tato skupina žáků byla nejpočetnější.

Uvedeme příklady:

J. S. (výborná žačka) ve druhé větě: »Pište pozorně, abyste při psaní neudělali chybu« podtrhla slova: psaní, chybu.

Uč.: Proč jsi podtrhla »chybu«?	Ž.: Kdo, co, chyba — bez chyby.
Proč jsi podtrhla »psaní«?	Kdo, co, psaní, jde časovat a skloňovat.

Podobně ve všech dalších větách každé slovo skloňovala a tím je také zdůvodňovala. V páté větě: »Na hradním nádvoří zahoukala sova« podtrhla slova nádvoří a sova.

Uč.: Jak jsi poznala, že je sova podstatné jméno?	Ž.: Je to rod ženský, mohu to skloňovat.
A ještě podle něčeho?	Kdo, co, sova.
Jinak bys nepoznala, že je to podstatné jméno?	Ta sova.
A ještě jinak?	... Ne.

Ve čtrnácté větě: »Pro pionýra je důležitá rozvaha a klidné vystupování« podtrhla slovo pionýra a zarazila se u slova rozvaha. Zde je třeba vysvětlit, že v této třídě byla poučka rozšířena o názvy vlastností a činností jen formálně a žáci si ji neosvojili — to bude doloženo později.

Uč.: Co tě tak zarazilo?	Ž.: Nevím, co je to rozvaha — zvíře to není, věc to není, osoba to není, nedá se to vzít do ruky ... (pak si říká, ta rozvaha a s jistým váháním podtrhuje).

Vedoucím znakem pojmu byl znak skloňování podstatného jména. Vedle toho se procesu účastnil i významový znak, který byl omezen na názvy osob, zvířat a věcí, a proto se dostal v poslední větě do konfliktu se znakem gramatickým. Podle tohoto gramatického znaku žačka také slovo »rozvaha« označila jako podstatné jméno.

U vesměs výborných žáků (celkem u šesti) byly oba uvedené znaky spojeny a vyváženy, žáci jich vhodně užívali i při zdůvodňování. Tito žáci si osvojili pojem podstatného jména. Kromě toho byl u některých z těchto žáků obohacen pojem znakem příslušnosti určitého podstatného jména k typu sklonění (vzoru). Na příklad výborná žačka K. podtrhla slovo česání. Na otázku, proč je to podstatné jméno, odpověděla: »Je to rodu středního a podle vzoru stavení.«

U některých těchto žáků nastala automatisace užívání pojmu, když správně, rychle a s přesvědčením určovali podstatná jména, ale zdůvodnění bylo pro ně obtížné. J. R. (výborný žák) v první větě: »Pište pozorně, abyste při psaní neudělali chybu« podtrhl bez rozmýšlení slova: psaní, chybu.

Uč.: Proč jsi podtrhl slovo »psaní«? Ž.: ... Protože ... já to poznám, ale nevím jak.

V písemné práci uvedl správně celou definici.

U těchto žáků je možné mluvit o jazykovém povědomí (mluvnickém vědomí).

Shrneme-li dosavadní výsledky v uvedené otázce, dostaneme jisté stupně osvojení pojmu podstatného jména.[1] Na prvním stupni obsahoval tento pojem isolovaný znak, který neodpovídal uvedeným poučkám a s požadovaným pojmem se kryl jen zčásti. Poučka, i pokud byla uvedena, byla jen formální a nebyla v dostatečné míře osvojena při cvičeních, deformovala se. Pojem nebyl zařazen do soustavy stejnorodých pojmů ostatních a měl proto značně široký rozsah. Na dalším stupni žáci sice užívali správného znaku, ale isolovaného od znaků ostatních, a proto se nutně dopouštěli chyb. Teprve na třetím stupni byly jednotlivé znaky spojeny a doplňovaly se. Proto žáci již chyby nedělali. Ani zde však nebylo přesné soustavy znaků pojmu. Vedoucím znakem nebyl vždy znak významový.

Druhou otázkou, která nás zajímala při individuálních rozhovorech, bylo rozšíření definice podstatného jména o názvy činností a vlastností. Tato otázka je zvláště zajímavá, protože zde dochází k významovému překrytí různých druhů slov (ke střetnutí slovního a mluvnického významu podstatného jména) a postupně k jejich přesnějšímu odlišení, což má velký význam pro vhled žáků do stavby jazyka.

U této otázky se podařilo získat určité podklady pro předběžné stanovení stupňů osvojování pojmu u týchž žáků.

První skupina žáků považovala názvy činností (»česání«) za sloveso. Byli to žáci, u nichž byl významový znak pojmu podstatného jména omezen na názvy osob, zvířat a věcí. Svědčí o tom na příklad rozhovor s výbornou žačkou J. S. o větě: »Někteří žáci naší školy se účastnili česání chmele.«

Uč.: »česání« není podstatné jméno? Ž.: To je sloveso.
Proč je česání sloveso? Protože to dělají.

