

[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

Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK

Abstrakt: Cílem předkládané studie je představit základní teoretická východiska, na nichž stojí konstruktivistické přístupy k vyučování, a ukázat, že konstruktivismus jako jeden z hlavních proudů současné moderně pojaté didaktiky je aplikovatelný nejen v matematice a přírodovědných předmětech, v nichž se uplatňuje dominantně, ale také v předmětech jazykových s důrazem na vyučování mateřského jazyka. V první části je konstruktivismus vymezen z obecného pohledu a je pojednáno o problematice konstrukce poznatku, dále jsou představeny principy konstruktivisticky pojatého vyučování, zvláštní pozornost je věnována oblasti žákovského prekonceptu (v mateřském jazyce tento fenomén nazýváme přirozenou jazykovou kompetencí žáka) a významu jeho využití ve výuce. Studie usiluje o objasnění podstaty didaktických implikací konstruktivismu v jazykovém vyučování a ukazuje, že konstruktivisticky pojatá didaktika má z různých důvodů právě v něm své opodstatnění.

Klíčová slova: konstruktivismus, vyučování, čeština, prekoncept, principy, metody

Abstract: The aim of the paper is to introduce the basic theoretical starting points of instruction based on constructivism, and to show that constructivism as one of the main streams of the current modern didactics is applicable not only in mathematics and science, where it is mainly applied, but also in language teaching with a special emphasis on first language teaching. Firstly, constructivism is classified from the general point of view and the theory of knowledge construction is described. Secondly, principles of constructivist teaching are specified, and thirdly, special attention is given to the questions of the pupil preconception (in first language teaching we call it pupil's natural language competence) and the importance of its utilization in education. The paper attempts to clarify the basis of didactic implications of constructivism in language teaching, and shows that constructivist didactics has its justification here.

Key Words: constructivism, instruction, Czech, preconception, principles, methods

Konstruktivismus patří k hlavním proudům současné moderní kultury vyučování a učení (srov. Janík 2013), je žádán ve vyučování matematiky (viz četné inzeráty na místa učitelů a články v běžném tisku, které se zmiňují o „matematice podle metody profesora Hejného“), je rozvíjen na poli přírodovědných předmětů (např. Doulík – Škoda 2003a) a jeho první náznaky se objevují také v lingvodidaktice (v didaktice cizích jazyků např. Reyes – Vallone 2007, v didaktice českého jazyka Hájková a kol. 2012, 2013, 2014 nebo

Štěpáník 2014b). Některé zahraniční národní učitelské asociace i pracoviště vzdělávající učitele či zaměřující se na zkoumání edukace (např. v USA či ve Velké Británii) konstruktivistické postupy aktivně podporují a považují je za preferované, v některých státech USA byly oficiálně zakotveny jako součást kurikula a standardů vzdělávání (viz např. Brooks – Brooks 1999b nebo Marlowe – Page 2005), u nás ve vzdělávacím programu Začít spolu nebo Programu podpory zdraví ve škole (Korcová 2006), ke konstruktivismu se zřetelně hlásí také kurikulum slovenské.¹ Jak konstatuje Höflerová (2012: 84), konstruktivismus se jeví jako pedagogický směr nejlépe vyhovující realitě, neboť „na jedné straně respektuje přirozenou potřebu žáka – zmocňovat se poznatku vlastní kognitivní činností, na druhé straně však poučené a cílevědomé vedení žáka učitelem nezavrhuje“.

Konstruktivismus zahrnuje řadu velmi starých filozofických otázek v oblasti epistemologie, jako pedagogický směr začal být vnímán až v posledních desetiletích (Steffe – Gale a kol. 1995). Netvoří jednolitý návod, jak vyučovat, a spíše než teorií vyučování je **teorií učení se** (Fosnot 2005). Často je vnímán jako opozitní k behavioristickému a transmisivnímu (pozitivistickému) modelu vyučování (o tom více Murphy 1997 nebo Jordan a kol. 2008; porovnání paradigmat učení též např. Kalhous – Obst 2009: 52). Jak upozorňují Průcha a kol. (2009: 131), zahrnuje „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách“, což s sebou bohužel přináší fakt, že definic konstruktivismu, jak trefně poznamenává Ackermann (1995: 341), je tolik, kolik je myslí, které je vytvářejí. I proto je jeho přesné vymezení v pedagogice nezřetelné. Naše pojetí je nejbližší tomu, které uvádějí Pelech a Pieper (2010: 2) – ti jej chápou jako **učební nástroj** (learning tool) obsahující strategie vyučování, hodnocení a odborného rozvoje; je „skôr spôsob myslenia, či uvažovania o poznaní, ktorý môže byť nápomocný pri vytváraní modelov učenia, vyučovania a projektovaní kurikulárnych materiálov“ (Pupala – Osuská 2000: 111).

