

[nová] Čeština
doma
& ve světě

2 2015

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

2/2015

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Evgenia Ulyankina, Bc. Zorica Stojanovičová

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	8
Stanislav Štěpáník <i>Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka</i>	11
Eva Hájková <i>Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu</i>	23
Gabriela Babušová <i>Prekoncept a koncept věty</i>	30
Ladislav Janovec <i>Identifikace komunikačních funkcí výpovědi na prvním stupni základní školy</i>	38
Zuzana Kováčová <i>Priama reč a naratívna štruktúra textu v súvislých prejavoch detí mladšieho školského veku ako výsledok autorského písania</i>	45
Luďmila Liptáková <i>Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní</i>	61
Dana Cibáková <i>Porozumenie vecnému textu a práca s ním v primárnej škole</i>	74
Pavla Chejnová <i>Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte</i>	90
Jana Bednářová <i>Progresivní metody práce s textem</i>	99
Martina Spěváčková <i>Problematika lexikální synonymie v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy se zaměřením na metody cvičné</i>	112
O autorech tohoto čísla	119

Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu¹

EVA HÁJKOVÁ

Abstrakt: Současná didaktika českého jazyka hledá cesty, jak zprostředkovat žákům jazykové učivo v souladu s jejich komunikační zkušeností a jak žáky přesvědčit o tom, že poznání podstaty jazykových jevů přispěje k rozvoji jejich myšlení a jejich komunikační úspěšnosti. Předpokládá aplikaci konstruktivistického přístupu při budování žákovských poznatků na základě konfrontace původní žákovy představy o příslušném jazykovém jevu a školního teoretického poučení o tomto jevu. Hlavní cíl projektu GA ČR P407/12/1830 spočívá v odhalení žákovských prekonceptů vybraných jazykových jevů a ve zjištění edukačních podmínek těchto jevů – vybrány byly klíčové jazykové skutečnosti – slovo, jeho gramatické vlastnosti, jmenný rod a slovesný čas a zapojení slova do vyšších struktur věty a výpovědi. Náš příspěvek přináší výsledky výzkumu k tématu slovo. Představuje dětský prekoncept slova a genezi žákovského konceptu slova jako grafické jednotky založené na postupném zvládnutí segmentace víceslovného přízvukového taktu. Nabízí didaktické řešení tohoto problému pro školní praxi odkazem na klasifikaci a uspořádání přízvukových taktů s ohledem na jejich edukační obtížnost.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, dětský prekoncept, žákovský koncept, slovo

Abstract: Contemporary didactics of the Czech language looks for ways to mediate language curriculum to pupils in accordance with their communicative experience and to persuade the pupils of the fact that cognition of the substance of language phenomena will help to develop their thinking and communicative success. It presupposes application of the constructivist approach when building pupil's knowledge based on confrontation of pupil's original idea about particular language phenomenon and school theoretical teaching about the phenomenon. The main objective of the project GA ČR P407/12/1830 is based on revealing pupil's preconcepts of selected language phenomena and in finding educational conditions of the phenomena – the following key language concepts were selected – a word, its grammatical characteristics of gender and tense and incorporating a word into higher structures of a sentence and an utterance. Our article brings results of the research of the topic word. It introduces a child's preconcept of a word and a genesis of a pupil's concept of word as a graphic unit based on gradual management of segmentation of multiword stress rhythm. It offers the didactic solution of the problem for school practice linking it to classification and arrangement of stress rhythm, taking its educational difficulties into consideration.

