

Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi

Stanislav Štěpáník

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka

Redakci zasláno 7. 5. 2013 / upravená verze obdržena 20. 9. 2013 / k uveřejnění
přijato 30. 9. 2013

Abstrakt: Cílem empirické studie je popsat výzkum představ žáka střední školy ve vybrané partii syntaktického učiva, konkrétně vztahů v souřadném souvětí, a reflektovat její současné didaktické zpracování v učebnicích i vyučovacím procesu. Jako výzkumný analytický rámec byl zvolen model didaktické rekonstrukce, jak jej popisuje Jelemenská, Sander a Kattmann (2003). Nejprve je představen výzkumný problém v obecné rovině, následuje bližší seznámení s problematikou z pohledu školní praxe. Dále je popsána metodologie výzkumu a jeho výsledky. Závěr tvoří shrnutí a diskuze výsledků a doporučení pro vyučování. Z výsledků výzkumu vyplývá, že tradiční postup při výuce zmíněné problematiky nedostatečně odráží komunikační zkušenosti žáků a jejich dosavadní poznání, neusiluje o její skutečné pochopení a rovněž neodpovídá požadavkům moderní didaktiky českého jazyka, neboť opomíjí komunikační cíl. Rozpory, které panují v této oblasti v akademickém diskurzu, nicméně jsou pro potřeby školské praxe zpřehledněny, se projeví také v myšlení zkoumaného subjektu. Výzkum ukazuje, že zásady fungování češtiny, o jejichž osvojení žáky škola usiluje, jsou snáze uchopitelné za podmínky, že vyučování pracuje s jazykovou výbavou žáků jako rodilých mluvčích a podporuje skutečné pochopení probíraného učiva na základě hluboké kognitivní činnosti.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, model didaktické rekonstrukce, předchozí znalost, představy žáka, syntax češtiny, souvětí souřadné

Přesně vymezit *žakovskou představu*, základní pojem našeho příspěvku, je značně složité – P. Doulík uvádí celkem 28 různých termínů označujících tento fenomén – fenomén dětského pojetí (Škoda & Doulík, 2011, s. 89). Shodně s nejčastějším chápáním v české a slovenské odborné literatuře máme i v našem případě představou žáka na mysli *žakovo pojetí* (chápání) a jeho interpretace učiva, jeho porozumění obsahu. Představy vznikají na základě zkušeností jedince, v případě českého jazyka je to pohyb v každodenní komunikační praxi. Představy tak mohou zahrnovat prekoncepty, koncepty,

miskoncepty, mentální mapy jedince i jeho emocionální prožitky vztahující se k danému fenoménu (Škoda & Doulík, 2011, s. 89).

1 Výzkumný problém v obecné rovině

Jedním z klíčových problémů, které řeší oborové didaktiky, je vztah mezi žákovskými představami, resp. zkušenostmi, a vědeckým poznáváním a v návaznosti na to pak způsob didaktického zprostředkování učiva žákům (srov. např. Knecht, 2007). Tento problém se týká rovněž výuky českého jazyka (viz např. Hájková, 2012). V obecné rovině se jedná o problém odcizeného či utajeného poznání (Janík et al., 2011), jež jsou definovány jako selhávající výukové situace, neboť „vlastní činnost a vzájemná komunikace žáků nejsou didakticky kvalitně provázány s konstruováním a osvojováním učiva (poj- mů)“ (Janík et al., 2011, s. 111).

Uvedený problém je středem pozornosti těch didaktických pojetí, která vycházejí z pedagogického konstruktivismu, ale současně věnují pozornost vzdělávacímu obsahu, což je např. koncept modelu didaktické rekonstrukce nebo u nás koncepce didaktické transformace. Zmíněné přístupy vycházejí ze základního didaktického předpokladu, že znalost nemůže být neutrální, protože nemůže být předána transmisí, ale je konstruována a formována tak dlouho, dokud nedojde k odstranění kognitivního konfliktu a dosažení rovnováhy myšlení (srov. von Glasersfeld, 2009). Učení je tedy dynamický proces a poznání učícího se jedince je jeho osobní konstrukt. „And, as corollary to this, researchers and teachers must now be able to unceasingly reexamine the conceptual framework guiding their interpretation of students' solutions” [A proto musejí být výzkumníci a učitelé schopni neustále přezkoumávat konceptuální rámec, který vede jejich interpretaci rozmanitých řešení žáků.] (von Glasersfeld, 2009, s. 8–9). Důsledkem právě konstatovaného je, že aby byly naplněny záměry kurikulární reformy, (nejen) vyučování českému jazyku by mělo projít revizí modelů práce učitele a žáků, přehodnocením vyučovacích metod a forem a rovněž předkládaného obsahu. Dle P. Jelemenské však „nie je možné prebrať obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov z príslušných vedných odborov, ale je potrebné ich „znovuvytvorenie“ z pedagogickej pespektívy, tj. musia byť didakticky rekonštruované“ (Jelemenská et al., 2003, s. 191), což v sobě zahrnuje vytvoření souvislostí mezi vědeckým poznáním a každodenními zkušenostmi žáka.