Z uvedeného vyplývá, že pro aplikaci konstruktivismu ve škole je nutné hledat konkrétní do vyučování aplikovatelné principy, na nichž lze stavět činnosti učitele a žáků ve vyučovací hodině s využitím metod a forem práce zdůrazňujících nerutinní a nemechanické provádění úkolů a aktivní podíl žáků na vyučovacím procesu prostřednictvím praktických úloh a cvičení, kritického myšlení, zkoumání, objevování, tázání se a vedení dialogu nad učivem.

1 *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie.* Např. v charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a komunikácia se výslovně uvádí: „Vo všetkých zložkách predmetu sa uplatňuje konštruktivistický prístup k učeniu, v ktorom sa žiak stáva učiacim sa subjektom“ (s. 12). Dostupné online: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/isced3_spu_uprava.pdf>.

Konstrukce poznatku

Vycházíme ze základního předpokladu, že znalost nemůže být přenesena transmisí a nemůže být neutrální (Larochelle – Bednarz 1998: 8), a tudíž nemůže být ani získána či absorbována (Terhart 2003: 31). Namísto toho je konstruována a formována tak dlouho, dokud nedojde k odstranění kognitivního konfliktu a dosažení rovnováhy myšlení (von Glasersfeld 1998). Žák si do školy přináší vlastní chápání pojmů a vztahů mezi nimi, vlastní vidění podstaty problémů. Tyto žákovské představy (jinak terminologicky prekoncepty nebo žákovské poznání/pojetí ad.) představují jednu z hlavních individuálních charakteristik každého učícího se jedince (Doulik – Škoda 2003b).² Každý žák tak vytváří idiosynkratickou verzi reality, která je založena na společném prožitku (např. vyučovací hodina), nicméně je formována vlastním uvažováním na základě předchozích znalostí a zkušeností (Pritchard – Woollard 2010: 44).

Žák potřebuje novou znalost konstruovat takovým způsobem, aby ji vnímal jako vlastní – jak přesně vyjadřují Rohlíková a Vejvodová (2012), podstatou konstruktivismu není objevovat objevené, ale **aktivně objevovat pro sebe**; tj. znalosti připsat „vlastní rozvrh vnitřních strukturních vztahů nebo vnějších souvislostí“ (Slavík a kol. 2013: 16). Spilková (2005: 61) to nazývá „auto-socio-konstrukcí“ – „já“ jako subjekt originální tvorby poznatku – která se odehrává v sociálním kontextu, v dialogičnosti výstavby poznání. Při konstrukci poznatku žák navazuje na své předchozí znalosti a nové poznatky interiorizuje do své struktury vědění za předpokladu skutečného pochopení problematiky. Nejúčinněji tak činí v sociální interakci s učitelem a spolužáky, čímž dochází (a) k neustálému a postupnému cizelování dané znalosti při využití rozmanitých kognitivních postupů (tzv. „vyjednávání významu“ – negotiating meaning, Snowman a kol. 2009: 313), (b) k rozvoji klíčových kompetencí, jak jsou stanoveny kurikulem. Diferencovaný přístup umožňuje využití osobnostních rysů a dispozic žáka a zapojení rozmanitého spektra kognitivních procesů, přičemž je cíleno především na rozvoj myšlení vyššího (srov. Anderson – Krathwohl 2001).

2 Žákovské představy vznikají na základě (především mimoškolních) zkušeností, a to nahodile, nesystematicky a nevědecky (Mareš – Ouhřabka 1992: 85). Mohou tak zahrnovat různé prekoncepty, koncepty, miskoncepty, mentální mapy jedince i jeho emocionální prožitky vztahující se k dané problematice (Škoda – Doulik 2011: 90), jejich charakter může mít rozpětí od vyložených miskonceptů přes primitivní pojetí až po vysoce organizované struktury.

Principy konstruktivisticky pojatého vyučování

Jak uvádí Spilková (2005), cílem transmise je poznání pravdy. Předpokládá se, že každý problém má přesné řešení a na každou otázku existuje jen jedna správná odpověď. Oproti tomu cílem konstruktivismu je pluralita poznání a vědění a variabilita myšlení (což však neznamená epistemologický relativismus!). Tomu také odpovídají základní principy aplikací konstruktivismu pro vyučovací praxi, které formulujeme podle množství odborné literatury (Wood 1995; Murphy 1997; Brooks – Brooks 1999a, b; Hay – Barab 2001; Gabler – Schroeder 2003; Richardson 2003; Terhart 2003; Marlowe – Page 2005; Jordan a kol. 2008; Snowman a kol. 2009; Hejný – Kuřina 2009; Pelech – Pieper 2010; Stehlíková – Ulrychová 2011; Slavin 2012, ad.). Na těchto principech jsou pak ve vyučovací praxi vystavěny konkrétní výukové situace za využití vhodných metod a forem práce.

(1) Konstruktivismus znamená aktivní konstrukci znalostí.

Jak byl přesvědčen už Piaget, poznání není něco, co bychom dítěti mohli prostě předat, nýbrž při učení je třeba vyvíjet mentální i fyzickou aktivitu (např. Ripple – Rockcastle 1964). Učení je proto dynamický a vysoce aktivní proces – právě Piagetovy procesy asimilace, akomodace, dosahování ekvilibria, konstrukce a internalizace schémat jsou z podstaty vysoce aktivní a dynamické. Potřebu aktivního, tedy činnostního učení najdeme také u Deweyho v jeho konceptu „learning by doing“.

Pro posílení aktivity je v konstruktivistickém vyučování silně akcentován jeho sociální rozměr prostřednictvím méně tradičních vyučovacích forem (párová či skupinová práce, principy kooperativního vyučování). Takový způsob práce rozvíjí sociální a personální kompetence, kompetenci komunikační, k řešení problémů i k učení a míří na řadu vzdělávacích cílů vymezených v RVP. Možnost sdílení poznatků a společné práce při jejich konstrukci je z hlediska kognice i osobnostního rozvoje posilující zkušenost.

(2) Konstruktivistický učitel počítá s dosavadním poznáním žáků, aktivně ho využívá a dále s ním pracuje.

Učitel při tradiční přípravě na hodinu předpokládá určité znalosti (či neznalosti) svých žáků, podle nichž pak vytváří plán hodiny. Jako protiklad k tomu se konstruktivistický učitel nejprve snaží proniknout do prekonceptů, s nimiž žáci do školy přicházejí, aby jim následně mohl vyučovací hodinu (sám obsah i jeho didaktické ztvárnění) přizpůsobit. Prekoncepty jsou jedním z nejdůležitějších prvků v učebním procesu, neboť jsou základem a rámcem pro konstruování žákova dalšího poznání (Woolfolk 2010: 307). Do velké míry určují, čemu bude věnovat pozornost, čeho si povšimne, co se

naučí, co si zapamatuje, co zapomene. Studie prokázaly, že „existující představy žáků jsou stabilní a rezistentní vůči změnám, zvláště v transmisivní výuce“ (Gabler – Schroeder 2003: 15) – pregnantně vyjádřeno: „můžeme předávat slova, ale nikoliv porozumění“ [we can transmit words but not understanding] (tamtéž). Gardner (1991) uvádí poznatek výzkumů, že pojetí některých „odučených“ pojmů jsou u absolventů univerzit stejná jako u žáků základní školy – miskoncepty tak mohou přestát celou dobu školní docházky jedince. Dle Gardnera je příčinou právě to, že škola nepracuje s předchozími znalostmi – pokud totiž nejsou zvláště předchozí falešná pojetí identifikována a vyvrácena, mají schopnost přetrvávat velmi dlouho a mohou být škodlivá pro další učení (Dochy a kol. 1999: 172).

Základním předpokladem efektivního vyučování je tedy zjištění existujícího poznání žáků ze strany učitele a následné přizpůsobení vyučovací strategie při vhodné didaktické transformaci obsahu. Prací s předchozími znalostmi (a) žák při konstrukci nových poznatků své prekoncepty aktivně využívá, čímž dochází k interiorizaci a personalizaci nových poznatků, (b) své prekoncepty přezkoumává, porovnává s nabývaným poznáním a případně opravuje (rekonstruuje, odstraňuje miskoncepty).

Brooks a Brooks (1999a: 20) upozorňují, že zatímco v současnosti se zaměřujeme na zajišťování toho, aby se žáci naučili přesně totéž (ve stejném pojetí i stejném rozsahu),³ měli bychom se spíše soustředit na pečlivé zanalýzování žákovských představ, čemuž pak přizpůsobíme vyučovací postupy, což v konečném důsledku povede k efektivnějšímu vyučování a lepším výsledkům učení. Autoři tuto proměnu v prioritách didaktického uvažování považují za natolik významnou, že ji označují jako jednu z hlavních součástí reformy vzdělávání. Učitel nevidí do hlav svých žáků, nedokáže prohlédnout jejich myšlení, a tak je pro něj nemožné postihnout to, co si žáci z vyučování skutečně odnášejí. Význam předkládaných poznatků totiž utváří každý žák sám jako své personální vědění; představa, že učitel je schopen zabezpečit identické výsledky edukace u všech žáků, je pouze iluzorní.