Key words: Czech language didactics, child's preconcept, pupil's concept, word

1 Příspěvek vznikl za podpory grantového projektu GA ČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka.

Úvod

Vědecký grantový projekt GA ČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka (Relationship between pupil's cognitive structures and language system structures in Czech language education process), řešený na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze v letech 2012–2015, přinesl příležitost zaměřit se na zkoumání dětských/žákovských představ o jazykových jevech ještě před započítáním školní edukace těchto jevů. Řešení projektu představuje v současnosti v didaktice českého jazyka v podstatě první soustavný výzkum věnovaný uvedené problematice. Opodstatnění nutnosti takového výzkumu opírají řešitelé projektu o přesvědčení, že pro úspěšnou edukaci v jazykové výchově (a jistě i mimo ni) je třeba funkčně propojit žáku nabízené poučení o jazykovém jevu s dětskou/žákovskou intuitivní představou o tomto jevu, kterou žák získává komunikační praxí. Žák v sobě na různé úrovni zpracovává sociální a jazykovou zkušenost postupně nabývanou komunikací s okolím během svého vývoje a s tímto zkušenostním komplexem posléze konfrontuje školní poučení. Cílem takové konfrontace by měla být konstrukce žákova poznatku daného jazykového jevu, což ovšem předpokládá splnění podmínek pro tuto konfrontaci související jednak s dispozicemi žáka, jednak se způsobem edukace jazykového jevu. Jednou z podstatných podmínek této konfrontace je právě respektování žákovy původní představy o daném jazykovém jevu. Pokud školní edukace tuto představu o jazykovém jevu nezohlední (a to i v případě, že žákova představa o jazykovém jevu je nepřesná, nebo dokonce mylná), zůstanou všechna poučení o něm v rovině teoretické, zpracovávané žákem pamětně. Teoretické jazykové poznatky, byť pamětně osvojené, žák pak obtížně spojuje s komunikační praxí a mnohdy se tak nestane vůbec. „Školní vzdělávání“ je v takovém případě závislé na žákově paměti, nikoli na jeho komunikační potřebě, trvalost osvojených poznatků je relativní a hlavně jejich potřebnost je pro žáka nepřesvědčivá.

Identifikace dětských/žákovských prekonceptů

Zjišťování dětských/žákovských představ o jazykových skutečnostech je poměrně obtížné, a to zvláště proto, že děti i žáci na začátku školní docházky nemívají ještě dostatečně vyvinut metajazyk, aby své jednotlivé představy mohli verbálně postihnout. Pro zjišťování těchto představ je proto třeba volit různé výzkumné nástroje, jež se navzájem doplňují. S výhodou lze užít řízený nebo polořízený rozhovor a pozorování žákovy manipulace s jazykovým jevem a zpětné dotazování k této manipulaci. Vzhledem k časové náročnosti

takových šetření je ovšem třeba omezit se zpočátku jen na některé jevy. Řešitelé projektu zvolili čtyři klíčová témata jazykové výchovy: *slovo*, a to pro jeho funkci základní řečové formy, kterou se dítě obrací ke světu a o níž si je schopno vytvořit i ranou představu jako o jazykové skutečnosti, *gramatické vlastnosti slova*, přesněji jmenný rod a slovesný čas, a konečně *větu a výpověď*, v nichž se slovo zapojuje do vyšších struktur. U všech těchto jazykových skutečností se během řešení projektu podařilo zjistit, jakou konkrétní představu o nich dítě/žák má dříve, než se mu dostane školního poučení, a bylo proto možné soustředit se na výzkum podmínek školní edukace daných jevů. Cílem našeho příspěvku je informovat o výsledcích výzkumných šetření prvního z uvedených témat, tedy tématu *slovo*.

Dětská představa o slově

Výraz *slovo* přejímají děti od dospělých ve svém okolí pro označení pojmenování něčeho ve světě, v němž jedinec žije (podobně jako další výrazy označující skutečnosti zmíněného předmětného světa dítěte), jako neterminologicky označenou jazykovou skutečnost. Osvojení tohoto výrazu je pro dítě obtížné, neboť ho vnímá jako abstraktum a má jej téměř výlučně pouze ve své pasivní slovní zásobě. Rozumí proto např. pokynu dospělého *tohle slovo víckrát neříkej*, ale na otázku *Co je slovo?* zpravidla neodpoví, v nejlepším případě nabídne příklad. Toho je však schopno až dítě v předškolním věku, žák první třídy se dokonce pokusí o „definici“: *To je to, co říkáme*. Intuitivní vnímání významu výrazu *slovo* krystalizuje možná zřetelněji a třeba i rychleji institucionální cestou, když dítě navštěvuje některé z kolektivních předškolních zařízení, v nichž tento výraz slyší při různých příležitostech jako součást instrukce nebo jen konstataci např. při hře. To pak pokračuje ve škole, až se nejčastěji ve 2. třídě dostane žáku poučení *slovo se skládá z hlásek, napsané slovo z písmen*.