V souladu s tím se utvářejí koncepce, které usilují o propojení pedagogického výzkumu s edukační realitou tak, aby na základě hlubšího poznávání žákovských představ ve vztahu k vědeckým poznatkům bylo možné navrhovat smysluplnější obsah a kvalitnější postupy ve výuce. Z toho taktéž vychází model didaktické rekonstrukce (Jelemenská et al., 2003; Jelemenská, 2007), který jsme použili jako analytický rámec našeho výzkumu. Mezi základní komponenty tohoto způsobu didaktického zprostředkování učiva žákům patří nejen odborné představy, tedy vědecké poznání, ale také představy žáků, jež jsou chápány jako rovnocenné zdroje při konstrukci vyučování. Na základě výzkumu těchto dvou pilířů má být didakticky konstruován obsah vyučovacího předmětu, nezanedbatelné je jeho následné didaktické ztvárnění učitelem (hovoříme o tzv. didaktické znalosti obsahu – srov. Janík, 2009; Janík & Slavík, 2005).

2 Výuka syntaxe českého jazyka jako výzkumný problém

Při zkoumání žákovských představ je důležitý výběr oborového obsahu, k němuž se představy vztahují – obsah by měl být didakticky relevantní. V českém jazyce je jedním z takových podstatných obsahů oblast syntaxe, poněvadž řada lingvistů a oborových didaktiků češtiny (mj. Svoboda, 1975; Čechová & Styblík, 1998; Dvořák, 1997/98; Svobodová et al., 2002 či Kostečka, 2005) se shoduje, že syntax je zásadní jazyková rovina pro rozvoj myšlení žáků, protože „... se jako součást gramatiky zabývá vyššími mluvnickými celky, které vznikají spojováním a usouvztažňováním slov i víceslovných pojmenování (frází) do různě složitých větných a souvětých struktur“ (Svobodová et al., 2002, s. 164), což souvisí také s očekávanými výstupy definovanými v RVP – žák poznatky z oblasti syntaxe využívá při logickém vyjadřování (RVP EL¹, 2007) a zároveň „využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího“ (RVP G, 2007, s. 14).

Ve své praxi učitele na střední škole pozorují strukturu vědomostí z českého jazyka u žáků přicházejících ze základních škol a je zřejmé, že tradiční postup při probírání syntaktického učiva nevede žáky k uvědomění si podstaty a skutečnému pochopení (*genuine understanding* – Gardner, 1991)

¹ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/02 Ekonomické lyceum uvádíme proto, že zkoumaný subjekt je žákem tohoto oboru.

jazykových jevů, uplatňování rozmanitých myšlenkových postupů a plnému zohledňování sémantického hlediska. Žáci nejsou vedeni tak, aby si uvědomovali a chápali významovou a formální stránku probíraných jevů (jak to požaduje Čechová & Styblík, 1998), byli si vědomi příčin a souvislostí (jak doporučuje Zimová, 2005/06), a nejsou podněcováni k dostatečnému využití získaných poznatků v komunikační praxi. Naopak přetrvává spíše mechanické osvojení si mluvnické teorie a následné pojmenovávání (označování, „nálepkování“) jazykových jevů při větném a souvětňém rozboru, vycházející z formy, nikoliv významu. Naši zkušenost potvrzuje svým výzkumem K. Dvořák (1997/98a, b). Zabýval se v něm povahou syntaktických znalostí a dovedností u žáků 8. ročníku ZŠ a nejvyššího ročníku gymnázia. Dvořák zjistil, že ve školní praxi chybí sémantický pohled na syntaktické jevy (konkrétně mj. také u významových vztahů a spojek, což je předmět naší studie) a vůbec uvažování o jejich podstatě, vzájemných vztazích, stylistických odstínech a s tím spojenou možností různosti vyjádření. Formální a mechanický přístup k výuce vztahů v souřadném souvětí a jejich spojovacích výrazů demonstruje také Z. Šalamounová (2013) na popisu autentické výukové situace z hodiny češtiny v 8. ročníku ZŠ.

Ve spojitosti s řadou dalších dokladů (např. Rysová, 2005/06; Janík et al., 2010; Pavelková et al., 2010; Kostečka, 2012a, b) proto usuzujeme, že stále nebylo dovršeno úsilí, aby skladba co nejvíce pomáhala rozvoji vyjadřovacích schopností žáků, aby žáci poznané skladební prostředky dovedli vhodně využívat ve své jazykové praxi, aby na základě poznání větné stavby zdokonalili své schopnosti tvořit smysluplné a správně konstruované věty a popř. celé texty (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 140).

V souvislosti s tradičním gramatickým pojetím vyučování českého jazyka, které se i přes prosazování komunikačního přístupu k jazykovému vzdělávání ze strany didaktiků češtiny i kurikula stále ve školách silně udržuje (o tom více např. Šebesta, 2002), lze na všech stupních za problém považovat slabé využívání vlastní žákovské zkušenosti s jazykem, a to navzdory tomu, že žáci přicházejí do školy s jeho hotovou (avšak neuvědomělou) znalostí a dovedností jej používat.

Abychom zjistili možnosti výuky pracovat s těmito neuvědomělými koncepty, rozhodli jsme se zkoumat žákovské představy u vytipované partie učiva v syntaxi, konkrétně *vztahů* (ve školské terminologii *poměrů*) v souřadném souvětí. Kvalitativně jsme zkoumali povahu znalostí žákyň střední školy

a její postup při řešení designovaných cvičení, abychom pochopili kognitivní procesy při vnímání předloženého jazykového materiálu a řešení zadaného úkolu a na základě toho mohli navrhnout didaktická doporučení pro vyučovací praxi.

3 Odborné představy – teoretická východiska

Vzdělávací transformace či rekonstrukce obsahu se odehrává na ose mezi subjektivitou a intersubjektivitou (Janík & Slavík, 2009). Subjektivitu autoři chápou jako individuální uchopení obsahu (rozumění), intersubjektivitu pak jako jeho společné sdílení (dorozumění). Za subjektivní lze v našem případě považovat osobní představy žákyně, intersubjektivní je pak z pohledu didaktiky zpracování problematiky pro školskou praxi, tedy učebnice, které „představují nejkonkrétnější kodifikovanou podobu kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69).