(3) Konstruktivistický učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků.

Jak jsme již uvedli, žák tvoří své vlastní porozumění a svou znalost konstruuje sám pro sebe na základě svých (u každého jiných) předchozích znalostí a zkušeností. Učení je tedy **osobní konstrukt každého individua** (viz např. von Glasersfeld 1998). Předpoklad učitele, že všichni žáci mají ve stejném okamžiku stejné znalosti a stejné vidění problému či úlohy a že se na problém dívají stejně jako on, je neopodstatněný (viz problematická místa

3 K problému viz mj. rozhovor s prof. Hejným – dostupné online na <<http://video.aktualne.cz/dvtv/dobry-ucitel-matematiky-ji-nemusi-umet-rika-pedagog-hejny/r-4cc918f4a89911e4a10c0025900fea04/>>.

pedagogické komunikace, jež dokazují, že takový předpoklad se u učitelů objevuje často – srov. např. Šedová a kol. 2012). Je zapotřebí personalizace ve vyučování, aby byly zohledněny specifické vzdělávací potřeby každého žáka a jeho vidění problému. Hledá-li a oceňuje-li učitel perspektivu žáků, jejich stanoviska a pohledy na problém, může tím učinit vyučovací situace (a tím celé školní vzdělávání) kontextualizovanější a smysluplnější (srov. Brooks – Brooks 1999b). Dbá-li učitel hlediska žáků, je schopen na něj specificky zaměřit a snadněji pak vytváří podnětné situace, které plnohodnotně a všestranně rozvíjejí myšlení a kompetence žáků a počítají s odstraňováním miskonceptů či korekcí konceptů problematických.

Konstruktivistický model tak zásadně proměňuje dosavadní pracovní návyky žáků – vyžaduje od nich zvýšenou aktivitu a určitou dávku experimentování ve vlastním učení, flexibilitu myšlení, důležitá je rovněž vzájemná spolupráce, čehož základní předpoklad je příznivé klima ve třídě i škole, vytvářené učitelem i samotnými žáky.

(4) Konstruktivistický učitel pracuje s velkými celky, nikoliv s detaily.

Konstruktivistický přístup se problému atomizace vzdělávání v tradiční škole snaží zabránit komplexním přístupem. Žákům ve fázi expozice učiva nabízí celistvé fenomény v jejich šíři, nikoliv v detailech, jež jsou předmětem v průběhu poznávání obsahu. Aby byl žák schopen dát smysl jednotlivým částem, potřebuje mít nejprve představu o celku. Jen v případě, že si člení problematiku sám podle svých možností a vytváří si své menší jednotlivosti, které jemu osobně dávají smysl, má možnost při řešení problému uplatnit různé postupy a myšlenkové operace.

(5) Konstruktivistický učitel klade důraz na relevanci učiva pro žáky a jejich každodenní zkušenosti, zařazuje učivo do kontextu světa.

Spojení školy se životem je ústředním tématem didaktiky již celá desetiletí (srov. např. Průcha 1983). Zasazením učiva do kontextu života lze v žácích vyvolat zájem o učivo a efektivně je motivovat. Základním prostředkem kontextualizace učiva je využívání autentických, primárních zdrojů informací, operace se skutečnými předměty a prvotními údaji. Vyučovacími pomůckami se tak stávají reálné objekty, texty, audiovizuální ukázky apod.; pro češtináře existuje celá řada možností, kde čerpat – youtube, archivy rozhlasových a televizních stanic, texty v tištěných médiích, blogy, chaty, posty na sociálních sítích a různé jiné druhy autentických komunikátů.

(6) Konstruktivistický učitel používá komplexní a longitudinální hodnocení.

Chybná odpověď v konstruktivistickém vyučování představuje prozatím nedostatečnou asimilaci určité informace a rovněž „okno“ do stavu myšlení

a způsobu vidění určitého problému v dané chvíli; jako k takové je k ní také přístupováno z hlediska hodnocení. Nesprávné odpovědi proto nemusejí být nutně „špatné“ (Brooks – Brooks 1999b). Hodnocení pak představuje spíše prostředek zpětné vazby pro žáka ve formě doplňujících otázek či námětů pro prohloubení uvažování nad problémem (Brunerův koncept „řešení“ – scaffolding) než nástroj potrestání za špatnou odpověď. Není primárně asociováno s klasifikací, jak je tomu v tradiční škole, a není tak nutně závislé na osobě učitele – uplatňují se tedy různé formy sebehodnocení.

Žákovský prekoncept jako konstitutivní faktor vyučování

Rádi bychom zvýšenou pozornost věnovali druhému výše uvedenému principu konstruktivisticky pojatého vyučování, tj. práci s žákovským prekonceptem. Ten je totiž doposud zásadně ignorován, což považujeme za jedno z nejzákladnějších kritických míst v současném vyučování mateřského jazyka u nás. Na obecné rovině na problém upozorňuje např. Brtnová-Čepičková (2002), v českém jazyce na problém poukázal Štěpáník (2014a) a komplexně jej uchopil výzkumný tým Hájkové při řešení projektu GA ČR P407/12/1830 Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka (2012–2015; Hájková a kol. 2012, 2013, 2014). Jedná se o problém, který je dle našeho názoru také jednou ze základních příčin neúspěchu žáků v českém jazyce, protože jednak je učivo mnohdy předkládáno nevhodně (ať už z hlediska strukturace učiva nebo z hlediska použitých metod a forem výuky) a jednak u mnohých žáků i po ukončení školní docházky přetrvávají miskoncepty, s nimiž do výuky přišli, nebo dokonce u nich během výuky vznikají miskoncepty nové (srov. např. po generace tradované miskoncepty o psaní čárky před spojkou a nebo nesprávná domněnka i vážených osobností, že přípona -ová u ženských příjmení má význam přivlastňování).

Vyučování češtiny je přitom z hlediska prekonceptů ve specifickém postavení. V žádném jiném předmětu žáci na počátku školní edukace nedisponují takovou šíří znalostí, jako je tomu právě v češtině. Formální výstavba řeči již šestiletého dítěte je blízká řeči dospělých (Jelínek 1980) – dítě se každodenně pohybuje v komunikační praxi a „od samého začátku se setkává s užitečností jazyka, nevadí mu jeho složitost a mnohdy i nesrozumitelnost“ (Hejný – Kuřina 2009: 18). Podle Kuřiny (2001) jsou však konstruktivní přístup k osvojení jazyka a spontánní poznávací procesy a motivace k nim ve škole zastaveny, neboť škola žákům nabízí a „vnucuje“ hotové formy. Gardner (1991) si všímá toho, že ačkoliv dítě je schopno ovládnout tak komplexní systém, jakým jazyk je, bez jakéhokoliv formálního vzdělávání, většinou začne mít ve formalizovaném vzdělávání s uchopením základních

jazykových konceptů problémy – to pozorujeme také ve vlastní pedagogické praxi.

Do vzdělávacího procesu tak žáci vstupují se znalostí jazyka a určitou komunikační zkušeností, sám jazyk se ve škole stává na jedné straně nástrojem a na druhé straně předmětem poznávání; své jazykové znalosti žáci využívají ke komunikaci s okolím a prostřednictvím jazyka nabývají nové poznatky (srov. také Prouzová 2010). V počátku je však tato znalost neuvědomělá a je právě úkolem školy, aby tuto znalost převedla v uvědomělou (srov. Hauser 2000/01) – vyjádřeno jinými slovy: spontánní (naivní) jazykové vědomí převádět v jazykové vědomí poučené, jehož součástí je rovněž vědomí metajazykové (Dolník 2010).

Jazykové prekoncepty jsou v literatuře označeny různě – např. Pražský lingvistický kroužek je v Tezích označuje jako „jazykovou pohotovost“ (Vaček 1970), Horecký (1991) jako „jazykové vědomí“, Kucharská (2012) jako „přirozeně rozvinuté jazykové dovednosti“ a Höflerová (2012) jako „aktivně užívané dovednosti“. Domníváme se, že žákovské prekoncepty v českém jazyce lze označit jako „přirozenou jazykovou kompetenci“, jejímiž atributy jsou spontánnost, reflexivnost a kreativita.

Dle Škody – Doulíka (2006, 2011) má prekoncept složku kognitivní, afektivní, některé zdroje rovněž uvádějí složku konativní, jejíž vymezení je však nezřetelné (Doulík – Škoda 2003c). Podle toho přirozená jazyková kompetence (tedy prekoncept v jazykovém vyučování) zahrnuje (a) znalost jednotlivých jazykových fenoménů a komunikační zkušenosti s nimi (složka kognitivní), (b) emocionální zabarvení zkušeností s využíváním jazykových fenoménů a češtiny jako mateřského jazyka obecně, emocionální kontext jazykových paměťových stop (složka afektivní). Prekoncepty vytvářejí určitou strukturu, vzájemně interagují a jsou plastické (Doulík – Škoda 2003c). V konceptu J. Dolníka by byly obě složky vyjádřeny jako jazykový rozum, jímž jazyk reflektujeme (složka kognitivní), a jazykový cit, jímž jazyk „prociťujeme“ (složka afektivní; dle Dolník 2010: 26).

Postavení žákovského prekonceptu do role konstitutivní složky vyučování češtiny neznamená pouze změnu v didaktickém ztvárnění učiva při přípravě na vyučovací hodinu, ale rovněž ve výběru samotného obsahu ze strany učitele i ze strany samých tvůrců kurikulárních dokumentů a učebnic, které představují „nejkonkrétnější kodifikovanou podobu kurikula“ (Knecht 2007: 69). Hájková (2014) ve své studii upozornila, že problém nastává již na 1. stupni základní školy, kdy jsou rozlišovány věty dle postoje mluvčího ke skutečnosti na oznamovací, rozkazovací, tázací a přací. Podstata i terminologie jsou ve zmíněném příspěvku objasněny jako zcela nevhodné a skýtající pole pro vznik různých miskonceptů (mezi nimi nejčastěji tázacího způsobu nebo věty podmiňovací). Namísto této klasifikace autorka na základě výzkumu žákovských představ navrhuje zavedení komunikačních

funkcí výpovědi. Ačkoliv je na problém upozorňováno dlouhodobě (srov. též příspěvek J. Svobodové na konferenci *Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*, konané v Praze – Klánovicích na konci dubna 2015), projevuje se jako dogma nejen v učebnicích, ale i v myšlení učitelů.

Pokud by byl brán prekoncept jako určující složka vyučování, pak by muselo též dojít k možná poměrně zásadnímu přestrukturalizování obsahu předmětu – konkrétně např. v oblasti syntaktického učiva, jehož některé části jsou předkládány dle našeho názoru příliš brzy, aniž by byli žáci k jejich zvládnutí dostatečně kognitivně vybaveni. Srov. např. učebnice pro 7. ročník ZŠ z nakladatelství SPN, které na přebalu upozorňují, že byly zpracovány v souladu s RVP ZV. Nedomníváme se, že by myšlení žáka 7. ročníku ZŠ bylo natolik rozvinuté, aby byl s to pojmut detailní dělení příslovečných určení (Hošnová a kol. 2008: 104n.) včetně příslovečných určení prostředku, původce děje, zřetele, účinku atd., nehledě na to, že na 2. stupni ZŠ celkově pochybujeme o smysluplnosti výuky obsahu rozdrobeného do takových jednotlivostí. Některé definice – např. „Příslovečné určení zřetele vyjadřuje, vzhledem k čemu platí obsah věty“ (tamtéž: 111) – jsou daleko za hranici kognitivní vyspělosti žáka 7. ročníku ZŠ a svědčí o tom, že mnohdy je učivo z mateřského jazyka žákům předkládáno, jako by se jednalo o jazyk cizí, příp. jako by z nich byli vychováváni budoucí profesionální bohemisté.

Naopak využívání žákovského prekonceptu v českém jazyce lze vysledovat v mnohých úlohách v zadáních olympiád, příp. v příručce Hrátky s češtinou (Čechová a kol. 2007). Úlohy dokonce ve většině případů míří na využití právě přirozené jazykové kompetence žáků, namísto aby cílily na nabývané vědomosti ve škole. Právě fakt, že mnoho žáků je i přesto schopno úlohy úspěšně vyřešit, dosvědčuje, že disponují celou řadou poznatků o fungování mateřštiny, které může učitel ve výuce aktivně využívat a dále rozvíjet.

Závěr

Domníváme se, že v současnosti je již otázka, **zda** konstruktivismus ve vyučování češtiny ano, či ne, zodpovězena – jistě nelze popřít benefity aktivního učení a i kritici konstruktivismu připouštějí, že samotný princip konstrukce poznání a učení prostřednictvím aktivní angažovanosti žáka v dialogu nad učivem je oprávněný. Otázky pro výzkum v oborových didaktikách (s výrazným ontodidaktickým přesahem) tak zůstávají spíše ve sféře **kdy**, **kde** a **kolik** konstruktivismu je na místě – rozhodně by nebylo účelné a žádoucí aplikovat konstruktivistický přístup na všechno učivo a absolutně (např. v pravopise či některých morfologických tématech by to bylo zcela kontraproduktivní). Výzkum by tedy měl jednak vytipovat vhodné a nevhodné partie učiva pro zavedení konstruktivismu do výuky a jednak společnými

silami s praktiky následně ověřit v praxi, nakořik jsou zvolené postupy efektivní. Úlohou učitelů pak neustále zůstává, aby při přípravě na vyučování dobře promýšleli, kolik kontroly je z jejich strany v konkrétních vyučovacíh situacích potřeba a kdy je možné se spíše upozadit a předat zodpovědnost za učení žákům samým.