Žákův koncept slova

Škola automaticky předpokládá, že žák má intuitivní představu o tom, co to slovo je. Těžko však můžeme žáku položit již výše zmíněnou otázku *Co je slovo?*, neboť žák sám v 1. nebo ve 2. ročníku základní školy (tedy ve svých 6–7 letech) není schopen natolik abstrahovat, aby odpověděl, a škola sama mu toto zobecnění nenabízí. Žáku se dostává postupně poučení o vlastnostech slova, čímž se původní dětská představa precizuje, a předpokládá se, že tzv. definici slova si žák osvojí později, až bude schopen zvážení vlastností slova sám vymezení podstaty slova postihnout nebo nabízenou definici slova pochopit. Edukačním problémem pro žáka mladšího školního věku nebývá

již výše zmíněná vlastnost slova týkající se jeho složení, ale další poučení *každé slovo píšeme zvlášť*. Pro žáka tedy zpravidla nebývá problém určit, z kterých hlásek/písmen se konkrétní slovo skládá, nebo ze zadaných hlásek/písmen slovo vytvořit, ale jako obtížné se jeví uchopit slovo jako grafickou jednotku, a to právě v úrovni dovednostní, tedy zvládnout oddělené psaní slov.

Výzkum vycházel z interpretace slova v současné lexikologii, i když zatím v podstatě neexistuje jeho jednoznačná definice, která by charakterizovala všechna slova a která by vzala v úvahu všechna možná kritéria, jimiž může být slovo vymezeno (srov. Palek 1989: 122). Brali jsme tato různá kritéria v úvahu a eliminovali jsme ta, která pro rodící se představu o slově žáka mladšího školního věku nebyla primární (např. hledisko morfologické nebo syntaktické).² Ukazuje se, že pro komunikaci s žákem mladšího školního věku (a nejen pro něj) je vhodné užívat „tradiční“ termín *slovo*, neboť možná přesnější označení sledované jazykové skutečnosti v odborné literatuře *lexikální jednotka* (i popř. další terminologické možnosti, srov. např. Čermák 2010) jsou problematicky převoditelné do dětské řeči. Dětský prekoncept slova evidentně vychází z potřeby pojmenovat skutečnosti předmětného světa, který dítě obklopuje, a odpovídá vymezení této lexikální jednotky z hlediska sémantického. Máme záznamy z rozhovorů s pětiletými dětmi dokládající ztotožnění představy o slově s pojmenováním: např. *koláč* je jedno slovo, neboť označuje jednu skutečnost reálného světa, přičemž ovšem respondent nezohledňuje strukturu pojmenování, když pojmenování *švestkový koláč* považuje též za jedno slovo, neboť označuje tu stejnou jednu skutečnost. Šestileté nebo sedmileté dítě má již bohatší komunikační zkušenost a bohatší slovní zásobu a je ochotno respektovat i další hlediska pro vymezení slova, která se v jeho představě o slově na hledisko sémantické navrší (srov. zvl. Průcha 2011: 68–92). S počátkem osvojování čtenářské techniky začíná jedinec vnímat formální podobu slova jako grafické jednotky, v souvislosti s osvojováním prvopočátečního psaní se začíná vyrovnávat i se zápisem slova. Do vymezení slova tak vedle hlediska sémantického vstupuje hledisko grafické, při psaní podle diktátu, tedy zápisu slyšeného, hledisko zvukové/fonetické. Zdá se, že právě s uplatněním fonetického hlediska, kdy „fonetickým“ slovem je přízvukový takt, vzniká pro dítě/žáka zásadní komplikace. Ačkoli totiž je jedinci věcný význam mnoha slov znám, jedinec si tedy sémantické hledisko zcela osvojil, v proudu řeči se zřetelně začne uplatňovat hledisko fonetické, jež ovlivní i zápis některých slov – spojitá výslovnost slov v přízvukovém taktu se odrazí i ve spojitém psaní těchto