[1] Při stanovení těchto stupňů naprosto nejde o nutné stupně osvojování pojmu u týchž žáků. Tuto otázku získaný materiál nedovolil řešit. Jde jen o srovnání různé kvality žákovských vědomostí na počátku pátého postupného ročníku.

Materiál o této skupině žáků nám poskytla především škola, v níž (jak uváděli zkoušení žáci na konci rozhovoru) byly názvy vlastností a činností probírány koncem roku, a to velmi zběžně. Při rozhovorech si žáci vzpomínali, že se učili také o názvech činností a vlastností, ale teprve když jim byly tyto termíny uvedeny. Když měli určit, zda jsou slova »česání«, »rozvaha« a j. názvy vlastností nebo činností, váhali a oba termíny zaměňovali. Z rozhovorů je zřejmé, že znalost obou termínů byla v nejlepším případě jen verbální. Proto žáci tohoto rozšíření definice neužívali při poznávání podstatných jmen. Je to doklad formalismu ve vědomostech žáků.

Vedle tohoto poznatku byl získán jistý materiál o osvojování těchto pojmů. Po rozhovoru s žačkou J. S. z uvedené třídy zkoušející řekl, že podstatnými jmény jsou také názvy vlastností a činností. Žačka si vzpomněla a řekla, že »to brali na konci roku«. Pak se podívala na první větu textu a bez váhání tu podtrhla slovo »kamenitou«. Na otázku proč to podtrhla, odpověděla, že je to vlastnost. Po experimentátorově objasnění nastala tak široká generalisace, pojem byl vztažen i na přídavná jména. Názvy vlastností nebyly tedy zařazeny do soustavy znaků pojmu podstatného jména (a omezeny jeho dalšími znaky). S počáteční etapou osvojování tohoto rozšířeného významového znaku jsme se setkali u uvedeného žáka J. R. (průměrný žák). Ve třetí větě: »Správný pionýr se dobře učí« podtrhl slovo »pionýr« a pak se zarazil.

Uč.: O kterém slově přemýšlíš?	Ž.: Jestli je to »dobře učí« — jestli to mám podtrhnout oboje dohromady.
Proč myslíš, že je to podstatné jméno?	Je to vlastnost, že se dobře učí (podtrhuje »učí«) ... nevím jestli je to »dobře« podstatné jméno ... je to vlastnost, jako že se rád učí.

V páté větě: »V létě se městské ulice kropí vodou« podtrhl slova ulice, kropí, vodou.

Uč.: Proč jsi podtrhl »ulice«?	Ž.: Je to věc.
Kropí?	To je činnost.

Na dalším stupni pak byly samostatné názvy vlastností a činností odlišeny od sloves a přídavných jmen.

Jak ukazují číselná data písemných prací, nebylo toto rozlišení přesné ani u žáků sedmého postupného ročníku.

Sebraný materiál umožňuje tyto závěry:

1. Velká část zkoušených žáků si neosvojila rozšíření definice. Semantický znak pojmu podstatného jména zůstal tak na úrovni třetího postupného ročníku. Dějová podstatná jména jsou velkou částí žáků chápána jako slovesa.

2. V první etapě rozšiřování semantického znaku zkoumaného pojmu dochází pravděpodobně k široké generalisaci i na slovesa a přídavná jména, rozšířený znak není zařazen do soustavy znaků pojmu substantiva. Úlohou cvičení je zajistit přesné rozlišení podstatných jmen od sloves a jmen přídavných (příslovcí) už v počáteční etapě, kdy žáci poznávají samostatné názvy činností a vlastností jako podstatná jména. Jak vyplývá z rozboru učebnice, není toto rozlišení zajištěno.

Třetí otázkou byl problém tak zvaného neuvědomělého zobecnění. Tento problém řešila L. I. Božovičová ve své práci Význam uvědomění jazykových zobecnění v pravopisnem vyučování.[6] Autorka v této práci zkoumala na vývoji žákovských chyb, jak si žáci osvojují psaní velkého písmene na začátku vlastních jmen.

V základu tohoto pravopisného jevu je pojem podstatného jména vlastního a jeho odlišení od podstatných jmen obecných. Toto zobecňování probíhalo jen na základě zkušenosti žáků prvního až pátého postupného ročníku, protože poučka o substantivech vlastních a obecných je zařazena až v pátém postupném ročníku (v sovětských školách).

