

[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

Identifikace komunikačních funkcí výpovědi na prvním stupni základní školy¹

LADISLAV JANOVEC

Abstrakt: V příspěvku prezentujeme dílčí data získaná z výzkumu identifikace komunikačních funkcí výpovědi u žáků na prvním stupni základní školy, který byl součástí grantového projektu. Žáci v české základní škole se s výukou komunikačních funkcí nesetkávají, nicméně jejich osvojování souvisí s rozvojem žákovské komunikační kompetence a měly by proto být do výuky vhodně začleněny. Přes protesty, že jde o příliš náročnou látku, se ukazuje, že již na prvním stupni by žáci měli být schopni komunikační funkce výpovědi, vyjádřené standardizovanými řečovými formullemi, identifikovat a pojmenovat.

Klíčová slova: český jazyk, komunikace, výuka, věta, výpověď, performativa, mluvní akt, komunikační výchova

Abstract: In the contribution, we concentrate on partial data given in the research of communicative functions of utterance, carried out in Czech primary schools. The research was a part of a grant project. Pupils in Czech primary schools are not familiar with teaching communicative functions, however, its acquisition is connected with the development of pupils' communicative competence, which is a reason to include it into teaching. Not accepting protests that the topic is too hard to teach small pupils, the research demonstrates that pupils in primary schools are able to identify and name functions expressed with standardized speech formulas.

Key words: Czech language, communication, education, sentence, utterance, performatives, speech act, communicative education

Komunikační obrat k jazyku a lingvodidaktika

O potřebě jistých změn ve výuce mateřského jazyka, spojených především s komunikačním obratem k jazyku i jeho výuce, už bylo napsáno za několik desítek let mnoho prací, nicméně stále ještě naše školství nedosáhlo vyváženého systému, v němž by byly lingvistické poznatky osvojené žákem dostatečně propojovány s komunikační praxí a v němž by žák opravdu chápal, že jazykové jevy pojmenované lingvistickými termíny představují určité

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

východisko pro komunikační aktivity, nikoliv cíl, který je třeba zvládnout (v nejhorším případě pouze pamětně).

Před didaktikou mateřského jazyka a zároveň před aplikovanou výukou stojí mnohé výzvy, které se daří pojmenovat, ale z nejrůznějších důvodů se je nedaří realizovat. Je to především lingvodidaktická tradice, do značné míry i fixovaná vzdělávacími programy, ale je to rovněž nechuť vyučujících změnit své myšlení, resp. znalosti o jazyku. Tak jako vyvolávala bouřlivou diskusi v devadesátých letech tehdy nová Pravidla českého pravopisu, a to především v podobě námitek, že se děti/žáci budou muset přeučovat jednou naučená pravidla,² vyvolávají i jiné návrhy na změny kurikula velké množství negativních ohlasů, často založených na námitkách, že nová látka by byla pro žáky příliš náročná.

Přes veškeré požadavky na „odakademičtění“ výuky mateřského jazyka a zároveň volání po větší komunikativnosti nastává v některých oblastech výuky patová situace, protože přes výraznou problematičnost výuky učitelé nemají potřebu z daných postulátů a obsahů ustoupit a vyměnit je za jiné.³ Ukazuje se například, že učitelé prvního stupně nemají problém s redukcí času věnovaného nácvičku psaní *γ* ve vyjmenovaných slovech a slovech příbuzných. Jak ukázala ve své práci Kuchařová (2015), existuje dost učitelů, které výuka vyjmenovaných slov nebaví, proto je odučí rychle a věnují se podrobněji věcem, které je zajímavější.

Od věty k výpovědi

Jak je všeobecně známo, díky pracím Austena, Searla, u nás Grepla, Karlíka, Hirschové a dalších, se obrátila pozornost syntaxe od formálně-sémantické stránky věty na fungování výpovědi v komunikaci, identifikaci záměru, který se danou výpovědí vyjadřuje, kontextu, který ovlivňuje pochopení, apod. Komunikační funkce výpovědí, jejichž typologii v české lingvistice provedl M. Grepl (souhrnně viz např. Grepl – Karlík 1986, 1998), jsou tedy již dlouhodobým tématem lingvistických výzkumů a zároveň tématem pro diskuse, zda tuto problematiku zařazovat do výuky. Na jedné straně slyšíme od studentů i učitelů argument, že jde o látku, která je pro žáky nelingvisticky

- 2 V době publikování Pravidel českého pravopisu měl autor tohoto článku před maturitní zkouškou a následně začínal studium českého jazyka, tudíž si diskusi, protesty a vytváření fám a strašáků poměrně zřetelně pamatuje ještě z pozice studenta střední školy, resp. začínajícího studenta bohemistiky. K diskusi o Pravidlech bylo publikováno mnoho odborných studií.
- 3 Pochopitelně to, že učitelé některá témata do výuky nezařazují, může být dáno dalšími faktory, mj. například nedostatkem podpůrných učebních materiálů a pomůcek nebo u nejstarších generací učitelů tím, že vůbec nebyli v tématu školeni v průběhu vysokoškolské i další přípravy a nenakládá se jim možnost nyní školením projít, aby byli s tématem dostatečně obeznámeni.

příliš těžká, na druhou stranu jde bezesporu o vysoce komunikační prvek výuky mateřského jazyka, jak upozorňuje i Hájková (2013), též Hájková a kol. (2014).

Dosavadní počáteční výuka syntaxe na prvním stupni dítě seznamuje s formální stránkou věty, k čemuž je mu nápomocna terminologie druhů vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti, jejíž terminologii žáci mnohdy zvládnou pouze částečně a termíny zaměňují za podobná, neterminologická vyjádření. Návčik se potom soustředí na psaní interpunkčních znaků a výrazné čtení intonačních konců výpovědi (srov. Hájková tamtéž).⁴

Porozumění výpovědi přitom patří mezi důležité předpoklady pro další vyšší komunikační aktivitu. M. Grepl vyzdvihuje důležitost toho, „aby komunikant správně porozuměl nejen tomu, co se mu říká (o čem se mluví), ale také tomu, proč (s jakým cílem, úmyslem, záměrem) se to říká“ (Grepl 2011: 61). Protože některé texty vyžadují především porozumění, proč se něco říká, navrhuje zdůraznit pragmatický přístup k verbální komunikaci i ve škole, kde se bude relativizovat tradiční školská představa a poznatky o jazyce a jeho fungování (tamtéž). K pochopení záměru a funkce výpovědi slouží komunikantům jednak různé jazykové indikátory komunikačních funkcí výpovědi, jednak komunikační situace. Komunikační situace představuje zakotvení výpovědi v situačním i řečovém kontextu, který nese pragmatické aspekty vedoucí ke „správnému“ pochopení sdělení. Výpověď *Kde je Petr?* může být na základě různých kontextů interpretována jako dotaz, údiv, rozzlobení apod. Pokud by byla výpověď převedena do reference o ní, tj. do složeniny přímé a uvozovací věty, byla by v uvozovací větě použita jistá verbální forma, která by vyjadřovala buď obecnou charakteristiku mluvení, „která popisují předávání informací pomocí jazyka“ (Hirschová 1983: 29),⁵ nebo slovesa, jež by přímo indikovala záměr produktora a tím i komunikační funkci výpovědi (*ptát se, (po)divit se, zlobit se* apod.).

O. Šoltys (1979) rozlišuje dva typy uvozovacích vět. Jsou to věty obsahující explicitně informaci o verbální aktivitě podavatele citátu a věty vyjadřující tuto informaci implicitně, prostřednictvím explicitního vyjádření neverbální aktivity. Ve druhém případě jde o slovesa, která řečovou činnost nevyjadřují a která nelze za verba dicendi považovat primárně, nicméně bývají tak využívána především v umělecké literatuře.

4 I zde můžeme narážet na mnoho problémů. Hlavními jsou podle nás násilný návčik přehánění intonace, poměrně vágní vysvětlení, že vykřičník se používá při důrazném rozkazu – komunikačně zběhlejší žák si rozhodně dokáže představit různé typy intonování rozkazovacích vět, např. *Přestaň dělat hlouposti.!* a v neposlední řadě přetrvávající simplifikaci sdělení, že věta tázací má vždy stoupavou intonaci.

5 Autorka sama upozorňuje, že takových sloves je velice málo.

Popis výzkumu

Pro výzkumné účely, zda jsou žáci na prvním stupni schopni určit verbální aktivitu produktora, zda budou schopni identifikovat a pojmenovat komunikační funkce zadaných výpovědí a pojmenovat je adekvátním slovesem⁶ a zda lze tedy toto učivo zařadit již do výuky mateřského jazyka na prvním stupni, jsme vybrali několik výpovědí, jejichž funkci měli žáci poznat na základě obsahu výpovědí i standardních řečových formulí typických pro dané funkce. Vycházeli jsme z předpokladu, že na prvním stupni již má žák jistou komunikační zkušenost, která mu umožňuje vyjadřovat své záměry a identifikovat záměry adresáta (více viz Hájková a kol. 2014, též Janovec 2014). Vytvořili jsme výzkumné nástroje KF1, KF1B a test IV, které jsme zadávali celkem v sedmnácti třídách (4 druhé třídy, 4 třetí, 6 čtvrtých a 3 páté – celkem 243 žáků),⁷ zde se zaměřujeme pouze na popis výsledků pracovního listu KF1.

Text nástroje KF1:

Doplň sloveso, které nejlépe vystihuje obsah podtržené věty.

Já už nebudu zlobit, Toník.

....., aby už zvonilo, šeptala Tereška.

Ty jsi ale šikovný, maminka malého Láďu.

Autobus přijede za 5 minut, tatínek.

Kde je tady obchod? cizinec.

A nebudete se dívat na televizi, tatínek Adamovi a Madle.

Součástí instrukcí byl dále modelový příklad, na jehož základě měli žáci úkol zpracovat. Zadavatelka výzkumu (učitelka) dětem uvedla nedokončenou výpověď *Je dneska pondělí? malý chlapec*. a vyzvala žáky k doplnování sloves. Žáci uváděli pochopitelně různá slovesa s obecným významem (*řikat, povídat, mluvit*), ale diskusí byli dovedeni k tomu, že řečové konání lze „pojmenovat“ i výstižněji, a následně pak doplnili slovesa vyjadřující dotazování (*ptát se, tázat se, zeptat se*, vesměs ve tvarech odpovídajících textu). Poté měli pokračovat sami ve vypracování výzkumného nástroje. Podle informací zadavatelek projektu žáci pracovali celkem ochotně, cvičení je bavilo.

6 Žák na prvním stupni by měl být schopen identifikovat komunikační funkce i podle dalších indikátorů, nejen podle sloves. Jde především o intonaci, některé částice, pořádek slov ve větě, lexikální a frazeologické jednotky, kategorie sloves.

7 Podrobné výsledky s kvantifikačními údaji byly zpracovány v publikaci Hájková a kol. (2014).

Výsledky výzkumu

Odpovědi žáků bylo možno roztrždit do sedmi skupin, z nichž čtyři byly hodnoceny jako nevyhovující.⁸ Většina žáků⁹ správně pochopila, že na vynechané místo musí doplnit sloveso mluvení, vyskytly se ovšem i výjimky, kdy se žáci snažili kontext dále rozvíjet bez ohledu na strukturu zadané výpovědi. Tak se mezi odpověďmi zařazenými do první skupiny nevyhovujících odpovědí objevovaly částice, další výpovědi, jména apod., např. *dobře, opravdu, jmenuju se, dědečku*¹⁰ u slibu (první výpověď v zadaném výzkumném nástroji, celkem 8 odpovědí) nebo částic *snad, konečně, ne, kéžby, kéž, jen, tak, ať, hlavně* a citoslovčí *ách, achjo, tý jo* u přání (druhá výpověď, 39 odpovědí), *támhle, nevím jsme v cizině, tadi za rohem, pujdeš rovně* u dotazu (šestá výpověď, 13 žáků).¹¹

Za nevyhovující odpovědi¹² jsme dále považovali odpovědi nesrozumitelné, u kterých formální podoba byla natolik defektní, že jsme nemohli jednoznačně rozhodnout, jaké sloveso měl žák na mysli, i když jsme pochopitelně jisté domněnky, jak odpověď interpretovat, měli. Některé předpokládané odpovědi nebylo možné ani sémanticky začlenit do zadaného kontextu. Šlo např. o odpovědi *žykl* (? řekl), *žeklo* (? řeklo), *ranicky, učejese* (? učí se), *sotuh*.¹³ Ojedinele nebyly uvedeny žádné odpovědi (žáci určitou výpověď nebo cvičení nevyplnili), tyto ne-odpovědi jsme započítávali do zvláštní skupiny.¹⁴

Ze sloves¹⁵ se v odpovědích objevovala některá, jež byla sémanticky neadekvátní kontextu, např. *omlouvat se, vymlouvat se, prosit, lhát, chválit se* –