2 V odborné literatuře se objevuje i šest různých hledisek, z nichž je slovo nazíráno, srov. např. Čechová a kol. 2000, zde též další lit.

slov. Protože se spojitě psaní slov projeví i u slov, jejichž význam je dítěti/žáku bezpečně znám, zaměřili jsme náš výzkum v této fázi na formální (pravopisnou) složku lexikální jednotky.

Cestu k žákovu konceptu slova od dětského prekonceptu a zvládnutí zápisu slova jako grafické jednotky mapovalo v řešeném projektu několik výzkumných nástrojů:

- a) Řízený rozhovor s úkoly *řekni nějaké slovo, počítání slov ve vyřčené výpovědi*.
- b) Analýza spontánních souvislých písemných komunikátů žáků 1. a 2. ročníků ZŠ.
- c) Diktát *Máte doma psa?* – standardní reálný text odpovídající životní zkušenosti žáka 2. ročníku ZŠ.
- d) Diktát *Jukové* představoval fiktivní svět Juků a Haků jazykově ovšem podaný srovnatelným způsobem jako svět reálný.
- e) Diktát *Kudra* představoval totální pseudotext respektující principy české slovtvorby, morfologie a syntaxe, cílem byla identifikace předložek v pseudotextu a jejich samostatné psaní (srov. podrobně Hájková a kol. 2013).

Uvedenými výzkumnými nástroji bylo možné získat značné množství dokladů o dětské představě o slově a o žákovské dovednosti slovo postihnout. Tři různé typy diktátů, v nichž se postupně měnila sémantika užitých slov a pseudoslov, aby bylo možno zjistit podíl sémantického komplexu na vnímání struktury přízvukového taktu žákem, poskytl materiál, z jehož analýzy můžeme vyvodit závěry pro stanovení obtížnosti zápisu přízvukových taktů různého typu. Návěk odděleného psaní grafických slov naráží na zdánlivě paradoxní problém, kdy žák zpravidla zná význam jednotlivých slov, nicméně v proudu řeči mu je identifikace jejich hranic zastřena dominujícím zvukovým aspektem – žák segmentuje text na přízvukové takty. Pokud je přízvukový takt tvořen jedním slovem, není s jeho zápisem problém, víceslovné přízvukové takty však žák často neanalyzuje a zapíše je spojitě. Ačkoli je lexikální přízvuk v češtině relativně slabý, vnímá ho dítě i žák mladšího školního věku jako segmentátor výpovědi, neboť jedinec tohoto věku je zřetelně citlivý k rytmizování řeči (srov. i oblibu hry s rozpočítadly). Paradox situace spočívá v tom, že žák prokazatelně význam izolovaných slov zná, nicméně formální stránku slov při psaní zanedbá a pod vlivem zvukové jednoty přízvukového taktu zapíše slova v něm spojitě. Cílem edukace je vytvořit dovednost žáka odpoutat se od písarské náročnosti zvládnutí jednotlivých grafémů a navzdory zvukové jednotě přízvukového taktu sémanticky tento celek analyzovat a zvolit a zapsat izolovaně jeho formální jednotky čili grafická slova.

Přízvukové takty v závislosti na jejich složení lze třídit, neboť jednotlivé jejich typy jsou rozdílně náročné pro identifikaci jejich formálních segmentů.

