

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Rigorózní práce

Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole

Stanislav Štěpáník

Katedra českého jazyka

Školitelka: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

2014

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole* vypracoval pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Praze 4. února 2015

Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole

Stanislav Štěpáník

Katedra českého jazyka

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Abstrakt

Práce zkoumá možnosti a limity implementace konstruktivistických prvků do vyučování českého jazyka. Zatímco v didaktice matematiky a přírodovědných předmětů je perspektiva konstruktivismu dynamicky rozvíjena, v lingvodidaktice je doposud oblastí neprobádanou. Na vybrané části syntaktického učiva (vztahy v souřadném souvětí) byla v reálném terénu dvou tříd střední školy experimentálně ověřována efektivita vymodelovaného konstruktivistického vyučovacího postupu v kontrastu s postupem tradičním, v našich školách obvyklým. Jelikož konstruktivistické vyučování navazuje na předchozí znalosti žáků, byly před realizací samotného experimentu na jednom vybraném subjektu zkoumány žákovské představy ve vytipované partii učiva; ty byly následně zohledněny při designování postupů v experimentální třídě. Je nezbytně nutné, aby ve vyučování českého jazyka byly využívány jazykové prekoncepty žáků, jejich přirozená jazyková kompetence a aby vyučování mělo na jazykové jevy sémanticko-funkční, resp. komunikační pohled. Výsledky výzkumu naznačují, že konstruktivistické prvky lze ve vyučování češtiny s úspěchem využít a jejich efektivita může být v některých ohledech vyšší, než je tomu u postupů tradičních. Problematika v této práci pouze nastíněná si v každém případě zaslouhuje další extenzivní zkoumání.

Klíčová slova

didaktika českého jazyka, konstruktivismus, design-based research, syntax češtiny, souvětí souřadné

Constructivism in Czech Language Teaching at Higher-Secondary School

Stanislav Štěpáník

Czech Language Department

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Abstract

The dissertation explores the opportunities and limits of implementing constructivist elements into Czech language education. While in didactics of mathematics and sciences the perspective of constructivism has been dynamically developing, in language didactics it is an area which has not been satisfactorily dealt with. The effectiveness of a designed constructivist teaching strategy in contrast with a traditional one has been tested on a selected part of content matter of Czech syntax (relations in compound sentences) in the terrain of two classes of higher-secondary school. Constructivist teaching utilizes students' conceptions; therefore before the experiment itself, students' conceptions of the content matter were researched on one selected subject. The outcomes were then taken into account when creating the experimental strategy. It is necessary for teaching Czech that it makes use of the students' preconceptions and their natural language competence, and that teaching has a semantic-functional, or communication approach to the language phenomena taught. The results of the research suggest that it is possible to implement constructivist features into Czech language teaching successfully, and that their effectiveness in certain aspects might be higher than it is with traditional strategies. In any case, the problem outlined in this work deserves more extensive research to follow.

Key words

Czech language didactics, constructivism, design-based research, Czech syntax, compound sentence

OBSAH

1	ÚVOD	6
2	VÝCHODISKA OBOROVĚ DIDAKTICKÁ.....	13
2.1	Reflexe tradice koncepce vyučování českého jazyka	13
2.2	Koncepce a její metody a formy práce	18
2.3	Překážky ve vyučování českého jazyka na straně učitelů.....	20
2.4	Jazyk a rovina syntaxe ve vyučování.....	22
2.5	Kurikulární ukotvení výzkumného záměru	25
3	VÝCHODISKA OBECNĚ DIDAKTICKÁ	28
3.1	Rozvoj myšlení ve vyučování.....	28
3.2	Inteligence, učební styly	28
3.3	Kreativita.....	29
3.4	Motivace ve vyučování	30
3.5	Aktivita ve vyučování, kázeň a pozornost.....	32
4	VÝCHODISKA KONSTRUKTIVISTICKÁ.....	35
4.1	Varianty konstruktivismu v pedagogice	39
4.2	Principy konstruktivismu.....	42
4.3	Charakteristika konstruktivistických vyučovacích metod a forem	45
4.4	Problematika prekonceptů / předchozího poznání žáka / žákovských představ	47
4.5	Pedagogická komunikace v konstruktivistickém vyučování, práce s chybou	50
4.6	Role učitele v konstruktivistickém vyučování.....	51
4.7	Role žáka v konstruktivistickém vyučování.....	53
4.8	Rozvoj metakognice a autoregulace učení.....	53
4.9	Hodnocení v konstruktivistickém vyučování.....	55
4.10	Problematická místa a kritika konstruktivismu	57
4.11	Konstruktivismus v didaktice českého jazyka	60
4.12	Místo transmise	64
5	VÝCHODISKA LINGVISTICKÁ.....	67
5.1	Zpracování problematiky v odborné literatuře	67
5.2	Zpracování problematiky v učebnicích pro základní školy	73
5.3	Zpracování problematiky v učebnicích pro střední školy	75
5.4	Shrnutí	75
6	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	77
6.1	Základní východisko výzkumu.....	77
6.1.1	Výzkumný program: design-based research.....	78
6.1.2	Fáze výzkumu	79
6.1.3	Výzkumník.....	81
6.2	1. FÁZE VÝZKUMU: SONDA.....	84

6.2.1	Charakteristika celých skupin	84
6.2.2	Charakteristika vybraných vzorků pro 3. fázi výzkumu.....	85
6.2.3	Shrnutí.....	87
6.3	2. FÁZE VÝZKUMU: PŘEDVÝZKUM.....	88
6.3.1	Žákovská představa.....	89
6.3.2	Cíle a výzkumné otázky	89
6.3.3	Výzkumný vzorek	90
6.3.4	Metodologie	90
6.3.5	Výsledky výzkumu	92
6.3.6	Shrnutí výsledků a diskuze.....	97
6.4	3. FÁZE VÝZKUMU: HLAVNÍ FÁZE	99
6.4.1	Cíle výzkumu	99
6.4.2	Výzkumné otázky.....	99
6.4.3	Výzkumná hypotéza	99
6.4.4	Výzkumný design.....	100
6.4.5	Pretest a posttest	101
6.4.6	Validita a reliabilita.....	102
6.4.7	Průběh výzkumu	103
6.4.8	Postup v experimentální třídě 3.E	105
6.4.9	Postup v kontrolní třídě 3.J.....	109
6.4.10	Výsledky výzkumu	111
6.5	PRŮZKUM.....	140
6.5.1	Výsledky dotazníkového průzkumu	140
6.5.2	Shrnutí.....	148
6.5.3	Diskuze výsledků průzkumu.....	149
7	ZÁVĚR	152
8	LITERATURA	158

1 ÚVOD

Do jakého světa dorůstají naši současní středoškoláci? Které dovednosti a jaké znalosti budou potřebovat, aby mohli být plnohodnotnými a aktivními členy společnosti? A jak to reflektuje škola v obsahu a způsobu své práce? V dnešní rychle se měnící době nedokážeme na tyto otázky uspokojivě odpovědět, nicméně předpoklad, že absolventi se po celý život budou věnovat jen jednomu oboru, se ukazuje jako lichý. Dnešní vzdělávání a výchova by naopak měly rozvíjet jedince, kteří budou schopni se uplatnit v různých pozicích a vykonávat velmi různorodé činnosti (srov. Straková, 2013). Rovněž se dnes počítá s celoživotním vzděláváním, s flexibilitou na trhu práce i v okolnostech daného zaměstnání. Výstižně to formuluje Chrenka (2001, s. 695):

„Teachers need to coach students in the process of construction to help them become aware, deliberate, and responsible participants in the seeming chaos and disorder of the postmodern world and to help them develop a comfort with uncertainty in order to thrive in an environment where the only certainty is change.“

V důsledku toho jsme svědky proměny školy, v odborné i laické veřejnosti probíhá debata o jejích základních úlohách a ideálních podobách. Nejčastější předměty kritiky, základní problémy výchozího stavu české školy, její pozitiva i negativa shrnuje ve své práci Spilková (2005). Vyučování českého jazyka nestojí mimo tyto změny – nutnost aktivně využívat poznatky z českého jazyka vystupuje s rozvojem komunikačních technologií do popředí i tam, kde jejich zvládnutí dříve nebylo primárně potřebné. O tom, jak by škola měla vzít např. tento fakt v úvahu ve své práci, se diskutuje nejen na stránkách odborných časopisů, ale i celostátních periodik. V případě vyučování češtiny jsou zpochybňovány základní principy, postavené na takřka dvě stě let staré tradici, neboť existuje zásadní rozpor mezi zamýšleným, realizovaným a skutečně dosahovaným kurikulem, vyučování nepřináší očekávatelné výsledky a komunikační dovednosti žáků a absolventů se zhoršují. Z debat vyplývá, že o podstatě koncepce či smysluplnosti výuky některých partií učiva pochybují dokonce sami učitelé.

Tradiční pojetí vyučování je z dnešního pohledu považováno za historicky i teoreticky překonané, neboť se prokázala jeho nefunkčnost pro vzdělávání člověka pro 21. století (Spilková, 2005, s. 32). Za klíčový princip transformace českého školství po

roce 1989 lze považovat humanizaci školy (společně s její demokratizací a decentralizací), tj. chápání a rozvoj žáka jako celistvé osobnosti, jako jedince s individuálními zvláštnostmi, rozdíly ve schopnostech, strukturách inteligence, rozdíly stylů učení, tempa práce, potřeb, zájmů, temperamentu, rodinného prostředí apod. (ibid.). Do školy byly vneseny nové hodnoty, začala být chápána jako služba dítěti v rozvinutí jeho postojů, hodnot, dovedností, osobnostních vlastností a znalostí, které mají sloužit jako „nástroj k orientaci v různých situacích, k řešení problémů a k dalšímu poznávání“ (ibid., s. 34). Pochopitelně se setkáváme i s kritikou takových změn, kteří mají za to, že tyto moderní trendy vedou k rozvolňování kázně mladých lidí a k negativním sociálním i vzdělanostním důsledkům¹. Jak ale upozorňuje Spilková (2005, s. 34):