O uvedené otázce L. I. Božovičová říká: »Obvykle se neuvědomělá zobecnění, která nevystupují tak ve formě rozumového a uvědomělého užití pravidla, jako v podobě obecného dojmu o tom, kde je třeba napsat jaké písmeno, nazývají pravopisným „citem", nebo, jak to nazýváme my, „citem pravopisného tvaru" ... Při dalším osvojování pravopisu se tento cit uchovává, avšak mění pod vlivem studia pravidel svou psychologickou povahu.« (6; 40.) V základě tohoto »citu pravopisného tvaru«, jako části obecného jazykového citu, leží podle Božovičové neuvědomělé zobecnění. Toto zobecnění »není výsledkem uvědomělého logického procesu (srovnávání, úsudku, závěru). Je možné, že se všechny tyto procesy účastní při utváření neuvědomělého zobecnění, ale nejsou centrem celé operace, její podstatou. Toto zobecnění znamená zobecnění jakýchsi nejasných dojmů, spojených více s neučleněným prožitkem než s uvědomělou logickou operací dítěte (proto je také pojem jazykového „citu",[1] „cítění" na místě; tento pojem psychologicky velmi přesně označuje vnitřně nerozčleněný, emocionální ráz tohoto zobecnění)«. (6; 42.) Autorka říká, že děti při zkouškách neuváděly pravidla při volbě písmene, ale teprve po jeho napsání pro objasnění, které na nich žádal experimentátor.

Jev podobného rázu se objevil také u pojmu podstatného jména, a to jednak při písemných pracích, jednak při rozhovorech.

Uvedeme příklady:

Vedoucím znakem pojmu u J. S. (výborné žačky) byl znak skloňování. Tímto znakem také zdůvodňovala podstatná jména. V deváté větě: »V neděli byl každý na leteckém dnu« narazila na slovo »každý«. Žačka pro sebe tiše skloňuje: »Kdo, co každý, koho, čeho, každého ...« Nahlas říká: »Vypadá, jako by to bylo ... mně se to nezdá ...« Pak váhavě podtrhuje. V písemné práci toto slovo neoznačila. U této žačky byl vlivem rozhovoru, kdy musela zdůvodňovat označení slova jako podstatného jména, zdůrazněn znak skloňování. U zájmena »každý«, které má stejně jako podstatné jméno znak skloňování, došlo ke střetnutí znaku slovně vyjádřeného s tím, co nazýváme neuvědomělým zobecněním.

Uvedený slabý žák M. Z. měl pojem substantiva zúžen na znak otázky kdo, co. V osmé větě »Země česká je domov můj« váhal u slova »česká«.

Uč.: »česká« není podstatné jméno?	Ž.: Není.
Proč?	... Je.
Proč myslíš, že je?	Kdo, co, česká (váhá a nepodtrhuje).
Proč jsi prve myslel, že to není podstatné jméno?	

Nepodstatný znak pojmu byl v nutném nesouhlase s neuvědomělým zobecněním, vytvořeným na základě zkušenosti, které dosud nepřetvořilo neadekvátní znak správným směrem.

[1] Termín »jazykový cit« není zcela vhodný, adekvátnějším termínem by bylo jazykové povědomí. S hlediska psychologie se nedá dosti dobře mluvit o citu. Existuje sice určitý jev, takto označovaný, ale termín není nejvhodnější.

K. (výborná žačka) hledala podstatná jména ve větě: »Na hradním nádvoří zahoukala sova« a narazila na slovo »hradním«.

Uč.: »hradním« není podstatné jméno?	Ž.: ...
Tak podtrhneme ho nebo ne?	...
Proč myslíš, že bychom ho měli podtrhnout a proč že ne?	Je to vlastnost toho nádvoří.
A proto by to mělo být podstatné jméno nebo ne?	Mělo.
A je to podstatné jméno?	Já bych myslela, že ne.
Proč?	...

Žák J. R., který jak bylo již uvedeno, zařazoval do názvů vlastností a činností i přídavná jména (příslovce) a slovesa, podtrhl ve větě: »Někteří žáci naší školy se účastnili česání chmele« slova: žáci, školy, chmele, česání. Pak se zaráží.

Uč.: O čem přemýšlíš?	Ž.: Chtěl jsem podtrhnout »účastnili«, myslel jsem, že je to činnost.
A je to podstatné jméno?	Není.
Proč myslíš?	... Je to podstatné jméno, poněvadž je to činnost, že se účastnili toho česání chmele.

K těmto případům docházelo tehdy, když uvedený znak byl jednostranný, osamocený, nevyčerpával celý obsah pojmu, a proto nestačil k odlišení podstatného jména od jiných druhů slov. Příčinu lze spatřovat v tom, že cvičení nebyla u těchto žáků důsledně spojována s poučkou. Proto se vytvářelo na základě zkušenosti neuvědomělé zobecnění, které bylo s poučkou v jistém rozporu.

Uvedenou otázku však nelze na daném stupni výzkumu vyřešit. Je zde uváděna jen jako problém, který se při výzkumu objevil a pro nějž se dané vysvětlení jeví jako nejvhodnější.