Z výzkumů vyplývá, že relativně nejsnadněji izoluje žák grafická slova v předložkové vazbě se substantivem. Poněkud obtížnější k zápisu je přízvukový takt, v němž enklitikon/proklitikon tvoří slovesné tvary nebo jejich části. Zřetelně nejobtížnější je pro žáka zápis přízvukového taktu s předložkovou/spojkovou vazbou s tvarem zájmena. Pro edukaci bude tedy výhodné využít tato zjištění a nácvik segmentace přízvukových taktů začít od předložkových spojení se substantivem. Je však třeba najít tak výraznou skupinu substantiv, aby při vnímání přízvukového taktu jejich sémantika narušila zvukový komplex vjemu a sémantický aspekt přízvukového taktu se tak vyrovnal aspektu zvukovému. Zdá se, že takovou výraznou skupinu substantiv představují propria, a to především antroponyma, popř. zoonyma. Petr, žák 2. třídy, totiž napíše mnohdy spojitě např. předložkovou vazbu *klesu*, ačkoli prokazatelně zná slovo *les* a ví, co znamená, nenapíše však *kpetrovi*, neboť jeho vlastní jméno je pro něj tak výrazné a jeho grafická samostatnost tak zřetelná, že ho spojitě psaní ani nenapadne. Od vlastního jména žáka přejdeme k dalším vlastním jménům osob v žákově okolí, dále ke jménům domácích mazlíčků a k pomístním jménům žákova bydliště, vždy v různých předložkových vazbách, až se utvrdí v mysli žáka nutnost odděleného psaní předložek, i jednopísmenných, a dalších slov v přízvukovém taktu. Obtížnost druhého typu přízvukového taktu je dána nejčastěji přítomností tvarů pomocného slovesa *být* jako součásti složeného tvaru slovesného. Žák dešifruje sémantický komplex přízvukového taktu soustředěním na plnovýznamové sloveso a tvar slovesa *být* zanedbá, ve výsledku jej často napíše spojitě s jiným slovem. Třetí typ přízvukového taktu je nejproblematičtější, neboť obsahuje zájmena v nezákladním tvaru. Zájmena, resp. jejich různé tvary totiž patří k identifikačně problematickým slovním druhům obecně (spolu s částicemi a některými spojkami), mohou být žáku sémanticky nezřetelná, a proto splývají s ostatními slovy a žák si jejich grafické hranice ani nemá potřebu uvědomit.

Navrhovaný edukační postup můžeme kombinovat s postupem doporučeným didaktikou dříve – vkládáním vhodného slova do předložkových spojení: *v lese* – *v hlubokém lese*. Tento postup však klade větší nárok na žákovo myšlení. Jedinec si při něm sice může uvědomit „odtržení“ předložky od substantiva ve zvukovém celku přízvukového taktu *vlese*, slyší však jiný přízvukový takt jako zvukový celek *vhlubokém*. Pak musí následovat úvaha: pokud šla předložka oddělit jednou, půjde oddělit i podruhé. Navíc vkládání slov do dalších typů přízvukových taktů je problematické, popř. nemožné. Ovšem i tak takový postup může iniciovat žákovu snahu formálně strukturovat přízvukové takty a dovést ho k oddělenému psaní grafických slov. Nicméně předpokládáme, že navrhovaný nový postup může být účinnější, neboť se opírá o citový prožitek žáka spojený s funkcí a užitím vlastního jména.

Závěr

Každopádně je zcela zřetelné, že vyrovnávání vlivu sémantického a zvukového hlediska v identifikaci slova v přízvukovém taktu je přirozený proces vytváření konceptu slova u žáků mladšího školního věku a představuje i cestu k uchopení slova jako grafické jednotky. Tento proces může být usnadněn nikoli pouze rozvojem slovní zásoby žáka, ale především uvědoměním si sémantiky tvarů slov. Spojité psaní slov by mělo být standardně odstraněno během 2. ročníku ZŠ. Využitím doporučeného postupu v práci s jednotlivými typy přízvukových taktů je možné tento proces urychlit.

Bibliografie:

- Čechová, M. a kol. (2000): *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV.
- Čermák, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hájková, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století - III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK PedF.
- Palek, B. (1989): *Základy obecné jazykovědy*. Praha: SPN.
- Průcha, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznatky z vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing.