

Žákovské prekoncepty a didaktika českého jazyka

Pupils' Preconcepts and the Didactics of Czech Language

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek referuje o šetření, jehož cílem byla identifikace žákovských prekonceptů vybraných jazykových jevů a odhalení možností jejich fungování v konkrétní edukační situaci v práci s žákem mladšího školního věku.

Klíčová slova: oborová didaktika, didaktika českého jazyka, konstruktivismus, prekoncept, kvalitativní výzkum

Abstract: The paper focuses on research, which aimed to identify pupils' preconcepts of selected language phenomena and to detect possibilities of their functioning in concrete educational situation during work with pupils of younger school age.

Keywords: field didactics, Czech language didactics, constructivism, preconcept, qualitative research

1 Úvod

Didaktika českého jazyka jako každá seriózní věda se potřebuje opřít o kvalitní výzkum, v našem případě především o výzkum dětské řeči, tj. postižení aktuálního stavu dětské řeči, a to nejen „mechanismů“ osvojování řeči dítětem, ale i stavu řeči žáků.

Poslední opravdu systematické výzkumy z pozice lingvistické máme z 50. a 60. let 20. století (Jelínek, 1979)¹. V 70. a 80. letech se staly součástí zájmu o obtížnost textu knih pro děti a mládež a hlavně učebnic – nejobsáhlejší informace o tom obsahují práce Jana Průchy². Další dílčí výzkumy z konce 80. let a hlavně z 90. let v souvislosti s formováním psychodidaktik, resp. psychodidaktiky češtiny navázaly na psychologické výzkumy z 60. let. (zde je třeba ještě připomenout jména Jiránek nebo Kulič)³. V českém jazyce šlo především o témata chápání času a o otázky srozumitelnosti textu. Participace psychologů řešících otázky řeči dětí trvá do současnosti – nemáme sice „Laboratoř dětské řeči“, jakou mají kolegové na Slovensku (Prešov-Bratislava), ale i čeští psychologové významně přispívají k výzkumu – srov. reference in Průcha⁴, konkrétně pak na PedF: dlouhodobý výzkum skupiny školní etnografie (edukace), řešené granty, např. s dílčími tématy osvojování jazyka v souvislosti s výzkumem

¹ V citované práci Jaroslav Jelínek souhrnně referuje o řadě studií a časopiseckých příspěvků Ludmily Žofkové, Andreje Seleckého, Lumíra Klimeše, Vladimíra Šmilauera z 50. a 60. let a o svých pozorováních ze 70. let 20. století.

² PRŮCHA, J. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 1998.

³ Srov. v českém jazyce se souhrnnou informací Holubář, Z., & Hájková, E. (1993). K psychodidaktice školních předmětů. (Odkaz Jiránkovy psychodidaktické školy.) *Pedagogika*, 43(4), 433–438.

⁴ Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznátky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing.

rané gramotnosti (Kucharská⁵), další psychologové z Psychologického ústavu AV ČR, zvl. F. Smolík⁶.

Lingvisté, resp. lingvodidaktikové přispívají k těmto snahám vytvářením korpusů (Šebesta⁷), které představují obrovskou materiálovou základnu, jež je k dispozici k různě zaměřeným zkoumáním lingvistickým i didaktickým.

2 Teoretická východiska

Zdá se, že v současné době je patrně již všeobecně přijímán konstruktivistický přístup v učebním procesu (Průcha, 2009). Proto je třeba ptát se, jak je možno tento přístup aplikovat i v didaktice českého jazyka a pochopitelně v konkrétní pedagogické práci v předmětu český jazyk a literatura ve školách.

Jazyk nemá objektivně existující zákonitosti podobné zákonům, jako mají přírodní vědy, i když lze vysledovat v jazycích tzv. jazykové univerzálie, tedy určité jazykové skutečnosti v principu existující a srovnatelně fungující v různých jazycích nebo jazykových skupinách a dále v daném jednotlivém jazyce (tj. v našem případě v češtině) lze najít objektivně fungující univerzální jevy. Přes tyto v podstatě objektivní momenty je jazyk přece jen z větší části produktem společenské konvence. Vždy půjde o to, jak učitel „vybere“ materiál, na němž žáci budou konstruovat své poznání.

V souvislosti s řešením grantu GAČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“⁸ jsme se zaměřili na jazykové univerzálie, neboť předpokládáme, že právě na nich můžeme v edukaci uplatnit požadovaný konstruktivistický princip. Zaměřujeme se na gramatiku češtiny.

Je známo, a výzkumy již z 80. let minulého století to dokazují⁹, že korektní gramatická struktura komunikátu ovlivňuje rychlost a správnost porozumění lexémům, což je základ pro porozumění celému komunikátu. Proto není možné na gramatiku, resp. gramatickou strukturu komunikátu v češtině jakožto vysoce flektivním jazyce rezignovat. Otázkou bude, do jaké míry je potřebné její věcné poznání a nutnost edukace tohoto poznání, či zda je možné spolehnout se na intuitivní osvojování gramatické struktury v přirozeném procesu nabývání jazyka rodilým mluvčím.

3 Pilotní šetření

3.1 Úvod

Náš výzkum je teprve na počátku, realizovali jsme vstupní šetření, pro něž jsme zvolili postup kvalitativního výzkumu. Pracovali jsme se 4 pětiletými a 5 šestiletými dětmi a žáky

⁵ Srov. zvl. příspěvky v monotematickém dvojčísle časopisu *Pedagogika* věnovanému počáteční gramotnosti: *Pedagogika* (2012), 62(1–2).

⁶ Např. Smolík, F. (2008). Některé gramatické vlivy na identifikaci slov. (Some grammatical influences on word identification). *Československá psychologie*, 52(3), 240–252; Smolík, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku (The acquisition of Czech verb forms in the early age). *Československá psychologie*, 46, 450–461.

⁷ Korpusy vznikající pod vedením prof. K. Šebesty: Schola2010 nebo korpus záznamů českých projevů žáků cizinců (projekt Technické univerzity v Liberci).

⁸ Projekt řešený od r. 2012 na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze.

⁹ Srov. zvl. Marslen-Wilson, W., & Tyler, L. K. (1980). The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8, 1–71.

mladšího školního věku, a to s 9 žáky 1. ročníku a 10 žáky 2. ročníku ZŠ v Praze 10 a dvěma skupinami žáků 3. ročníku (20 + 15 žáků) ZŠ v Praze 3.

3.2 Výzkumné otázky

Pro počáteční šetření žákovských prekonceptů jsme zvolili následující témata: Slovo; Slovní druhy; Věta – stavba; Slovesný čas. Stanovili jsme následující výzkumné otázky:

3.2.1 Jakou představu má 5–6leté dítě o slově? Nepředpokládali jsme, že by zvládlo říci, co slovo je (k tomu je třeba určitá míra abstrakce a schopnost zobecnění, což jsou myšlenkové operace, které dítě daného věku ještě nezvládá), ale otázkou bylo, zda vymezí slovo manipulací s jazykovým materiálem.

3.2.2 Určí žák autosémantické slovní druhy na základě sémantického kritéria dříve, než mu bude příslušné učivo vysvětleno?

3.2.3 Odhalí žák nutnou přítomnost verba finita v korektní české větě dříve, než mu bude příslušné učivo vysvětleno?

3.2.4 Identifikuje žák vyjádřený čas podle slovesného tvaru?

3.3 Současný stav poznání zkoumaných problémů

Podobný výzkum v českém kontextu nebyl dosud realizován. Oporou mohou být postupy a závěry včetně odkazů na zahraniční výzkumy ve slovenské didaktice (Liptáková a kol., 2011), některé psychologické sondy do nabývání gramatického povědomí dítěte (Smolík, 2002, 2008) a okrajově i některé starší práce (např. Holubář, & Hájková, 1993b).

3.4 Použité metody

Užili jsme následující metody:

- Rozhovor s dítětem/žákem;
- Participační pozorování;
- Stimulace verbálních asociací dítěte/žáka;
- Manipulace s graficky znázorněnými jazykovými jevy.

Rozhovor dominuje v šetření s dětmi, které ještě nečtou. Vedením rozhovoru můžeme ověřit u dítěte/žáka získané informace, doplnit případné nejasné odpovědi. V této fázi šetření výzkumník zapisuje dětské odpovědi (audio ani videozáznam jsme nepořizovali).

Pozorováním zjistíme nejen obdobné informace jako rozhovorem, přímými vstupy však neovlivňujeme dotazovaný subjekt.

Analýzou a zpracováním verbálních asociací dítěte můžeme identifikovat představy dítěte a jeho případné miskoncepty, resp. koncepty. Registrujeme spontaneitu a věcnou správnost odpovědí.

Vyhodnocením dětské manipulace s grafickými elementy můžeme postihnout žákovské poznatky a představy o obsahu učiva.

3.5 Výsledky šetření

S pojmem a termínem slovo se setkají děti často již v mateřské škole, nejspíše pak v první třídě, proto poznání žákovských představ o slově má zásadní význam. Odpovědi na otázku „Co je slovo?“ zřetelně dokládají dětskou nezralost odpověď úspěšně zvládnout (*To je to, co říkáme. To jsou ty věci.*). Byl zadán úkol: Když řeknu Veselá veverka poskakovala nad námi, kolik to bylo slov? Odpovědi: 4 slova. *Veselá – veverka – poskakovala – nadnámi.* Z výsledků našeho šetření vyplývá, že ještě předškolák intuitivně ztotožňuje slovo s přízvukovým taktem, tedy pro vymezení slova je pro něj důležité hledisko zvukové (řídí se přízvukem), nikoli hledisko sémantické. Přetrvání tohoto chápání může mít později vliv na problémy v odděleném psaní slov.

Pro zjišťování představ o slovních druzích jsme volili metodu stimulace verbálních asociací postupným zadáváním otázek kdo, jaký, co dělá, kdy, kolik, na které již předškoláci a bezpečně pak žáci první třídy reagovali vhodnými odpověďmi, podobně pak prvňáci třídili karty s napsanými příkladovými slovy. Rozlišení autosémantik není zpravidla již pro sedmileté dítě problém. Ten však může představovat terminologické označení rozlišených skupin slov. Nechci zde nyní připomínat již dříve diskutovaný problém rozlišení české a mezinárodní terminologie¹⁰, faktem ovšem je, že žáci, které jsme sledovali, byli to tentokrát žáci 3. ročníku, spontánně používali terminologii českou, tedy podstatná jména, slovesa, v kombinaci s neterminologickým označením pro adjektiva – užívali pojmenování *vlastnosti*. Otázky terminologie budou jistě patřit ještě k dále zkoumaným problémům v pokračování našeho šetření a dalšího výzkumu.

V šetření o využití slovních druhů ve stavbě české věty manipulovali žáci 3. ročníku s kartami rozlišenými barevně a představujícími různé slovní druhy v podobě konkrétních slov a jejich tvarů. Byly vždy užity dva odstíny jedné barvy pro slova jednoho slovního druhu, aby bylo možno nabídnout slovesa jednak v infinitivu (světle modré karty), jednak slovesa ve tvarech určitých (tmavě modré karty). Žáci postupně došli k závěru, že korektní česká věta musí obsahovat sloveso v určitém tvaru – to ovšem zůstalo pouze v úrovni manipulace, potřebného verbálního zobecnění se žáci 3. ročníku ještě nedočkali¹¹. (*Žlutý jsou asi podstatná jména. Některý jsou světlý a některý tmavý. To je jedno, ale jsou to podstatná jména. ... Tyhle modré jsou nějaký divný, nikam nejdou dát. Ty světlý neberte...*)

Jako velmi problematické se ukazuje uchopení slovesného času, resp. identifikace vyjádřeného času podle tvaru slovesa. Na příslušný čas totiž žáci 2., ale i 3. ročníku usuzovali nejčastěji podle připojených adverbiálních výrazů, nikoli podle tvarů sloves.

3.6 Diskuse

Zjištěné skutečnosti budeme pochopitelně ještě ověřovat opakovaným šetřením, ale už teď je myslím zřetelné, že mohou přispět nejen k vytváření dílčích učitelských konstruktů vyučování gramatiky, ale i k úvahám o vhodnosti zařazení konkrétního gramatického učiva s ohledem na věk žáků.

¹⁰ Srov. diskuse o školské lingvistické terminologii v letech 1997–2002. Též in E. HÁJKOVÁ, S. MACHOVÁ (eds.) *Školská jazykovědná terminologie*. Sborník z vědecké konference konané dne 29. 11. 2001 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě. Praha : UK-PedF, 2002, 136 s., ISBN 80-7290-095-1.

¹¹ Podrobnou referenci o průběhu šetření viz ŠMEJKALOVÁ, M. Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfolgie českého jazyka. *Didaktické studie* roč. 4, č. 1, 2012, s. 42–63, ISSN 1804-1221.

4 Závěr

Představené šetření je zatím pouhou ukázkou práce, kterou zamýšlíme realizovat v rámci řešení uvedeného výzkumného projektu. Neméně důležitým krokem bude najít odpovídající vztah mezi získanou informací o dětské/žákovské představě o jednotlivých jazykových jevech a způsobem učitelovy edukační činnosti.

Literatura

- Hájková, E., & Machová, S. (eds.). (2002). *Školská jazykovědná terminologie*. Sborník z vědecké konference konané dne 29. 11. 2001 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě. Praha: UK-PedF.
- Holubář, Z., & Hájková, E. (1993a) K psychodidaktice školních předmětů. (Odkaz Jiránkovy psychodidaktické školy.) *Pedagogika*, 43(4), 433–438.
- Holubář, Z., & Hájková, E. (1993b) Chápání času v mateřském jazyku. In *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, ÚJHS, série C* (pp. 67–70. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Jelínek, J. (1979) *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Marslen-Wilson, W. & Tyler, L. K. (1980) The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8, 1–71.
- Pedagogika* (2012), 62(1–2).
- Průcha, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Smolík, F. (2008). Některé gramatické vlivy na identifikaci slov. *Československá psychologie*, 52(3), 240–252.
- Smolík, F. (2002) Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 46, 450-461.

Text vznikl za podpory GAČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“.

Kontakt

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
eva.hajkova@pedf.cuni.cz