V této části práce se objevily tyto otázky: vývoj pojmu věc u žáků a jeho zajištění v učebnicích; spojování jednotlivých znaků pojmu podstatného jména do soustavy; rozšíření definice o názvy činností a vlastností; jazykové povědomí; a problém neuvědomělého zobecnění.

Provedená práce umožňuje tuto hypothesu:

1. Rozšiřující část významového znaku pojmu podstatného jména musí být vzhledem k vlivu původní poučky (podle níž jsou podstatnými jmény názvy osob, zvířat a věcí), která je žákům blízká a kterou si už z valné části osvojili, a vzhledem ke složitosti osvojování samostatných názvů činností a vlastností jako podstatných jmen, probrána mnohem podrobněji. Při jejím probírání by měli mít žáci možnost srovnávat slovesa a slovesná podstatná jména stejně jako přídavná jména s podstatnými, od nichž byla utvořena. Jinak žáci nerozliší uvedené druhy slov a neosvojí si toto rozšíření semantického znaku.

2. Při vyučování by měla být důsledně spojována poučka se cvičením.

3. V celé řadě případů by se mělo přejít od isolovaných cvičení v učebnici k určování slov v článcích čítanky. Tím by se vylučovaly nepodstatné znaky pojmu.

4. Systém do znaků pojmu podstatného jména u žáků by se vnesl jejich důsledným určováním, jak se to děje při pokusném vyučování akad. O. Chlupa, při němž žáci hledají podstatná jména ve větách z čítanky a pak u nich určují pád,

číslo, rod, koncovku a vzor. Tento způsob vede také k tomu, že žáci chápou na př. pád a vzor jako nutné znaky pojmu podstatného jména.

2. *Jak si žáci osvojují mluvnické významy podstatného jména*

Rod podstatných jmen si žáci osvojili na základě ukazovacích zájmen a v 5. postupném ročníku ho správně užívali všichni žáci. O zařazení rodu jako jednoho ze znaků podstatného jména bylo pojednáno výše.

Podobně si dobře osvojili na počátku 5. postupného ročníku pojem čísla podstatných jmen. Při pedagogickém pozorování jsme narazili na problém čísla u slov hromadných. Žáci měli určit číslo u slova »uhlí«. Převážná většina žáků uváděla u tohoto slova množné číslo. Při zdůvodňování I. R. (výborný žák) uvedl, že »přeci nevezli kousek uhlí«. Tento příklad svědčí o tom, že pojem čísla obsahuje u žáků zřejmě znak počtu, množství, který byl také uveden při výkladu této kategorie v učebnici, a že v něm nejsou obsaženy gramatické znaky anebo tyto znaky nejsou vedoucí. Tento mluvnický význam podstatného jména neuváděli zkoušení žáci jako znak zkoumaného pojmu.

Na celou řadu otázek jsme narazili u kategorie pádu.

Význam osvojení pádů je nepochybný pro zvládnutí mluvnice vůbec a pravopisu zvláště. Pády poznávají žáci ve 4. postupném ročníku a musí jich užívat při celém dalším vyučování (když si osvojují pojem podmětu, při pravopisu podstatných jmen, přídavných jmen i zájmem a j.). Při osvojování pádů žáci vnikají do stavby jazyka.

Stav vědomostí, dovedností a návyků v tomto oboru jsme zjišťovali pedagogickým pozorováním a individuálními rozhovory, které vedle uvedených otázek obsahovaly i otázky na pády podstatných jmen.

Mezi zkoušenými žáky byla velká rozmanitost ve stupni osvojení pádů.

Až na dvě žačky uměli všichni žáci vyjmenovat pádové otázky ve stanoveném pořadí.

Avšak již při obráceném postupu — podle otázky určit číslo pádu — nastaly první nesnáze. Šest žáků (ze 17) si neosvojilo tento obrácený postup.

Uvedeme příklad z rozhovoru s R. T. (průměrný žák).

Uč.: Na nádvoří, který je to pád?	Ž.: 7. pád.
Proč?	S kým, čím?
Ale, který je to pád »*na* nádvoří?	...
Jak se zeptáš?	Na kom, na čem? To je 4. pád.
Jak je čtvrtý pád?	Koho, co? To je třetí pád.
Jak se zeptáš na 3. pád?	Komu, čemu?
A který pád je na kom, na čem?	...
Řekni otázky na všechny pády!	(Bez chyby je vyjmenuje.)
Který pád je na kom, na čem?	...
Je to šestý pád.	(Souhlasí.)

Znalost pádů byla u těchto žáků formální — žáci jí neuměli užívat. Byly vypěstovány asociace jen v jednom směru. Žáci z této skupiny se také většinou neuměli zeptat na dané slovo. To bylo společné i dalším třem žákům.

Uvedeme příklady. J. H. (výborný žák).

Uč.: Který je to pád, »v létě«?	Ž.: ... (říká si tiše »kdy«, »v kom«).
Jak se zeptáš?	... V kom ... ne ... kdy ...