„Respektovat dítě neznámá se mu podřizovat a přizpůsobovat, ale poznávat ho, vstupovat do dialogu, stavět mosty k propojování světa dětí a dospělých, ovlivňovat. (...) Otevření prostoru pro přirozený a svobodný projev žáka neznámá rezignaci na cílevědomé působení, na vytyčování cílů, k nimž se chci se žáky přibližovat, a na kladení nároků, které je třeba splnit. Jde spíše o posun v akcentech – od vnějšího řízení k autoregulaci, od odpovědnosti učitele za žáka k tomu, že žák přebírá odpovědnost za vlastní rozvoj, apod.“

V souvislosti s komunikačně-pragmatickým obratem v jazykovědě se ve vyučování mateřskému jazyku obrátila pozornost didaktiky na rozvoj komunikační kompetence žáků a od 70. let se začalo prosazovat komunikační pojetí předmětu. U nás v této době rovněž byly učiněny slibné kroky ke komunikačně pojatému vyučování (srov. Průcha, 1978), avšak následný společenský a politický vývoj tyto snahy zastavil. Skutečný průlom tak nastal až v 90. letech, komunikační pojetí předmětu bylo následně kurikulárně ukotveno Rámcovými vzdělávacími programy. Ve vyučovací praxi se však doposud změnilo málo. Ve školách stále přetrvává tradiční model vyučování (Šebesta, 2002; Spilková, 2005), postavený na mluvnici, neboť ani kurikulární reforma nepřinesla očekávané výsledky (srov. Janík et al., 2011; o vývoji komunikační výchovy u nás viz Čechová, 1998; komparace vývoje u nás a v zahraničí blíže in Šebesta, 2002; o dějinách vyučování češtiny mezi lety 1918 až 1989 viz rozsáhlá monografie Šmejkalové, 2010).

¹ Srov. Straková (2010) či např. debatu v pořadu *Jak to vidíte?* na stanici Český rozhlas Dvojka dne 29. ledna 2014, která se týkala školního hodnocení a nových trendů v přístupu k nástrojům hodnocení. Z ankety i reakcí posluchačů na diskuzi odborníků ve studiu vyplývá, že veřejnost je na změny ve školství citlivá, přestože si většina uvědomuje, že jeho stav není uspokojivý. Dostupné online na <<http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3051598>> [cit. 2014-01-31].

Souhlasíme s M. Čechovou (1993/94b, 1998, 2000/01) a řadou dalších lingvodidaktiků, že komunikační pojetí neznámá rezignaci na kognitivní cíl vyučování. Zdůrazňujeme však, že **poznávání jazykového systému musí být uvědomělé a aktivní**, nikoliv mechanické a bez uvědomování si podstaty a skutečného pochopení (genuine understanding – Gardner, 1991) jazykových jevů. Primárním úkolem jazykového vyučování tak je **naučit žáky komunikovat** při využívání **uvědoměle** osvojené báze poznatků o fungování jazyka, příčin a souvislostí při jazykovém komunikování.

Toho však nelze dosáhnout změnou pouze vnějších projevů didaktického zpracování vzdělávacích obsahů, čehož jsme mnohdy svědky, obrat neznameno ani rozšíření komunikačních a informačních technologií do výuky (srov. Šmejkalová & Štěpáník, 2012). Skutečná transformace vyučování nespočívá pouze v záměně didaktické formy či jednotlivých metod, i když i ta může u žáků vyvolat zvýšení motivace a aktivity. Didaktická podstata však v takovém případě zůstává stále stejná – třídění slov podle slovních druhů zůstává analyticko-klasifikačním cvičením, i když je prováděno na interaktivní tabuli či na pestrobarevných kartičkách umístěných do kruhu žáků sedících na zemi, a běhací diktát je stále diktát. Slovy S. Štecha: *Těla se hýbou, myšlenky stojí*². Vyučovací aktivity mají být „engaging, stimulating, challenging, and even enjoyable“ (Gabler & Schroeder, 2003, s. 73), nicméně jejich zařazení jen proto, že splňují popsanou charakteristiku, aniž by postrádaly skutečnou vzdělávací hodnotu, je nedostatečné – autentická aktivita žáků musí mít především cíle kognitivní, ne jen afektivní – jde o „educational value“ učebních činností, nikoliv o „enjoyment“ (Prawat, 1992, s. 370). Tedy ne tvořivost o jazyce, ale v jazyce samotném.

Klíč k odstranění dlouhodobě nedobrého stavu vyučování českého jazyka, naplňování základních cílů (rovněž kurikulárně ukotvených) a zlepšení jeho výsledků vidíme v **princiální** revizi modelů práce učitele a žáků, přehodnocení vyučovacích metod a forem a rovněž předkládaného obsahu. Aby oborová didaktika češtiny představila zásadní inovativní tendence a řešila samotnou podstatu nastíněných problémů, soudíme, že je nutné do diskuze o podobě výuky češtiny v našich školách

² Prawat (1992) tuto situaci přirovnává ke způsobu implementace Deweyovy teorie z 30. let, v níž Dewey zdůrazňoval praktický přístup k vyučování a aktivitu žáků. „Many educators, in attempting to implement his theory, downplayed the importance of the *educational* value of experience, emphasizing instead its *enjoyment* value“ (Prawat, 1992, s. 370). Jak ovšem trefně poznamenávají Gabler & Schroeder (2003, s. 74), učitel není „in the entertainment business“.

vnést novou perspektivu. Takovou, která by v **samotných fundamentech** propojovala komunikační a kognitivní cíl jazykového vyučování.

Janík (2013) s odkazem na autority z německy mluvících zemí uvádí, že současná moderní kultura vyučování a učení vychází z teoretických podkladů pedagogického, psychologického a (oborově) didaktického konstruktivismu. Tato **produktivní kultura vyučování a učení** se vyznačuje

„náročnými a motivujícími učebními úlohami, kognitivní aktivizací žáků, konstruktivní prací s chybami, kumulativností učebních procesů, transferem naučeného, rozvíjením žákovské metakognice apod.“ (ibid., s. 657).

Na základě velmi dobrých výsledků didaktiky matematiky a přírodovědných předmětů se domníváme, že by onou novou perspektivou ve vyučování češtiny mohl být právě **konstruktivismus** (přestože sám o sobě v obecné didaktice novou teorií nepředstavuje – Terhart, 2003, s. 41n.).

V české didaktice je konstruktivismus významně rozvíjen především ve vyučování matematiky a dnes tvoří jeho favorizovanou součást³, avšak v jazykovém vyučování znamená dosud velkou neznámou a výzkum je teprve v počátcích. V zahraniční pedagogice je problematika konstruktivismu zkoumána extenzivně, rovněž dominantně na poli přírodovědném a matematickém, avšak dlouhodobě se hledají cesty pro jeho implementaci také do výuky cizích jazyků a jazyka mateřského (např. Au & Carroll, 1997 nebo Reyes & Vallone, 2007). Jak vyplývá z různých dokladů, některé zahraniční národní učitelské asociace i pracoviště vzdělávající učitele či zaměřující se na zkoumání edukace (např. v USA či ve Velké Británii) podporují konstruktivistické postupy a považují je za preferované, v některých státech USA byly oficiálně zakotveny

³ Viz četné články v tisku, které se zmiňují o „matematice podle metody profesora Hejného“ (<<http://zpravy.ihned.cz/cesko-skolstvi/c1-59384600-zakladni-skola-projekt-asistent>> [cit. 2013-02-25]) nebo některé inzeráty na místa učitelů:

- „ZŠ rodinného typu v Praze 9 hledá kvalifikovanou učitelku pro 1. stupeň ZŠ s aprobací anglický jazyk a s praxí min. 3 roky, vítáme znalost matematiky dle prof. Hejného (podtrhl S. Š.), učebnic Fraus (zpracovány kolektivem pod vedením M. Hejného – pozn. S. Š.), interaktivní výuky a ochotu dále se vzdělávat“ [online] [cit. 2013-03-18] <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?inzerce&idrubriky=21>>.
- „Máme velmi mladý a přátelský učitelský sbor, hledáme kolegu, který má rád svůj předmět matematiku a výpočetní techniku, zná didaktiku profesora Hejného (podtrhl S. Š.)“ [online] [cit. 2013-03-18] <<http://www.seznam-prace.cz/nabidka-prace-detail-Y0hVNU1EQmpObVE0TkRFPQ==>>>.
- „Hledáme spíše kvalifikovanou učitelku – učitele pro I. stupeň. Určitě budeme preferovat znalost matematiky prof. Hejného (podtrhl S. Š.) (Nakladatelství Fraus – na I. stupni učíme výhradně) a specializaci na dramatickou nebo hudební výchovu“ [online] [cit. 2013-03-18] <<http://www.facebook.com/RodiceVitani/posts/514178078609115>>.

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 slovenské⁴. Jak konstatuje Höflerová (2012, s. 84), konstruktivismus se jeví jako pedagogický směr nejlépe vyhovující realitě –

„na jedné straně respektuje přirozenou potřebu žáka – zmocňovat se poznatku vlastní kognitivní činností, na druhé straně však poučené a cílevědomé vedení žáka učitelem nezavrhuje.“

Není proto dle našeho názoru na místě klást si otázku, zda konstruktivismus ano, ale kdy, kde a jak – a právě zkoumání tohoto okruhu problémů považujeme za jeden z úkolů současné didaktiky českého jazyka.

Práce shrnuje pohled českých i zahraničních zdrojů na problematiku konstruktivismu a sumarizuje dosavadní zásadní poznatky obecné i oborové didaktiky. Jsme si vědomi filozofických i psychologických základů konstruktivismu (Piaget, Vygotskij, Bruner ad.), které již byly mnohokrát v odborné literatuře popsány, tam, kde je to účelné, na ně ve výkladu odkazujeme, nicméně nezacházíme do hloubky, protože naše cíle leží jinde – primárně se soustředíme na didaktické aplikace konstruktivismu ve vyučovací praxi. Právě ta nás zajímá nejvíce, neboť k tématu této práce nás přivedly jak naše vlastní učitelské působení na školách různých stupňů, tak inspirující četba, zvláště Tonucciho krátké, avšak hodnotné dílo (Tonucci, 1994), které se úzce k praxi vztahuje a zásadně ovlivnilo naše pedagogické přesvědčení.

Zvolili a vytvořili jsme výzkumné nástroje pro vytipovanou partii učiva české syntaxe, na níž jsme se pokusili demonstrovat, jakým způsobem by bylo možné dospět ke změně jak struktury vybraného obsahu, tak jeho didaktického ztvárnění ve výuce při využití konstruktivistických principů. Úmyslně jsme pro práci i výzkum zvolili 3. stupeň, neboť ten chronicky stojí na okraji zájmu badatelů. Ještě markantnější je to pak u středních odborných škol, kde jsme výzkum prováděli. Ty přitom představují z hlediska teorie i praxe výrazně větší výzvu než gymnázia – už proto, že gymnazisté jsou k práci

⁴ Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie. V charakteristice vzdelávací 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>.

více motivováni než jejich vrstevníci na SOŠ (Krejčová, 2011, s. 127–131). Český jazyk je stěžejní předmět napříč typy škol a syntaktické myšlení je z principu nezávislé na druhu studovaného oboru, výzkum v české syntaxi je tak možné provádět na jakémkoliv typu střední školy.

Cílem naší práce je poukázat na možnosti a limity při implementaci konstruktivistických prvků do vyučování českého jazyka na střední škole a ověřit, nakolik je konstruktivistické pojetí vyučování efektivnější oproti pojetí dosavadnímu.

První část práce představuje shrnutí oborově specifických a obecně didaktických východisek, o něž implementaci konstruktivistických prvků do vyučování českého jazyka opíráme. Poměrně obsírně pojednáváme o problémech současného stavu vyučování češtiny, a tedy důvodech, které nás vedly k volbě tématu a záměru výzkumu.

Ve druhé části práce se zabýváme samotným konstruktivismem – jeho variantami v pedagogice, jeho principy, charakterizujeme konstruktivistické metody a formy práce, roli učitele v konstruktivistickém vyučování, zabýváme se problematikou prekonceptu a metakognice / autodidaktických dovedností žáka, hodnocení v konstruktivistickém vyučování, na teoretické rovině objasňujeme možnosti implementace konstruktivismu do vyučování českého jazyka. Nevyhýbáme se ani problematičtým místům konstruktivismu, na která četní autoři upozornili.

Třetí část, lingvistická, shrnuje zpracování námi vybrané partie učiva – vztahů v souřadném souvětí – v odborné literatuře a v učebnicích.

Čtvrtá část přináší výsledky našeho výzkumu. Je osvětlen rámec celého výzkumu, následně jsou objasněny výsledky jeho jednotlivých fází. Každá fáze představuje uzavřený celek s vlastními cíli, výzkumnými otázkami i metodologickými postupy – ty jsou uvedeny v patřičných částech textu. Všechny fáze dohromady pak tvoří vzájemně se prolínající komplex vedoucí k cílům celé této práce.

Pro výzkum byly vybrány dvě třídy ekonomického lycea v Praze, z nichž jedna představovala skupinu experimentální, v níž byla vybraná partie učiva probírána za využití konstruktivistických prvků, druhá třída představovala skupinu kontrolní, v níž bylo k vybrané problematice přistoupeno tradičně. Nejprve byla provedena za využití metod pozorování a klasifikace sonda do obou vybraných vzorků. Poté byla z experimentální skupiny vybrána jedna žákyně, jež za přítomnosti výzkumníka řešila designovaná cvičení, která měla být následně použita ve výuce. Jednak byly v této fázi

zkoumány představy žákyně u dané problematiky a jednak byla ověřena funkčnost navrhovaných cvičení. Hlavní fáze výzkumu je tvořena pedagogickým experimentem provedeným v reálném terénu vybrané střední odborné školy. Formou komparace pretestu a posttestu, mezi nimiž bylo učivo naplánovanými postupy v obou třídách probráno, byly zkoumány výsledky za celé skupiny a za vybrané paralelní dvojice. Na konec byl v experimentální třídě zadán dotazník zkoumající názor žáků na provedený experiment. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v závěru.

2 VÝCHODISKA OBOROVĚ DIDAKTICKÁ

2.1 Reflexe tradice koncepce vyučování českého jazyka

Komunikační praxe dneška klade na její účastníky stále větší nároky, charakteristika komunikačních procesů se mění (blíže viz např. Šebesta, 2005; Hoffmannová, 2010/11a, 2010/11b; Palková, 2008/09 nebo Kraus, 2005/06), primárním úkolem školy je žáky na takový stav připravit. Koncepce vyučování českého jazyka v našich školách však koncepčně a metodicky vychází ze stavu v 19. století (viz např. Průcha, 1978; k dějinám a tradici vyučování češtiny viz Jelínek & Cícha, 1964; Jelínek, 1972 a nověji Šmejkalová, 2010, 2012b). Ačkoliv od 90. let je prosazováno komunikační pojetí předmětu, jež je také oficiálně ukotveno a výrazně akcentováno v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP), v praxi se stále udržuje tradiční model vyučování (Šebesta, 2002; Janík et al., 2011), postavený na poznávání jazykového systému. Namísto komunikačního cíle je tak směřováno k zdánlivému naplňování cíle kognitivního.

Tento přístup byl přitom několikrát zpochybněn – již Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) prosazoval tzv. přirozenou metodu (Naturmethode), která se následně promítla do agramatického hnutí, jehož stoupenci byli např. Antonín Janů (1852–1899) či Jan Mrazík (1848–1923; srov. Šmejkalová, 2012b). Ačkoliv byl agramatismus následně z různých důvodů odmítnut, jeho jistá rezidua lze zaznamenat i v dnešním diskurzu o vhodné podobě vyučování češtiny⁵.

V roce 1929 byly prvnímu sjezdu slovanských filologů v Praze předloženy teze (Vachek, 1970, s. 60–63), v nichž byla také obsažena část věnující se vyučování mateřského jazyka. Jazykovědci již tehdy akcentovali naléhavost vedení žáků k **praktickému** užívání jazyka jako funkčního systému dle účelu a situace a odmítli přílišné zatížení vyučování lingvistickou teorií – „při vyučování jazyku mateřskému nejde o získání jistého množství lingvistických vědomostí“ (s. 61). Podtrhli nutnost rozvíjet „jazykovou pohotovost“ (s. 61), kterou si žáci přinášejí ze života, a naopak

⁵ Viz např. některé příspěvky představitelů o. p. s. EDUin či O. Hausenblase (např. výrok „(...) mateřština se ovládá jinak než rozborem – hl. přivykáním“). [online] [cit. 2013-10-25] <[http://ferteck.blog.respekt.ihned.cz/?article\[comment\]\[ukaz_vsechny\]=1&article\[comment\]\[art_id\]=55085830&p=Rb1000_d&article\[id\]=55085830](http://ferteck.blog.respekt.ihned.cz/?article[comment][ukaz_vsechny]=1&article[comment][art_id]=55085830&p=Rb1000_d&article[id]=55085830)>.

varovali před nebezpečím, kdy by školní výuka vedla ke vzniku nedůvěry žáka k jeho vlastní znalosti mateřského jazyka – „tu nesmí škola negovat, nýbrž se o ni má opírat“ (s. 62).

Bohužel tyto cíle nejsou plně realizovány ani 85 let poté; na konci 50. let došlo ke kritickému zhodnocení koncepce O. Chlupem, na přelomu 70. a 80. let pak výzkumy prováděnými v Pedagogickém ústavu ČSAV pod vedením J. Průchy (Průcha, 1978, 1983). Již tehdy Průcha uvedl, že

„tradiční filologické a ve školní praxi stále dominující pojetí jazykového vzdělání jako tzv. formální disciplíny (srov. Vygotskij, 1974) zaplavuje žáky přívalem detailních, roztržitých, encyklopedických poznatků převážně z oblasti teorie gramatiky a na druhé straně neuspokojuje důležité požadavky rozvíjení komunikativních schopností a dovedností žáků, jež jsou potřebné pro život v současné společnosti; důsledkem toho je nezájem žáků o jazykové vzdělání, jeho podceňování, i špatné prospěchové výsledky aj.“ (Průcha, 1978, s. 11).

Takové „houževnatě se udržující pojetí“ považoval za „zastaralé a brzdící“ (ibid., s. 11) a proti němu postavil novou koncepci perspektivního předmětu „mateřský jazyk“, který chápal jako „vzdělání v teorii a praxi jazykového komunikování, které musí být v souladu s reálnými potřebami kladenými na život, práci a celoživotní vzdělávání člověka (...)“ (ibid., s. 11). Průcha konstatoval, že obsah školního vzdělání je konzervativní, což vede k nízkému zájmu o některé vyučovací předměty, „a nejde jen o obsah vzdělání sám o sobě, ale i o způsob, jakým je žákům prezentován“ (Průcha, 1983, s. 19). Průchovy snahy korespondovaly s vývojem lingvistiky a lingvodidaktiky v západních zemích (viz např. Šebestův příspěvek o vývoji vyučování mateřského jazyka ve Švédsku – Šebesta, 2002) – s komunikačně-pragmatickým obratem a prosazováním komunikační výchovy do výuky. Bohužel u nás se všechny snahy vždy setkaly s rozsáhlou kritikou a zamýšlené změny zůstaly nerealizovány (srov. Šmejkalová, 2010).

Komunikační pojetí předmětu se začalo prosazovat až od 90. let a v rámci kurikulární reformy bylo vzato za fundamentální princip jazykového vyučování. Nepřímé doklady však naznačují, že obsah a strukturace našeho předmětu jsou v praxi zafixovány velmi silně (o tom šířeji nejen pro český jazyk viz Janík et al., 2010), a proto se stále udržuje spíše tradiční model vyučování, jehož obsah je odvozován od teorie gramatiky spisovného jazyka. I nadále tak přetrvává otázka, nakolik vyučování češtiny

skutečně vede k rozvoji komunikačních dovedností žáků a nakolik je pouhým akademickým cvičením. Doklady naznačují, že odpovědí je spíše to druhé.

Přetrvávající preferenci učiva mluvnického a zaměření na poznávání jazykového systému potvrzují např. Rysová (2007/08), Šebková & Kosová (2005/06), Kostečka (2012b) či Zimová (2005/06). Absence komunikačních činností ve vyučování češtiny se výrazně projevily v maturitních slohových pracích ve školním roce 2011/2012 – souhlasíme s Kostečkou, že centralizované hodnocení maturitních slohových prací evaluaci objektivizovalo (Kostečka, 2012a, 2012b), a proto se domníváme, že výsledky zmíněného ročníku maturitních písemných prací transparentně a naplno odhalily, jak „strašidelná, ba příšerná je úroveň jazykových znalostí a stylistických dovedností dvou třetin naší středoškolské populace“ (Kostečka, 2012a, s. 17; potvrzuje také Čechová, 2013)⁶, a že „uspokojivé až velmi dobré (jazykové znalosti a stylistické dovednosti – pozn. S. Š.) nacházíme nanejvýš u 10 % celé středoškolské populace“ (Kostečka, 2012b, s. 15). Základní vyjadřovací obtíže žáků potvrzuje také Rysová (2006/07) na základě své vlastní pedagogické praxe.

I v češtině pozorujeme jev, který popisují D. Dvořák et al. (2010, s. 230) jako obecný problém: zdůvodnění výběru učiva a cíle jsou vztaženy k předmětu samotnému, k odborné disciplíně, přitom však absentuje odkaz na využití poznatků v reálném životě. Dle Janíka et al. (2010) stále nedošlo ke zvládnutí problematiky výběru (základního) učiva a jeho strukturování a „ukazuje se také, že v případě některých vzdělávacích obsahů není jejich výběr teoreticky zdůvodněn a ani není legitimizován“ (ibid., s. 31). Stále je aktuální otázka, které poznatky, v jaké míře, v jakých souvislostech, v jakých kombinacích, v kterém věku a na kterém stupni školy do výuky zařazovat. Opodstatnění vyučovacích obsahů by v českém jazyce mělo být řízeno především hlediskem komunikačních potřeb žáků. Jak upozorňuje Prouzová (2010), není úkolem vyučování češtiny na základní a střední škole připravovat budoucí bohemisty (podobně u hudební výchovy budoucí pěvce či hudební skladatele nebo u zeměpisu budoucí profesionální geografy). Doporučuje proto limitovat všechny stránky obsahu, které k takovému cíli potenciálně vedou. Český jazyk by měl být předmět instrumentální, operacionální, z pohledu žáka neteoretický a neencyklopedický (ibid.).

⁶ Množství ukázek bylo možné nalézt v Kostečkových příspěvcích i v denním tisku (např. článek *Perličky z maturitních slohů 2012: vyděl, nevimmněnil, rytuáli, nabýdnou, minymální*. [online] [cit. 2014-03-30] <<http://zpravy.ihned.cz/c1-59862430-maturita-cestina-sloh-hodnoceni>>).

Je zarážející, že v učebnicích, jež představují „nejkonkrétnější kodifikovanou podobu kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69), přestože různých autorů a různých dat vydání (i těch deklarovaných jako zpracovaných dle RVP), je učivo vybráno a strukturováno stále stejně – již při zběžném pohledu zjistíme, že ustavičně silně převládá školská mluvnice, tj. popis gramatického systému spisovné češtiny. Právě učebnice jsou však pro učitele hlavním vodítkem pro výběr učiva i jeho didaktickou transformaci při přípravě na vyučovací hodinu (Rysová, 2006/07)⁷. Je známo, že např. Müllerová (1999) a před ní mnozí další (mj. již zmínění O. Chlup či J. Průcha) apelovali na nutnost v předmětu český jazyk stanovit okruhy nejnütnějších znalostí v jednotlivých jazykových rovinách, což v samotném důsledku mělo vést k redukci výuky gramatiky. Vzhledem k tomu, jakým způsobem po zrušení centrálních osnov a zavedení RVP vznikaly školní vzdělávací programy na mnohých školách (viz např. Rysová, 2006/07), letité pojetí výuky, navíc kodifikované v učebnicích, se přeneslo i do stavu po zamýšlené kurikulární reformě, tedy stavu současného⁸ (srov. též Hájková, 2012d).