Na závěr jen připomeňme, že přijetí změny v roli učitele a úspěšné překonání problémů, které jsou spojeny s implementací konstruktivistických prvků do vyučování, jsou o to náročnější, že vyžadují kompletní obrat v didaktickém myšlení učitele: „jedná se o úplné revidování celého didaktického pole – [konstruktivismus – pozn. S. Š.] rozvíjí ucelené pohledy na proces učení, na charakter obsahu vzdělávání, na výukové situace a interakci v nich, na úlohu učitele a celkovou perspektivu a cíl didaktické aktivity“ (Terhart 2003: 32). Akceptace těchto nových pohledů není vůbec jednoduchá, neboť dochází k rozložení základní představy vyučování vytvořené v době, kdy sami učitelé byli objekty výuky. Pojetí vyučování je v jejich myšlení natolik silně zafixováno, že ke komplexním změnám přistupují se značnou neochotou (srov. Šmejkalová – Štěpáník 2012). I za účelem prolomení této nedůvěry praktiků je proto potřeba dále pokračovat v bádání a zavádění inovace podpírat konkrétními důkazy.

Bibliografie:

- Ackermann, E. (1995): Construction and transference of meaning through form, in: Steffe, L. P. – Gale, J. (ed.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 341–354.
- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn – Bacon.
- Brooks, J. G. – Brooks, M. G. (1999a): The courage to be constructivist, *Educational Leadership* 57, 3, s. 18–24.
- Brooks, J. G. – Brooks, M. G. (1999b): *In Search of Understanding. The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brtnová-Čepičková, I. (2002): Prekoncept jako východisko práce učitele, *e-Pedagogium* 2, 1 – mimořádné), s. 5–8.
- Čechová, M. a kol. (2007): *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN.
- Doehy, F. – Segers, M. – Buehl, M. M. (1999): The relation between assessment practices and outcomes of studies. The case of research on prior knowledge, *Review of Educational Research* 69, 2, s. 145–186.
- Dolník, J. (2010): Základné lingvistické otázky a spisovný jazyk, in: Šimková, M. (ed.), *Slova – Tvorba – Dynamickosť*, Bratislava: Veda, s. 21–28.
- Doulík, P. – Škoda, J. (2003a): Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení, *Pedagogika* 53, 2, s. 177–189.
- Doulík, P. – Škoda, J. (2003b): Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech, *Pedagogická revue* 55, 5, s. 470–482.
- Doulík, P. – Škoda, J. (2003c): Vliv sociokulturního prostředí na genezi vybraných prekonceptů z oblasti přírodovědného vzdělávání, in: *Sociální a kulturní souvislosti*