J. Š. (průměrná žačka).

Uč.: Žáci naší školy, v kterém pádě je slovo »školy?	Ž.: ... 4. pád.
Jak se zeptáš?	... Koho, co.

E. F. (průměrná žačka).

Uč.: Který je to pád, »šli cestou«?	Ž.: První.
Proč?	Kdo—co šli?
Zeptej se na slovo »cestou«.	Co se stalo s cestou?
Vezmeme zatím slovo »Toník«, v kterém je pádě?	V prvním.
Jak jsi se zeptala?	Kdo—co, Toník.
A slovo »cestou«?	To je taky první pád.
Jak se zeptáš?	...

Osvojení pádů je tak spojeno s vytvářením dovednosti položit vhodně otázku.

Při rozhovorech o pádech jsme narazili na velmi důležitou otázku — na otázku přeměny nepodstatného znaku vlivem vyučování ve znak určující.

Uvedeme nejprve příklad z rozhovoru se žákem Š. (slabý žák):

Uč.: »Při psaní«, který je to pád?	Ž.: První pád.
Jak se zeptáš?	Kdo, co.
Ale tady máš »při psaní«.	... Při kom, při čem?
Který je to pád?	Třetí pád.
Vyjmenuj pádové otázky.	(Správně vyjmenuje.)
Který je to pád, »při psaní«?	Čtvrtý pád.
Jak se zeptáme na čtvrtý pád?	Koho, co.
A tady je?	Při kom, při čem.
Nepoznáš to, který je to pád, při kom, při čem?	...
Nemůžeš říci také o kom, o čem?	Je to šestý pád.

U šestého pádu se v učebnici a zřejmě i při vyučování spojovala s otázkou »kom, čem« předložka »o«. Pro šestý pád, který nemůže být bez předložky, může však být spojován s různými předložkami, je předložka »o« nepodstatným znakem. Stálým upevňováním se tento nepodstatný znak stal určujícím. To se projevilo už při psaní této pádové otázky, kdy slabí žáci psali obě slova někdy dohromady. Svědčily o tom domácí práce žáků, kdy jen 4 žáci z celé třídy uvedli při tvoření vět na jednotlivé pády jinou než uvedenou předložku. Ve vyučování nebyly předložky u šestého pádu obměňovány (také při probírání vzorů se u 6. pádu uvádí jen tato předložka, ač by bylo zcela snadné užít i předložek jiných) a proto nebyl tento nepodstatný znak odstraněn. Nebyla dodržena zásada opakování podstatného při variaci znaků nepodstatných. Uztrnulé užívání jen tohoto nepodstatného znaku je jednou z cest k mechanismu a formalismu ve vyučování.

3. *Jak si žáci osvojují typy skloňování podstatných jmen*

Osvojování typů sklonění na národní škole je velmi důležité z několika důvodů. Předně je rozlišování podstatných jmen podle typů sklonění základem uvědomělého ovládnutí morfologického pravopisu. Přitom žáci vnikají do stavby jazyka vůbec a do struktury podstatných jmen zvláště. Neméně důležité je, že se žáci při zařazování určitého podstatného jména ke vzoru, to jest při výběru správného vzoru pro toto slovo a odmítnutí vzorů nevhodných, učí důležité eliminační metodě.

S jednotlivými typy sklonění podstatných jmen se žáci setkávají ve čtvrtém postupném ročníku, v němž jsou zařazeny t. zv. tvrdé vzory pro příslušné typy sklonění. »Měkké« vzory se probírají až v pátém postupném ročníku. Učební osnovy jsou tedy uspořádány postupně.

Z celé řady otázek, které se vztahují k tomuto thematu jsme vybrali problém, který se jeví jako nejdůležitější, totiž otázku, jak si žáci osvojují tyto typy (na základě kterých znaků je rozlišují) a jak je k tomu vede učebnice svým uspořádáním látky a soustavou cvičení.

Jako první vzor poznávají žáci vzor »město«. Je uvedeno sklonění tohoto vzoru a poučka: *»Podle vzoru m ě s t o se skloňují podstatná jména rodu středního, která jsou zakončena na „o".«* K této poučce jsou připojena cvičení, která pro jejich význam při osvojování typu sklonění popíšeme podrobněji.

Tři první cvičení jsou zaměřena na to, aby si žáci osvojili oba znaky podstatných jmen, která se skloňují podle vzoru město (t. j. rodu a koncovky). Podle jednoho mají žáci najít ve slovníku 10 podstatných jmen, která se skloňují podle vzoru město. Ve dvou dalších je uvedena řada podstatných jmen (většinou v nominativu singuláru), z nichž mají vybrat podstatná jména, která se skloňují podle vzoru město. Celkem je tu uvedeno 28 podstatných jmen rodu středního, která se skloňují podle jiných vzorů. Řada dalších cvičení je zaměřena na nácvik pravopisu slov typu »město«. Ve všech těchto dalších cvičeních jsou jen čtyři podstatná jména rodu středního, která se neskloňují podle vzoru město.