- 8 Za nevyhovující jsme považovali obecné odpovědi (obsahující sloveso mluvení v obecném významu), tzv. neadekvátní odpovědi, tedy doplňování různých jiných lexikálních jednotek či celých syntaktických struktur, jako jsou částice, oslovení, další úseky kontextu apod., nezařaditelné odpovědi, což byly odpovědi nesrozumitelné, a nevyplněné.
- 9 U slibu 94 žáků, u přání 150 žáků, u oznámení 32 žáků, u zákazu 67 žáků, u pochvaly 185 žáků, u dotazu 203 žáků. Nižší počet správných odpovědí u oznámení a u zákazu je dán vysokým počtem obecného vyjádření mluvní činnosti – žáky zřejmě pro vyjádření funkcí nenapadlo vhodnější označení mluvení než pomocí sloves *říkat, povídat* apod. Tyto odpovědi se objevovaly u všech zadaných výpovědí, a to 117 u slibu, 14 u přání, 24 u pochvaly, 148 u oznámení, 19 u dotazu, 136 u zákazu. Podrobněji viz Hájková a kol. (2014).
- 10 Zde zjevně zadaná výpověď konotovala název českého televizního filmu *Já už budu hodný, dědečku!*, který čestí žáci mohou znát.
- 11 Další nevhodné odpovědi viz Hájková a kol. (2014).
- 12 2 odpovědi u slibu, 3 odpovědi u přání, 1 u pochvaly, 2 u oznámení, 0 u dotazu, 3 u zákazu.
- 13 V případě některých odpovědí se domníváme, že respondentem mohl být žák cizinec, který dosud neovládá dostatečně slovní zásobu, jazykové formy a grafickou i fonetickou podobu češtiny.
- 14 Slib nevyplnili 3 žáci, přání 32 žáků, pochvalu 8 žáků, oznámení 6 žáků, dotaz 4 žáci, zákaz 6 žáků.
- 15 Žáci si tedy uvědomovali nutnost pojmenování činnosti slovesným tvarem, ovšem nedokázali volit sémanticky vhodný lexém.

zde mohlo dojít i k záměně s paronymem *chvástat se, oznámit, vysvětlit, zlobit* (pro *slib*), *udělat, těšit se, zařídit* (pro *přání*), *utěšovat, učit, přebalovat, popychovat* (sic!), *povzbuzovat, podporovat, rozmazlovat, naštvat, pomluvit* (může jít ovšem o chybně napsané sloveso *promluvit*), *poslouchat, oznámit, ptát se* (pro *pochvalu*),¹⁶ *povzdechnout, vimislet* (sic!), *všimnout si, potvrzovat, zlobit se, utěšovat, dozvědět se, varovat, myslet, odpovědět, divit se, ukázat, lek-nout se, rozčítit se, machrovat* (pro *oznámení*), *zeptat se, tázat se, omlouvat se, dívat, ptát se – ptát se ho, ujišťovat se, uklízet, vařit* (pro *zákaz*). U některých sloves si žáci ovšem mohli vybavit zcela specifickou komunikační situaci, pro niž by pak mohla být jejich interpretace adekvátní, nebo nereflektovat interpunkční znak uvedený v textu cvičení.

Velká část žáků ovšem pochopila, že do cvičení mají doplňovat slovní tvary verb dicendi, nicméně samostatná práce bez okamžité zpětné vazby třídy a učitelky je často vedla k doplňování obecného pojmenování řečové činnosti.¹⁷ Využívali proto slovesa *říct, říkat, povídat, říkat přísně, říkat si, pra-vit, povídat, povědět, ohlásit, vyhrknout, kázat*,¹⁸ ale ojediněle i *šišlat, zakřičet, vykřikovat, koktat, řvát, zahalekat, hulákat, šeptat* nebo *zařvat*, která pojme-novávají řečovou činnost se zdůrazněním aspektu jejího vykonání (síla hlasu či kvalita artikulace).

Za vhodné, adekvátní odpovědi jsme považovali slovesa *slibovat*, ale také *přisahat*, resp. *zapřisahat, předsevzít si* pro *slib*, *přát si, chtít*, expresivnější *toužit, modlit se* pro *přání*, *chválit, pochválit, pochvalovat* pro *pochvalu*, *ozná-mit, sdělit, informovat, hlásit, prohlásit, vyhlašovat* pro *oznámení*, *ptát se, tázat se, zeptat se, otázet se, vyptávat se, poptávat se* a méně obvyklá slovesa *optávat se, ztázat se* či žákovský neologismus *naptávat se* pro *dotaz*,¹⁹ *zakázat*, ale i jiná slovesa vyjadřující rozkaz či příkaz jako *nařídit, rozkazovat, příkazovat, poru-čit, nakázat, nedovolovat* pro *výpověď* s funkcí *zákazu*.

Velice zvláštní (a hodnocené jako specifická skupina) byly odpovědi, které nevyjadřovaly řečovou činnost explicitně, ale pojmenovávaly činnost neverbálního charakteru, jež mohla řečovou činnost doprovázet a za specifických podmínek ji tím pádem i sekundárně vyjadřovat. Jedná se především o slovesa vyjadřující neverbální komunikaci (např. haptiku) *pohladit, hladit* pro *pochvalu*, vnitřní řečovou činnost *myslet* (si) pro *oznámení* a *dotaz, přemýšlet*

16 Slovesa *naštvat* a *popychovat* mohou ovšem signalizovat i to, že žáci si uvědomují možnost užít tuto výpověď ironicky.

17 Počty obecných odpovědí viz výše. Pro případná didaktická východiska je ovšem třeba mít na zřeteli, že je nutno vést žáky k sémantické specifikaci, jemnější sémantické diferenci mluvení s ohledem na záměry mluvčích.

18 Zde předpokládáme užití slovesa ve smyslu jeho expresivního významu, nikoliv v primárním významu „mít kázání (při bohoslužbě)“.

19 Překvapivé je užití sloves s kořenem *táz*, která se jeví v komunikaci jako méně častá, a tudíž termín *věta tázací* činí pak dětem potíže (často užívají pseudoterminy jako *věta ptací* či *otázková*).

pro dotaz či jinou činnost, *odměňovat* pro pochvalu, *napsat*, *vyčíst* pro oznámení, *opáčit* pro dotaz. Jak je vidět, jde o druhý typ vět, o nichž mluví Šoltys jako o zvláštním typu vyjadřování uvozovací věty a očekává je primárně v uměleckém stylu.

Zjištěná data ukazují, že žáci jsou ve všech sledovaných třídách schopni identifikovat komunikační funkce výpovědi, chápou, že je vyjadřují některá slovesa, ale – jak ukazují počty odpovědí zde i v podrobnějším popisu výsledků (Hájková a kol. 2014) – mohou mít problémy s výběrem lexému, kterým je pojmenují.²⁰ Komunikační zkušenost umožňuje žákům identifikovat a pojmenovat jednotlivé „druhy“ řečové činnosti, ale také jim otevírá možnosti k pochopení a představě komunikační situace. Zřejmě zkušenost se čtením je vede k využívání sloves označujících činnosti, které mohou řečovou činnost doprovázet, ale zároveň ji mohou v uvozovacích větách substitučně vyjadřovat.

Pro výuku komunikace se jeví jako jedna z možností soustředit se na identifikaci a pojmenovávání funkcí, což podporuje rozvoj chápání pragmatických aspektů komunikace, k upevňování řečových formulí, na něž se některé funkce váží, ale také k možnostem práce s výpovědí v kontextu, k identifikaci a deskripci komunikační situace.

Bibliografie:

- Grepl, M. (2011): *Jak dál v syntaxi*. Brno: Host.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1986): *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1998): *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- Hájková, E. (2013): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ, *Didaktické studie* 5, 2, s. 11–19.
- Hájková, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: UK PedF.
- Hirschová, M. (1983): *Komunikativní aspekty sémantiky českých sloves dicendi*. Olomouc. Rukopis kandidátské disertace.
- Janovec, L. (2014): Porozumění komunikačním funkcím výpovědi a jejich identifikace žáky mladšího školního věku, *Didaktické studie* 6, 1, s. 52–65.
- Kuchařová, I. (2015): *Vyjmenovaná slova včera a dnes*. Praha. Diplomová práce. UK PedF.
- Šoltys, O. (1979): Několik poznámek k uvozovacím větám, *Slovo a slovesnost* 40, 2, s. 157–159.

20 Neúspěšně odpovědi mohou mít více důvodů: nevybavení si vhodnějšího lexému, spěch, laxnost při řešení úkolu, nedostatečné porozumění zadání či sémantice výrazů (především u respondentů cizinců). V neposlední řadě může u některých řešení jít o představu specifické komunikační situace, již jsme neidentifikovali.