Výklady o vztazích (poměrech) v souvětí souřadném v učebnicích pro 2. stupeň ZŠ i pro SŠ tvoří jednotu; většina uvádí výčet celkem šesti až sedmi poměrů – shodně poměr slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací, důsledkový a příčinný (někdy nazývaný důvodový), poměr vysvětlovací někteří autoři vymezují zvlášť jako sedmý poměr, někteří ho zahrnují do poměru příčinného. Ve všech učebnicích se objevují vedle jednotlivých poměrů také výčty jejich používaných spojek a spojovacích výrazů.

V odborné literatuře² však taková jednotnost nepanuje, o čemž se čtenář může přesvědčit analýzou výkladů v uvedených publikacích. Pouze pro ilustraci uvedme, že např. *Příruční mluvnice češtiny* (Karlík, Nekula, & Rusínová, 1995; dále jen *PMČ*) chápe následek a důsledek (jako dvě odlišné kategorie) jako jedny ze sémantických a pragmatických aspektů, o něž může být (vedle např. simultánnosti či sukcesivnosti dějů) obohacen poměr slučovací, k poměru odporovacímu *PMČ* zvlášť vymezuje poměr konfrontační a poměr alternativní (vylučovací) je mj. vymezen i tak, že se alternativy doplňují, a tudíž z nabízených alternativ mohou platit všechny, což je ve školské praxi běžně klasifikováno jako poměr slučovací. *Mluvnice češtiny 3* (1987; dále jen *MČ 3*) např. chápe důsledek/následek a příčinu/důvod jako vztahy kauzální v užším smyslu, v jejichž rámci se vyskytují nejen spojení paratactická, ale

² Zkoumali jsme výklady v následujících publikacích: Čechová et al. (2011); Grep a Karlík (1986); Hrbáček (1991); Karlík, Nekula a Rusínová (Eds.) (1995); *Mluvnice češtiny 3* (1987); Šmilauer (1969); Svoboda (1972); Svobodová, Jandová a Hubáček (2002).

také hypotaktická (u příčiny/důvodu spojka *protože*, u důsledku/následku spojka *takže*); i proto k těmto vztahům *MČ 3* řadí i další kauzální vztahy (vztah podmínkový, účelový, přípustkový apod.), které jsou vyjadřovány hypotaxí. Takové pojetí je od školské praxe vzdálené – ta pojímá parataxi a hypotaxi odděleně a při probírání učiva o poměrech mezi větami se soustředí pouze na vztahy mezi větami hlavními. Vše další je řazeno k učivu o větách vedlejších (včetně poměrů v souřadném spojení těchto vět).

Ve vyučování tyto kontradikce mezi odborným a školním pojetím mohou vyvolat určité sporné momenty. U parataxe to jsou především: (a) spojka *a*, její funkce v různých vztazích a s tím související problematika interpunkce, (b) různé aspekty, o něž může být obohacen slučovací poměr, a hodnocení jejich významu, (c) dvojité (vícedílné) spojky (např. *jednak – jednak, ani – ani* ad.) a jejich povaha, (d) spojka *nebo*, její užití a s tím související problematika interpunkce, (e) rozdíl mezi příčinou a důsledkem a jejich zahrnutí do parataxe, když se jedná o vztahy kauzální, které mohou být rovněž vyjadřovány hypotakticky (splývající význam spojky *neboť* a *protože*, avšak jejich oddělení ve vyučování z důvodu zahrnutí *neboť* do parataxe a *protože* do hypotaxe).

4 Výzkum žákovských představ

Cílem našeho výzkumu bylo postihnout styčné plochy a rozdíly v žákovském a odborném pojetí problematiky vztahů v souřadném souvětí, ověřit povahu vlastních představ žákyň SŠ a působení jejich záměrného ovlivňování cíleným školním vzděláváním na ZŠ. Na základě analýzy kognitivních procesů žákyň při řešení předložených úloh jsme chtěli zodpovědět tyto výzkumné otázky:

- (1) Jaká jsou rozhodující kritéria, která žákyňe při řešení úloh používá?
- (2) Do jaké míry interferuje dříve nabyté školní poznání s jazykovou kreativitou³ žákyňe?
- (3) Do jaké míry se projevuje v myšlení žákyňe vědecká reprezentace problematiky a kde se objevují sporné momenty?

Pro účely výzkumu jsme vybrali žákyňi 2. ročníku ekonomického lycea v Praze. Od počátku studia vykazovala nadprůměrné znalosti a dovednosti v před-

³ Tento termín užívá např. Z. Hladká (2003).

mětu český jazyk a literatura a byla hodnocena stupni výborný či chvalitebný, zároveň prokazovala zájem o studium českého jazyka a poměrně vysokou píli a nadprůměrnou motivaci. Výzkum byl prováděn na konci 2. ročníku, žákyně do té doby neprošla žádnou systematickou středoškolskou edukací v oblasti syntaxe, protože syntax se na naší škole vyučuje až ve 3. ročníku.

Na základní škole žákyně pracovala s učebnicemi autorského kolektivu pod vedením V. Styblíka, které vydalo nakladatelství SPN. Uvedená řada učebnic učivo o poměrech v souřadném souvětí probírá v 8. ročníku, výklady jednotlivých poměrů jsou vždy uvedeny texty, žáci jejich analýzou mají přijít na spojovací prostředky, které poměry vyjadřují, rovněž je upozorňováno na pravidla interpunkce. Následují cvičení různého typu, většinou vyhledávací a určovací, transformační, obměňovací a přeměňovací, doplňovací, stylizační, výjimečně produkční. Pojetí v těchto učebnicích se nijak neliší od ostatních, jak bylo popsáno výše. Poměr vysvětlovací je zmíněn v souvislosti s poměrem příčinným (důvodovým).

Vytvořili jsme dvě cvičení obsahující každé dvacet souborů souvětí. Každý soubor obsahoval čtyři souřadná souvětí, v drtivé většině případů o dvou větách. Soubory čtyř souvětí v prvním cvičení obsahovaly jedno, které z hlediska významových vztahů bylo s ostatními nekompatibilní, úkolem žákyně bylo takové souvětí detekovat a jeho vyřazení zdůvodnit. Soubory čtyř souvětí ve druhém cvičení obsahovaly dvakrát po dvou souvětích, která z hlediska významových vztahů byla kompatibilní, úkolem žákyně bylo taková dvě a dvě souvětí k sobě přiřadit a rozhodnutí zdůvodnit.

Aby bylo zajištěno, že rozhodování žákyně nebude ovlivněno formálními markery, byla ze souvětí odstraněna interpunkce. Souvětí byla volena tak, aby u všech významových vztahů bylo dosaženo zhruba stejného počtu opakování, každý významový poměr tak byl ve výsledku zastoupen 6–8krát. Zároveň jsme se drželi zásady, aby souvětí se stejnými významovými vztahy za sebou bezprostředně nenásledovala a byla co nejvíce zpřeházena i v rámci jednotlivých souborů, aby nebylo možné vysledovat jakýkoliv formální algoritmus. Jednotlivá souvětí byla vybírána tak, aby se jednalo o typické příklady, které by žák střední školy po absolvování základní edukace v syntaxi z předešlé etapy vzdělávání měl zvládnout; řada z nich proto byla převzata z odborných příruček či učebnic pro základní i střední školy.

Na úvod jsme žákyni cvičení představili a vysvětlili instrukce, žákyně pak vlastním tempem řešila zadaný úkol, časové rozvržení práce v rámci časo-

vého limitu (na každé cvičení 90 minut) jsme ponechali na ní. Po vyřešení každého souboru čtyř souvětí komentovala své rozhodnutí a zdůvodňovala je. Výzkumník byl přítomen po celou dobu řešení zadaného úkolu, přičemž po každém vyřešení kladl žákyni doplňující otázky, které směřovaly především ke zdůvodnění daného rozhodnutí. Celý rozhovor byl zaznamenáván na diktafon, následně byl zvukový záznam přepsán do protokolu a analyzován.

5 Výsledky výzkumu

5.1 Jaká jsou rozhodující kritéria při řešení úloh?

Vycházíme z předpokladu, že žákyně při řešení úloh aplikuje své představy o dané problematice, které se následně projevují jako kritéria pro řešení úloh. Jak již bylo zmíněno, tyto představy (tedy svá „vnitřní kritéria“) si žákyně vytvořila na základě zkušeností (komunikační praxe) a předchozí školní edukace.

Při rozboru předloženého materiálu žákyně zpočátku postupovala většinou formálně a řídila se pouze podle výskytu či absence spojek – souvětí, která obsahovala identickou spojku, byla automaticky označována za kompatibilní⁴. K uvědomění si významu a funkce spojek či vztahů mezi obsahy propozic nedocházelo, žákyně je nehodnotila, příp. nebyla schopna vysvětlit. Největší problém představovaly spojky *a*, *nebo* a asyndetická spojení, která byla pro žákyni vůbec nejobtížněji analyzovatelná, a to právě z důvodu zaměření jen na formu a absence hodnocení významu a vztahů mezi obsahy propozic jednotlivých souvětí.

Avšak čím více příkladů žákyně prošla, tím se zvyšovala její orientace pouze na zkoumaný jev. Analýza se tak postupně stala přesnější a bylo zřejmé, že v myšlení žákyně dochází k precizaci uvažování. Ač ne vždy terminologicky přesně (o tom viz dále), zlepšila se dovednost o jazykových jevech přemýšlet a hovořit, čímž ovšem neimplikujeme, že by uváděné poznatky byly správné – naším cílem nebylo vyučovat.

V některých souvětích se dle žákyně vyskytovaly vedlejší věty, proto je označila jako podřadná, což se následně stalo důvodem jejich spojení či vyloučení ze souboru. Z průběhu rozhovoru vyplynulo, že určující je v takovém případě

⁴ Žákyně v průběhu rozhovoru např. přiznala, že „už to bylo naučený, a je prostě poměr slučovací a už dál nás nic nezajímalo (na ZŠ – pozn. S. Š.)“, spojovací výrazy *a tak*, *a proto* hodnotila jako výjimky, nicméně nevěděla jaké a k čemu je zařadit.

přítomnost určitých spojek a spojovacích výrazů, které žákyňi připomínaly vedlejší větu (např. *a tak, a proto, a tudíž, ale, neboť* ad.). Souvětí souřadné tak představovala spolehlivě pouze souvětí se spojkou *a*, u dalších spojovacích výrazů nebyla konzistentnost zjištěna.

Vedle jazykových kritérií do řešení vstupovaly také různé mimojazykové faktory, které stojí za povšimnutí, protože mohou významně ovlivňovat fázi expozice i fixace učiva:

- (1) Faktory formální: Rozhodujícím kritériem byly především zpočátku prvky čistě formálního rázu, které žákyňe označovala jako „strukturu souvětí“⁵: např. přítomnost dvojitě (vícedílné) spojky či rozdílnost spojek, délka souvětí či (ne)přítomnost čárky, kterou si žákyňe doplnila.
- (2) Faktory subjektivní (emotivní): Vzhledem k tomu, že kognitivní procesy jsou „velmi těsně, neoddělitelně a v každém okamžiku“ provázány s emocemi (Stuchlíková, 2002, s. 120), v několika případech do řešení vstoupila hodnocení subjektivní: žákyňe: „(...) nějak subjektivně mi přijde, že prostě ta první mezi ně nepatří.“ Další vysvětlení či rozvedení žákyňe nebyla schopna poskytnout, mnohdy byla řešení mylná. Nezanedbatelnou roli zde tedy hrály různé psycholingvistické faktory, také související s fenoménem, který lze označit jako jazykový cit.
- (3) Faktory pragmatické: Nejednou žákyňe hodnotila souvětí z hlediska pragmatického, konkrétně komunikačních funkcí výpovědi: Ž: „(...) když si projdu ten obsah té věty, co je tím myšleno, tak mi přijde, že ta věta je taková zdůrazňující, taková hrubší proti těm ostatním.“ Žákyňe hodnotí nejen obsah, tedy co se říká, ale zároveň komunikační funkci, tedy proč či s jakým cílem se to říká. Snaží se interpretovat a rekonstruovat komunikační záměry produktora přes použitou jazykovou formu, dochází ke směřování aspektů pragmatických, formálně jazykových i emotivních. To je i případ následujícího hodnocení: Ž: „(...) nakonec spíš asi vyřadím tu poslední, protože mi přijde tak nějak obsahově taková jako... taková jako podrážděná trošku, ta věta. (...) přijde mi taková vystupňovanější než ty ostatně zase. Jako taková zlost z ní trošku... cítím z ní takovou trošku zlost.“
- (4) V neposlední řadě žákyňi ovlivnila realita každodenního života a její osobní zkušenosti: Ž: „(...) Je to tak, to je normální, když přijde nějaká

⁵ Výpovědi žákyňe uvádíme v uvozovkách, analyzované příklady, spojovací výrazy aj. kurzívou.

zkouška, tak že člověk je z toho ve stresu (*Srdce mi tlouklo v šíleném tempu byla přede mnou důležitá zkouška.* – pozn. S. Š.), takže je to takové jakoby stejné, že od té první věty se dá v podstatě čekat to, co přijde v té druhé. Tady je to takové jako že tolik moc ne, třeba s tou nedělí (*Dnes je neděle ale já musím ráno brzy vstávat.* – pozn. S. Š.).“

5.2 Do jaké míry interferuje dříve nabyté školní poznání s jazykovou kreativitou žákyň?

Jak jsme již u předchozí otázky naznačili, pojetí učiva „pro školu“ dominuje, a to přesto, že k němu není žákyň motivovaná žádnými vnějšími podněty. Námí i v běžné každodenní komunikaci používané označení *vztah* (a nikoliv školský termín *poměr*) žákyň uvedl spíše v omyl, jehož výsledkem byla počáteční bezradnost při řešení úlohy, protože neevokoval nic, co by žákyň předtím ve škole slyšela, o čem by se už učila. Přitom instrukci: „(...) v každém z těchto souborů čtyř souvětí označte to, které k ostatním nepatří z hlediska vztahů mezi větami v těchto souvětích (...)“ by měl žák (rodilý mluvčí!) rozumět i bez školní průpravy, navíc nejsou-li požadovány jakákoliv formální kategorizace či odborná vyjádření.

Zaměříme-li se v této souvislosti na užití školského termínu *poměr*, žákyň ho použila v průběhu rozhovoru čtyřikrát, avšak nepředpokládáme, že ho chápala jako synonymní k výrazu *vztah*, poměrně dlouho trvalo, než zjistila, co je podstatou cvičení, a při další analýze kategorie jednotlivých poměrů neaplikovala. V případě výjimečného pojmenování vztahu používala spíše tvary podstatného jména (např. stupňování, vylučování atd.), příp. slovesa (např. něco se stupňuje, vylučuje apod.). Termín *poměr* byl zásadně asociován pouze s poměrem slučovací. Většinou se jednalo o souvětí, kde se vyskytovala spojka *a*, přestože šlo o její užití v různých významových vztazích.

Snaha o přidržení se školních poznatků (namísto vlastní úvahy) se plně projevila např. u výrazů *a tak*, *a proto*, u nichž žákyň tušila něco o výjimkách (tedy že zde navzdory spojce *a* nejde o poměr slučovací), ale nemohla si vzpomenout; ideálně by si měla uvědomit význam těchto spojovacích výrazů a rozdíl v jejich funkci oproti prostému sloučení spojkou *a*, v návaznosti na to pak při psaní pravidla interpunkce (což však nebylo předmětem našeho výzkumu).

S náznaky omezení myšlení, vlastního úsudku a jazykové kreativity školní výukou jsme se setkali u substituování či doplňování spojovacích výrazů,

přeformulování souvětí apod. Žákyně až ve druhém cvičení některé spojovací výrazy nahradila; ačkoliv konala správně a ve vhodných případech, vždy spíše zdráhavě a jakoby s pocitem, že se jedná o akt nežádoucí, protože něco přimýšlí a mění, což jsou ve škole operace tradičně vnímané jako nedovolené. Pro příklad uveďme: *Strýc považoval za nedůstojné někoho poslouchat a tudíž vystřídal několik zaměstnání.; V reklamačním oddělení mi prodavačka nechtěla uznat reklamaci bot a tak jsem si nechala zavolat vedoucí prodejny.* Žákyně vysvětluje: „(...) spojka *a tudíž*, *a tak* jsou velmi shodné spojky. (...) Strýc považoval za nedůstojné někoho poslouchat a tudíž – že zde by se dalo možná i říct a vyměnit a tak vystřídal několik zaměstnání – si myslím, že to je i zaměnitelné tyto dvě v tomto případě.“

Uvedené můžeme demonstrovat i dalším příkladem: *Bud' kukačka najde v hnízdě vajíčka anebo jsou tam už holátka.; Jdi domů jinak se rodiče budou zlobit.* Žákyně soudí, že „(...) to je taky takové jakože se dá možná i říct jdi domů nebo se rodiče budou zlobit. To *jinak* možná že má podobnou funkci jako *to nebo*, bych řekla.“ Nicméně nejde jen o substituování, ale také doplňování, domýšlení si: *Ještě si dáme jednu hru pak půjdu domů.* Žákyně říká: „(...) kdybych si opět zase přimyslela, že by tam bylo nějaké *a*, tak zase jsou to nějaké dvě hlavní věty.“

5.3 *Do jaké míry se projevuje v myšlení žákyně vědecká reprezentace problematiky a kde se objevují sporné momenty?*

Originální východiska v samotném řešení jsme nezaznamenali, na rozdíl od užívání terminologie. I přes evidentní snahu užívat standardní školské termíny se žákyně vyjadřovala spíše volně a přicházela s různými kvazitermíny (např. „protiřečení, komplikace, opak, zdůraznění“ apod.), příp. popisnými konstrukcemi („že to následuje za sebou“; „Něco se stalo a potom se stalo něco dalšího.“; „Jakože ta věta začne pozitivně a má takový negativní dopad.“; „Kdežto v těch dalších dvou, tam mi přijde, že je to spíš jakoby rozšíření nějaké, tady je to nějaký jako dopad na něco.“; „(...) tady mi přijde takový větší ráz toho... jakoby nějakého dopadu.“ apod.) Z uvedeného vyplývá, že pojmy vytvářela na formálním, sémantickém i pragmatickém základě a rozdílné roviny byly vzájemně míšeny.

Jednoznačně neúspěšněji byl žákyní postihován vztah stupňovací (u něhož používala i toto označení), a to díky transparentnosti vztahu, naproti tomu největší komplikace činily vztahy příčinný (vysvětlovací) a důsledkový, které byly často zaměňovány.

Zaznamenali jsme tři hlavní problematické oblasti:

- (1) Nejtýpičtější spojku pro vztah slučovací, tedy spojku *a*, žákyně hodnotila vždy jako sloučení, a to i tam, kde se jednalo o (a) vztah důsledkový (zvláště byla-li spojka *a* oddělena od své druhé části *tak, tudíž, proto* (*Viděl jsem to na vlastní oči a omyl je tudíž vyloučen.*)); (b) vztah odporovací (*Jízdenka na 30 minut stojí pouze devět korun a i tak je drahá.*); (c) vztah stupňovací (*Celé tělo ho bolelo a ke všemu ho pálily oči*). Jako slučování vůbec nebyly určeny vícedílné spojovací výrazy, např. *jednak-jednak, hned-hned*, kde se jedná o výčet paralelních faktů (PMČ, s. 558). Do této kategorie byl jako významově příbuzný zařazen také výraz *bud'-(a)nebo* – evidentně z důvodu podobnosti formy.
- (2) Další problematickou oblastí byla souvětí se spojkou *nebo* a rozlišení, zda se jedná o vztah slučovací či vylučovací, což se shoduje s odbornými dilematy, která jsme popsali výše. Žákyně souvětí, v nichž se vyskytl výraz *nebo*, automaticky spojovala – ze souboru *Dávejte všichni dobrý pozor nebo tomu nebudete rozumět.; Půjdete s námi do kina či raději zůstanete doma?; Večer si zaběhám nebo zacvičím.; Přijdete tu věc zítra dojednat ke mně anebo mám navštívit raději já vás?* vyloučila první souvětí s tím, že „je takové zdůrazňující, takové hrubší proti těm ostatním.“ A dodává: „Kdežto v těch dalších třech případech mi ty věty přijdou takové podobné, jakože *bud' anebo*, i když v tom prvním případě je to tady také, ale nějak subjektivně mi přijde, že prostě ta první mezi ně nepatří.“ Žákyně si tedy v tomto případě spíše než významu všímá formy a zapojuje do rozhodování subjektivní hodnocení založené na emocích, které v ní dané souvětí vyvolává. Emoční faktory vystupují zvláště markantně v příkladu následujícího souboru: *Mám ti přinést všechny knihy anebo sis už některé vypůjčil v knihovně?; Pastelky můžete nechat na stole nebo mi je můžete donést k pultu.; Bud' se budeš chovat slušně nebo tě vyhodím.; Půjdeme večer do kina nebo jsi ty lístky zase zapomněl koupit?* Žákyně zde vyřadila poslední souvětí, ačkoliv odlišné je souvětí druhé, kde má spojka *nebo* jiný význam (ve školském pojetí by bylo určeno jako sloučení). Svě rozhodnutí zdůvodnila tak, že jí poslední souvětí přišlo „tak nějak (...) jako podrážděné trošku, kdežto ty všechny ostatní jsou jako v kladném smyslu.“ Poté své rozhodnutí ovšem dále promýšlela, o kladnosti souvětí začala pochybovat a rozvažovala, zda nevyřadit souvětí třetí. Nakonec tvrdila, že z posledního souvětí cítí „trošku zlost“ a následně zdůvodnila: „Ty první dvě asi teda jsou spíš takové jako vysloveně relativně kladné

věty, ta třetí je taková jakože výhrůžná, ale vyřadila bych spíš tu čtvrtou, a to už tak nějak podle toho cítění.“ Opět tedy do rozboru vstupují faktory založené na emocích, nikoliv na sémantice jazykového materiálu.

- (3) Třetí problematickou oblastí bylo rozlišování příčiny a důsledku. U obou vztahů byly spojovací výrazy důvodem k určení druhé věty jako věty vedlejší. Žákyně zaměňovala spojovací výrazy vztahu příčinného (vysvětlovacího) a vztahu důsledkového a ve druhém úkolu taková souvětí spojovala jako ta, která jsou z hlediska významového vztahu kompatibilní. V obou případech to zdůvodňovala tím, že se jedná o „důvod“ či „dopad“ něčeho, případně „rozšíření“ hlavní věty. Pokud spojovací výraz chyběl úplně, nebyla schopná významový vztah postihnout či vysvětlit vůbec. *(Pstruzi v tomto potoce už nežijí kvalita vody jim to neumožňuje.)*

6 Shrnutí výsledků a diskuze

Model didaktické rekonstrukce má tři základní vzájemně se ovlivňující komponenty: (a) odborné představy, (b) představy žáků, (c) strukturování učebního prostředí. Jak bylo výše popsáno, odborné představy v oblasti vztahů v souřadném souvětí nejsou jednotné, čemuž se, jak z našeho výzkumu vyplývá, velmi blíží rovněž představy žákovské. I v nich se odráží nejednoznačnost či spornost některých jevů. Výzkum prokázal, že žákyně je schopná o zkoumaném fenoménu uvažovat a hovořit. Pokud je k tomu adekvátním způsobem podnícena (máme na mysli především dostatek cvičení s autentickým jazykovým materiálem a prostor pro vlastní uvažování při řešení problémově pojatého úkolu), dokáže tam, kde má dostatečnou vlastní zkušenost a poměrně ujasněnou představu, vystihnout podstatu daného jevu – dokazuje to stupňovací vztah, který jí při analýze činil nejmenší potíže. Tyto úvahy je více než žádoucí dále ve vyučování rozvíjet a cíleně je za využití vhodných metod a forem práce náležitě formovat. Nepovažujeme za účelné vést vyučování metodou výkladu gramatické teorie, kdy je předkládaný obsah považován za nový a žákům neznámý, a jejího následného často mechanického uplatňování v souvětých rozbořech v konečném důsledku vedoucím k pouhému pojmenování jevů.

Výsledky výzkumu totiž naznačily problematičnost dosavadní didaktické metody, jež je používána při expozici učiva a rovněž podporována jeho zpracováním v učebnicích. Jednu z hlavních rolí v běžném školním postupu hraje výčtová tabulka jednotlivých poměrů s nejčastějšími spojovacími výrazy, které je vyjadřují. Důsledkem je, že žák pamětně ovládne tento výčet,

bez toho aniž by si uvědomil sémantiku jednotlivých spojovacích výrazů (viz např. Šalamounová, 2013), a že termín *poměr* znamená ve skutečnosti vztah mezi obsahy propozic. Následné úkoly pro fixaci a opakování učiva takové povrchní ovládnutí problematiky spíše podporují, protože se soustředí na pojmenovávání jevu či různé obměňování (nakonec mechanické) namísto skutečně tvůrčí práce s jazykem a zkoumání významu jednotlivých spojovacích výrazů, ověřování jejich vhodného výběru a zjišťování jejich stylistických či významových nuancí. Jak se domníváme, právě v důsledku nevhodného didaktického zprostředkování učiva na ZŠ si žákyně všimla především formy, namísto aby vnímala význam. V této souvislosti považujeme volný jazykový popis vystihující podstatu uvažování žáka o jazykových jevech, jehož ukázky jsme uvedli výše, za hodnotnou součást vyučování, které by měl být poskytnut dostatek prostoru – mj. také proto, že by měl fungovat jako jeden z podstatných faktorů spoluutvářejících výuku a ukazujících směr, kterým vést vyučovací postup.

7 Doporučení pro vyučování jako závěr

Je jasné, že vyučování češtiny jako flektivního jazyka se nemůže vzdát poznávání gramatického systému, nicméně je na místě diskutovat o tom, nakolik gramatický obsah v současném didaktickém zpracování přispívá k naplňování základních cílů předmětu. Znalost gramatiky má přispět k tomu, aby žáci byli zdatnějšími recipienty jazykových projevů a dokázali lépe kontrolovat produkci svých komunikátů, avšak dekontextualizovaný, formální způsob výuky má minimální efekt na zlepšení těchto dovedností (Dean, 2003). B. Cox, který sestavil kurikulum angličtiny jako mateřského jazyka v Anglii, soudí, že základním úkolem vyučování gramatiky a jazyka je efektivní komunikace. Jak upozornil: „Research has shown again and again that mechanical exercises in grammar do not improve children’s ability to communicate effectively [Výzkum znovu a znovu ukázal, že mechanická gramatická cvičení nezlepšují dovednost dětí efektivně komunikovat] (Cox, 1994 cit. dle Dean, 2003). To, co platí pro anglickou edukační realitu, lze aplikovat i na tu českou: např. L. Zimová (2005/06) kritizuje oddělování tematických celků v syntaxi a pouze dílčí a povrchní syntézu poznatků, což vede k dojmu zbytečnosti a odtrženosti od vyjadřovacích potřeb žáků (Rysová, 2005/06).

U zkoumané problematiky je proto nezbytné propojit učivo o souvětí souřadném a podřadném (a to mj. proto, že se parataxe s hypotaxí u kauzálních

poměrů prolínají a že se poměry nevyskytují jen mezi větami hlavními, ale také vedlejšími), a to ne jen v rozborových cvičeních, ale prostřednictvím problémově pojatých úloh při využití autentického jazykového materiálu a v nácviku komunikační praxe. Je třeba rozvíjet dovednost žáků vytvářet rozvitá a významově transparentní souvětí (v písmu s patřičnou interpunkcí), což lze spolehlivě činit na základě předchozích znalostí a komunikačních zkušeností žáků a jejich jazykového citu jako rodilých mluvčích, jenž je takovým způsobem práce kultivován. Zásadní je skutečné osvojení si funkce spojek a spojovacích výrazů v souvětí, vnímání jejich významů a odstínů těchto významů, vyjadřování vztahů příslušnými spojovacími výrazy a hlavně rozvoj repertoáru spojovacích výrazů – J. Kostečka (2002) v této souvislosti uvádí, že český mluvčí se chyby ve spojování vět v rámci souřadného souvětí dopustí jen výjimečně, problematické je však vyjadřování poměrů příslušnými spojovacími výrazy, kdy může dojít k zanedbání, a především velmi omezený repertoár spojovacích výrazů mluvčích; v médiích i projevech žáků se stala univerzálním spojovacím prostředkem spojka *a*, a to napříč všemi vztahy, příp. raději jakési programové odmítání souvětí a používání pouze vět jednoduchých. S takovými fádňe až primitivně působícími projevy, jak je Kostečka hodnotí, se učitelé českého jazyka nesmí smířit.

Poděkování

Autor děkuje doc. J. Slavíkovi za pomoc a cenné rady při přípravě rukopisu, jakož i dvěma anonymním recenzentům.

Literatura

- Čechová, M., et al. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Dean, G. (2003). *Grammar for improving reading and writing in the secondary school*. London: David Fulton.
- Dvořák, K. (1997/98a). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(3–4), 67–73.
- Dvořák, K. (1997/98b). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích (dokončení). *Český jazyk a literatura*, 48(5–6), 113–121.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Grepl, M., & Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Hájková, E. (2012). *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. Projekt GAČR P407/12/1830.

- Hladká, Z. (2003). Humor a jazyková kreativita v soukromé korespondenci mladých lidí. In *Sborník prací Filozoficko-přírodovědecké fakulty Slezské univerzity v Opavě* (s. 66–72). Opava: Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezské univerzity v Opavě.
- Hrbáček, J. (1991). K problematice syntaktických vztahů parataktických. *Naše řeč*, 74(4–5), 181–188.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P., et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP.
- Jelemenská, P. (2007). Problém vytvorenia učebného prostredia v odborových didaktikách. Didaktika biológie z pohľadu modelu didaktickej rekonštrukcie. *Pedagogika*, 57(2), 153–165.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.). (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
- Kostečka, J. (2002). *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2005). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2012a). *Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrahačům*. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2012/06/jiri-kostecka-obrana-centralni.html>
- Kostečka, J. (2012b). *Rekviem za státní maturitu z češtiny*. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2012/09/jiri-kostecka-rekviem-za-statni.html>.
- Mluvnice češtiny 3*. (1987). Praha: Academia.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/02 Ekonomické lyceum*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. Dostupné z <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M02%20Ekonomicke%20lyceum.pdf>
- Rysová, K. (2005/06). Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*. 56(5), 232–234.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Svoboda, K. (1972). *Souvětí spisovně češtiny* (Acta universitatis Carolinae. Philologica. Monographia; 43. vyd.). Praha: UK.

- Svoboda, K. (1975). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení I a II*. Praha: SPN.
- Svobodová, J., Jandová, E., & Hubáček, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44.
- Šebesta, K. (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 52(2), 160–170.
- Šmilauer, V. (1969). *Novočešská skladba*. Praha: SPN.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum.
- von Glasersfeld, E. (1998). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. W. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (s. 23–28). New York: Cambridge University Press.
- Zimová, L. (2005/06). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.

Autor

Mgr. Stanislav Štěpáník, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: st.stepa@seznam.cz

Example of research into pupil conceptions in Czech syntax

Abstract: The aim of the paper is to describe research into secondary-school-student's conceptions of the selected content matter – the relations in compound sentences – and to reflect the current approach to teaching it. The model of educational reconstruction as described by Jelemenská, Sander and Kattmann (2003) has been chosen as the research framework. First, the research problem is described on the general level, and then it is put into school context. Next, methodology and outcomes of the research are described. Last, the outcomes are summarized and discussed and the author gives recommendations for teaching. The outcomes of the research show that the contemporary process of teaching the matter does not satisfactorily reflect the students' communication experience and their prior knowledge, and does not match the demands of modern Czech language teaching as it ignores the communication aim. Moreover, the controversies seen among linguists, which are simplified for school purposes, have also appeared in thinking of the research subject. The research suggests that work with authentic language material as a living organism is essential in language teaching. This material behaves according to certain rules which can be grasped more easily if teaching works with the students' prior language knowledge as mother-tongue speakers, and supports their genuine understanding of the content on the basis of intensive cognitive work.

Keywords: Czech language teaching and learning, model of educational reconstruction, prior knowledge, student conceptions, Czech syntax, compound sentence