Podobný ráz mají cvičení ke vzoru »žena« s tím rozdílem, že je tu v prvních cvičením 10 podstatných jmen rodu ženského, která se neskloňují podle vzoru žena. Zároveň jsou uvedena jména rodu mužského s koncovkou -a, což zdůrazňuje znak rodu.

K oběma vzorům jsou uvedena cvičení, v nichž mají žáci rozlišovat slova podle uvedených vzorů a cvičit jejich pravopis. Vzhledem k tomu, že jsou tu jen tři jména, která se neskloňují podle vzoru město, a jedno jméno, které není podle vzoru žena, je tu zaměřována pozornost žáků na rozlišení rodu, což byla látka 3. post. roč.

U vzoru »hrad« učebnice uvádí pravidlo: *»Podle vzoru hrad se skloňují podstatná jména rodu mužského neživotného, která jsou zakončena v 1. pádě souhláskou a ve druhém pádě mají koncovku -u nebo -a.«* Tento vzor je pro žáky obtížnější, protože rozlišovacím znakem vedle rodu a nominativu bez koncovky je koncovka ve druhém pádě jednotného čísla.

Ve všech cvičeních je jen šest slov rodu mužského neživotného, která se neskloňují podle vzoru hrad. Kromě toho mají žáci najít 10 jmen typu hrad ve slovníku.

U vzoru »pán« uvádí učebnice: *»Podle vzoru pán se skloňují podstatná jména*

mužského rodu životného, která jsou zakončena v prvním pádě jednotného čísla souhláskou a mají ve druhém pádě koncovku -a.«

Ve všech cvičeních jsou uvedena jen čtyři podstatná jména tohoto rodu, která se neskloňují podle vzoru pán.

Popsaná cvičení uvádějí jen minimální počet jmen, která jsou jiného typu sklonění, než jaké jsou uvedeny. To vzbuzuje domněnku, že ze dvou znaků, podle nichž se určuje typ sklonění, totiž rodu a koncovky, budou se žáci řídit znakem rodu a znak koncovky si neosvojí, nebo ho nebudou umět spojit se znakem prvním. Tuto domněnku podporuje okolnost, že znak rodu si už žáci osvojovali ve třetím postupném ročníku, kdežto znak koncovky je pro ně znakem novým. Podporuje ji také poznatek, že si žáci osvojují pojmy především při jejich užívání a zde musí užívat hlavně znaku rodu.

Na základě toho je možné vyslovit hypothesu, že typ sklonění budou žáci určovat podle znaku rodu a ne podle koncovky, která na tomto stupni je rozlišujícím znakem mezi různými typy sklonění v rámci téhož rodu. To znamená, že nastane vlivem soustavy učiva (nejsou probírány souběžně různé typy sklonění téhož rodu) a vlivem cvičení deformace poučky a vzory se stanou jen jinými názvy pro rod. Žáci si v důsledku toho uvedené typy sklonění neosvojí.

Při stanovení této hypothesy jsem vycházel zároveň ze stati B. N. Bogojavlenského Pravopis jako uvědomělý návyk.[7] Autor zde dokazuje, že: »V tomto procesu (t. j. v procesu osvojování pravidla) má velký význam otázka upřesnění hranic přenosu, t. j. vymezení sfér působnosti obdobných (shodných) pravidel pro různé objekty uvnitř pravidla. Metodika má plnou možnost urychlit toto upřesnění hranic, jestliže pravidla, která jsou nejvíce podobná vnějšími rysy, ale různá svým obsahem, nebudou studována isolovaně, ale budou se klást vedle sebe, srovnávat a na základě toho odlišovat.« (Str. 16.)

Na tuto otázku byla zaměřena pozornost i při výzkumu. Byly získány shodné údaje při pedagogickém pozorování i při individuálních rozhovorech. Přitom bylo opět kriteriem, jak žáci užívali vědomostí.

Uvedeme výsledky individuálních rozhovorů o této otázce. Rozhovory byly konány se 16 žáky 5. postupného ročníku tří kategorií (se slabými, průměrnými a výbornými žáky). Devět prvních žáků bylo ze třídy, v níž jsem prováděl pokusné vyučování mluvnici podle pokynů akad. O. Chlupa. Při tomto vyučování byly probírány základní vzory pro jednotlivé typy sklonění souběžně. Už při jejich probírání někteří žáci obtížně rozlišovali vzory podle koncovky a převládal u nich výrazně znak rodu. Ověřoval jsem si tento podnět z pedagogického pozorování v rozhovorech, které byly konány hned po probrání vzorů rodu středního a ženského.