- výchovy a vzdělávání. *Sborník anotací příspěvků z XI. mezinárodní konference ČAPV*. Brno: Paido, 2003, s. 23–31.
- Fosnot, C. T. (2005): *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gabler, I. C. – Schroeder, M. (2003): *Constructivist methods for the secondary classroom: engaged minds*. Boston: Pearson Education, Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1991): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Glaserfeld, E. von (1998): Why constructivism must be radical, in: Larochelle, M. – Bednarz, N. – Garrison, J. (ed.), *Constructivism and Education*, New York: Cambridge University Press, s. 23–28.
- Hájková, E. (2014): Učivo o větě na 1. stupni ZŠ, *Didaktické studie* 5, 2, s. 11–19.
- Hájková, E. a kol. (2012): *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: UK PeF.
- Hájková, E. a kol. (2013): *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: UK PeF.
- Hájková, E. a kol. (2014): *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: UK PeF.
- Hauser, P. (2000/01): Vyučování českému jazyku a jazykověda, *Český jazyk a literatura* 51, 7–8, s. 157–162.
- Hay, K. E. – Barab, S. A. (2001): Constructivism in practice. A comparison and contrast of apprenticeship and constructionist learning environments, *The Journal of the Learning Sciences* 10, 3, s. 281–322.
- Hejny, M. – Kuřina, F. (2009): *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Höflerová, E. (2012): Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka, in: Hájková, E. a kol., *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*, Praha: UK PeF, s. 83–95.
- Horecký, J. (1991): Jazykové vedomie, *Jazykovedný časopis* 42, 2, s. 81–88.
- Hošnová, E. a kol. (2008): *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Janík, T. (2013): Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení, *Pedagogická orientace* 23, 5, s. 634–663.
- Jelínek, J. (1980): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jordan, A. – Carlile, O. – Stack, A. (2008): *Approaches to learning: a guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Kalhous, Z. – Obst, O. a kol. (2009): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Knecht, P. (2007): Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“, *Orbis scholae* 2, 1, s. 67–81.
- Korcová, K. (2006): Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole, in: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. U11*, Brno: Masarykova univerzita, s. 159–168.
- Kucharská, A. (2012): Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému, in: Hájková, E. a kol., *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*, Praha: UK PeF, s. 43–47.
- Kuřina, F. (2001): Vzdělávací a poznávací proces, *Pedagogika* 51, 3, s. 264–276.
- Larochelle, M. – Bednarz, N. (1998): Constructivism and education: beyond epistemological correctness, in: Larochelle, M. – Bednarz, N. – Garrison, J. (ed.), *Constructivism and Education*, New York: Cambridge University Press, s. 3–20.
- Mareš, J. – Ouhřabka, M. (1992): Žákovo pojetí učiva, *Pedagogika*, 42, 1, s. 83–94.
- Marlowe, B. A. – Page, M. A. (2005): *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Murphy, E. (1997): *Constructivism: From philosophy to practice*. Dostupné online: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>>
- Pelech, J. – Pieper, G. (2010): *The comprehensive handbook of constructivist teaching. From theory to practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pritchard, A. – Woollard, J. (2010): *Psychology for the Classroom. Constructivism and Social Learning*. Oxon: Routledge.
- Prouzová, R. (2010): *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via Lucis.
- Průcha, J. (1983): *Perspektivy vzdělání*. Praha: SPN.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pupala, B. – Osuská, L. (2000): Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu, *Pedagogická revue* 52, 2, s. 101–114.
- Reyes, S. A. – Vallone, T. L. (2007): *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Richardson, V. (2003): Constructivist pedagogy, *Teachers College Record* 105, 9, s. 1623–1640.
- Ripple, R. E. – Rockcastle, V. N. (1964): *Piaget rediscovered. A report of the conference on cognitive studies and curriculum development, March 1964*. Ithaca, NY: School of Education, Cornell University.
- Rohlíková, L. – Vejvodová, J. (2012): *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Slavík, J. – Chrz, V. – Štech, S. a kol. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavin, R. E. (2012): *Educational psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson.
- Snowman, J. – McCown, R. – Biehler, R. (2009): *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Spilková, V. a kol. (2005): *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Steffe, L. P. – Gale, J. (1995): *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stehlíková, N. – Ulrychová, M. (2011): Žákovské konstrukce poznatků v matematice, *Scientia in educatione* 2, 2, s. 39–58.
- Šedová, K. – Švaříček, R. – Šalamounová, Z. (2012): *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Škoda, J. – Doulík, P. (2006): Výzkum dětských pojetí vybraných přírodovědných fenoménů z učiva fyziky a chemie na základní škole, *Pedagogika* 56, 3, s. 231–245.
- Škoda, J. – Doulík, P. (2011): *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Šmejkalová, M. – Štěpáník, S. (2012): Kontinuum a diskontinuum vzdělávání na prvním a druhém stupni ZŠ z hlediska didaktických technologií ve vyučování českému jazyku a pregraduální přípravy učitelů, in: Marešová, H. – Hejsek, L. (ed.), *Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICT ve vzdělávání*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, s. 201–212.
- Štěpáník, S. (2014a): Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi, *Pedagogická orientace* 24, 1, s. 111–127.
- Štěpáník, S. (2014b): *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole*. Dizertační práce. Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. Praha.
- Terhart, E. (2003): Constructivism and teaching. A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies* 35, 1, s. 25–44.
- Vachek, J. (1970): Teze předložené prvému sjezdu slovanských filologů v Praze 1929, in: Vachek, J. (ed.), *U základů pražské jazykovědné školy*, Praha: Academia.
- Wood, T. (1995): From alternative epistemologies to practice in education. Rethinking what it means to teach and learn, in: Steffe, L. P. – Gale, J. (ed.), *Constructivism in Education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 331–339.
- Woolfolk, A. (2010): *Educational psychology*. Upper Saddle River: Pearson Education.