Uvedeme nejprve výňatky z rozhovoru s R. T. (průměrný žák):

Uč.: Podle kterého vzoru se skloňuje slovo ulice?	Ž.: Podle vzoru žena.
Proč?	Protože ta ulice.
Řekni vzory pro ženský rod!	Píseň, kost, nůše, žena.
Podle kterého vzoru se skloňuje »ulice«?	Podle nůše.
Proč?	Má koncovku -e.

Uvedený rozhovor svědčí o síle znaku rodu pro stanovení vzoru zvláště proto, že úkolem bylo určit slovo s koncovkou. Teprve když žák musel vyjmenovat vše-

chny vzory, byla jeho pozornost zaměřena na koncovku jako rozlišující znak typu sklonění jmen téhož rodu. Dále při rozhovoru určoval vzory správně.

D. (slabá žačka)

Uč.: Podle kterého vzoru se skloňuje »nádvoří«?	Ž.: Podle vzoru město.
Jak jsi to poznala?	To město, to nádvoří.

Š. (slabý žák)

Uč.: Podle čeho se skloňuje »v neděli«?	Ž.: Podle žena — jako ta neděle... ne, podle vzoru nůše.
Jak to poznáme?	Neděle a nůše.

U posledního žáka se na počátku výrazně projevil znak rodu jako určující. Byla to recidiva vlivu vyučování ve 4. postupném ročníku, zároveň však u něj nabýval většího významu znak koncovky, takže vzor určil nakonec správně.

Výborní a průměrní žáci už v této etapě, kdy jednotlivé vzory nebyly ještě dobře upevněny, užívali obou znaků pro rozlišení. Někteří z těchto žáků také zařazovali typ sklonění do soustavy znaků podstatných jmen. V průběhu dalšího vyučování byl odstraněn uvedený nedostatek u všech žáků. Přesto však byl brzdou v rychlejším osvojování daného učiva.

Uvedeme nyní výsledky rozhovorů se žáky jiné třídy, v níž žáci na počátku 5. postupného ročníku znali ze čtvrté třídy jen »tvrdé« vzory.

M. Z. (slabý žák) má najít ve větě »V létě se městské ulice kropí vodou« podstatná jména, která se skloňují podle vzoru žena.

Ž.: »Ulice« a »žena«.	
Uč.: Proč »ulice«?	Ž.: Protože je ta ulice.

V. B. (průměrná žačka):

Uč.: Který je to vzor, »cestou«?	Ž.: ... Žena.
Proč?	Ukážeme si ta cesta, ta žena.
»neděle«?	... Žena.
Proč?	Ta neděle.

Se stejnou kvalitou vědomostí jsme se setkali i u výborných žáků.

J. Ch. (výborná žačka)

Uč.: Najdi mi v první větě podstatná jména podle vzoru hrad, jestliže tam nějaká jsou (šlo o větu: »Toník a Mirek šli kamenitou cestou až na vrchol kopce.«).	Ž.: »Kopec«, »vrchol«.
Proč je kopec podle vzoru hrad?	Podle vzoru hrad jsou všechna podstatná jména rodu mužského neživotného.

U vzorů žena a město užívala i znaku koncovky. U této žačky se vlivem soustavy učiva a cvičení deformovala samotná poučka, kterou uváděla slovy.

J. S. (výborná žačka).

Uč.: Skloňuje se v první větě nějaké slovo podle vzoru hrad?	Ž.: Kopec.
Proč?	Je neživý, mužský.
»Psaní«?	Je to rod střední, podle město.
Je to podle toho vzoru? »Psaní«?	Není.

Jediný J. H. (výborný žák) určoval typy sklonění podle rodu i podle koncovky. Shromážděný materiál umožňuje tyto závěry: žáci za dané soustavy učiva pravděpodobně poznávají typy sklonění podle rodu a nerozlišují je v převážné většině podle koncovek (zakončení kmene). Vzory tak jsou jen jinými názvy pro rod. Zkoušení žáci si neosvojili stanovené typy skloňování. Jejich znalosti pouček o jednotlivých vzorech byly formální. Proto také žáci nezařadili ve třídě, kde znali jen tvrdé vzory, znak příslušnosti k určitému typu sklonění do soustavy znaků pojmu substantiva. Navíc stav vědomostí, který u žáků vznikl, je brzdou při dalším vyučování.

Jsou možné dvě příčiny tohoto stavu: systém látky a obsah cvičení. Hlavní příčinu spatřuji v uspořádání látky, při němž nejsou souběžně s tvrdými vzory probírány i vzory měkké, které mají s nimi sice společný znak rodu, ale liší se od nich koncovkou. Při rozlišování různých vzorů téhož rodu by žáci museli užívat znaku koncovky (což pro ně bylo dosud ve 4. post. roč. vcelku zbytečné) a tím by si osvojili oba znaky typu sklonění. Obsah cvičení není hlavní příčinou, protože kdyby byl jinak uspořádán, kdyby totiž ve cvičeních bylo mnohem více slov, která se skloňují podle vzoru, který se neprobírá, na př. při osvojování vzoru žena mnoho slov podle vzoru nůše (při čemž by žáci museli rozlišovat feminina s koncovkou -a a s koncovkou -e v nom. sg.) znamenalo by to, že si žáci v podstatě osvojí oba typy sklonění a bylo by zbytečné uvádět vzor nůše až v 5. post. roč.

Narazili jsme tu na jev, který je neobyčejně důležitý pro stanovení systému základního učiva, totiž na úkaz, kdy chybný systém učiva může skreslit vědomosti žáků, vést k formalismu a tím mít záporný vliv na osvojování další učebné látky. Z údajů výzkumu vyplývá, že dosavadní uspořádání učiva o typech sklonění podstatných jmen není vhodné, protože nevede k přesnému rozlišování a protože je i časově zbytečně náročné. Vhodnější je proto postup, který volil akad. O. Chlup při pokusném vyučování mluvnici v pátém postupném ročníku, kdy byly souběžně probírány různé typy sklonění podstatných jmen téhož rodu (na př. byly postupně probrány vzory »město«, »moře«, »stavení« pro rod střední).

Shromážděný materiál umožňuje vyslovit hypothesu, že je třeba probírat souběžně typy sklonění podstatných jmen téhož rodu, protože »bene docet, qui bene distinguit«, nebo, jak říká Komenský: »... tím, že věc je před duševním zrakem rozebírána, jest dán počátek pochopení; to, že je pak skládána, přináší pokrok v pochopení; a srovnání se všemi jinými věcmi téhož druhu dokonává porozumění. Vždyť nikdo věc dokonale nezná, kdo zná jen ji samu, i když ji zná analyticky a syntheticky; plně ji chápe teprve tehdy, pochopí-li, co mají jiné věci podobného nebo nepodobného, a proč.«[8]

Literatura

1 O. Chlup, Středoškolská didaktika, Brno 1935, str. 182.

2 Cit. podle překladu Lockeova spisu »Myšlenky o vychování«, Praha DK 1906.

3 Prof. Vl. Tardy, Psychologie dítěte a dospívající mládeže, Praha, SPN, 1955, str. 92.

4 N. A. Menčinskaja, Psychologie osvojování pojmů, Izvestija APN RSFSR 1950, č. 28, str. 5.

5 I. Felbiger, Kniha methodní, Praha 1777, Nákl. cýs. král. pravidelné školské kněhotiskárny, str. 65.

6 Značenije osoznanija jazykovych obobščenij v obučenii pravopisaniju. Izvestija APN RSFSR 1946, č. 3.

7 Pravopisanije kak soznateľnyj navyk, otištěné v Izvestijach APN RSFSR 1946, č. 3.

8 Komenský, Analytická didaktika, Praha 1947, Stát. nakl., str. 41, par. 63.

РЕЗЮМЕ

Задача настоящей работы состоит в том, чтобы объяснить как учитель внедряет а ученик усваивает одно из основных грамматических понятий — понятие имени существительного. Для установления уровня знаний был сделан анализ учебников и применен метод письменных испытаний и индивидуальных собеседований. Использование этих методов дали возможность установить и некоторые из причин данного уровня знаний и общее развитие понятий.

В первой части статьи излагается какие признаки имеет поятие имени существительного у учеников и какие связи существуют между этими признаками. Понятие имени существительного включало и некоторые несущественные признаки (номинативную форму, его функции в фразе), возникающие под влиянием упражнений и иного учебного материала.

Во второй части излагается, как ученики усваивают грамматические значения имени существительного (род, число и падеж).

Третья часть содержит изложение о том как ученики усваивают типы склонения имен существительных. Существующая система учебного материала и упражнений этот процесс усвоения затрудняют.

Настоящая работа является первым этапом подробного изучения отдельных проблем. Она направлена на определение основного учебного материала и его системы.

Summary

The aim of this work is to elucidate the way the teacher forms and the pupil masters one of the basic grammatical concepts — the concept of the noun. In order to find out the state of knowledge an analysis of textbooks was carried out and the method of written examinations and individual discussions was applied. These methods enabled us to disclose some of the causes of the present state of knowledge and the overall development of the concept.

The first part of the article states what characteristics of the concept of the substantive exist in pupils' minds and what relations there are between these characteristics. The concept of the noun included also some non-essential characteristics (such as the form of the nominative, the function of the noun in the sentence) formed both as a result of exercises and under the influence of other teaching material.

The second part deals with the way pupils master the grammatical distinctions of the noun (gender, number and case).

The third part shows how pupils master the types of declension of nouns. The present arrangement of the teaching material and exercises renders this process of mastering more difficult.

This work is the first stage of a more detailed study of the individual problems concerned, It aims at determining the basic teaching material and its arrangement.