Balabánová (2012) se ve své diplomové práci zabývala syntaktickým učivem v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií. Potvrdila naši observaci, že ani učebnice deklarující zpracování podle RVP záměry kurikulární reformy nenaplnily – nejenže gramatické učivo dominuje a je podáno tradičně, ale rovněž je nevhodně strukturováno (na což upozorňuje také Čechová, 2011/12). I naší analýzou digitálních učebních materiálů na metodickém portálu rvp.cz jsme potvrdili, že největší význam je přikládán popisu jazyka (drtivá většina příspěvků pro jazykovou výchovu je z oblasti pravopisu a gramatiky) a že náročnost učiva často nekoresponduje s aktuální kognitivní vybaveností žáků (viz Šmejkalová & Štěpáník, 2012), a to především proto, že řada předkládaných činností jde pod dosaženou kognitivní úroveň žáků, což Čechová (1998) potvrzuje jako problém také některých učebnic. Z toho vyplývá, že závislost výběru konkrétního učiva na aktuálním stavu

⁷ Zároveň ale z výzkumů vyplývá, že v samotné výuce bývají učebnice jako pomůcka používány stále méně. Učitelé tedy jejich obsah dále přetvářejí, což ovšem v extrémním případě může vyústit v odstranění učebnic z vyučovacího procesu úplně či jejich nahrazení různými přehledovými příručkami mnohdy pochybné kvality (pro český jazyk viz Machová, 2003/04 či Rysová, 2005/06). Je nesporné, že takový stav má negativní důsledky v rozvoji komunikační kompetence žáků, čtenářské gramotnosti a dovednosti pracovat s textem.

⁸ Jak vyplynulo z osobního rozhovoru s T. Holasovou, koordinátorkou tvorby RVP pro český jazyk, v roce 2009, sami autoři RVP pro český jazyk rezignovali na svůj původní cíl omezit gramatický obsah (např. náročné syntaktické učivo alespoň v nižších ročnících ZŠ), a to údajně z důvodu podpůrné funkce češtiny při výuce cizích jazyků. Zřejmě si však neuvědomili, že ani didaktika cizích jazyků už dávno není založena na gramatice, nýbrž právě na komunikačním přístupu.

kognitivních a jazykových schopností žáků je v praxi reflektována a v teorii zkoumána minimálně či nesoustavně.

Vysoká obtížnost jazykového učiva, jeho značná detailnost a encyklopedičnost jsou negativním důsledkem popsaného stavu, který následně vede k nízkému zájmu žáků o učivo (viz Rysová 2005/06), neoblíbenosti předmětu a nízké motivaci pro jeho studium – viz studie Pavelkové et al. (2010), z níž vyplývá, že čeština je stabilně od 80. let, kdy byly výzkumy kolektivem prováděny poprvé, vnímána jako vysoce významný, ale zároveň nejméně oblíbený předmět na 2. stupni ZŠ.

Jak jsme již deklarovali v úvodu, plně souhlasíme s Čechovou (1993/94a, 1998, 2000/01) a řadou dalších lingvodidaktiků, že komunikační pojetí neznamena rezignaci na kognitivní cíl vyučování a úplnou negaci dosavadní tradice – „modernizace cílů nepředstavuje radikální zavržení tradičních vědomostí a dovedností, ale jejich obohacení, rozšíření“ (Straková, 2013, s. 737). Dovednost nikdy nelze oddělit od jejího konkrétního oborového obsahu (Rey, 1996 podle Štech, 2013, s. 629) – „jakákoliv dovednost předpokládá zvládnutí znalosti o jevu, s nímž má být „dovedně“ nakládáno“ (Höflerová, 2012, s. 85). Komunikační a jazykovou výchovu proto chápeme „jako podpůrné a komplementární“ (Čechová, 1993/94a, s. 113). Jak uvádí Hrdlička (2004/05, s. 124):

„(...) komunikační metoda je komunikativní kromě jiného právě proto, že je v ní systémová složka zastoupena náležitým způsobem, a nikoliv proto, že v ní absentuje nebo je nadměrně redukována.“

Shodujeme se v mínění s Hoznauerem (1998/99, s. 211), který ve své reakci na návrhy O. Hausenblase říká:

„(...) aby žáci mohli úspěšně vytvářet i vnímat texty pro konkrétní dorozumívací akce a záměry, musí zvládnout i některé speciální znalosti a dovednosti.“

Úspěšná komunikace je podmíněna dobrou znalostí systému jazyka, jeho fungování, možností a pravidel. Žák z variant, které mu systém jazyka nabízí, má vybírat uvědoměle, „tedy vědomě, na základě kognitivní operace, nikoli intuitivně“ (Höflerová, 2012, s. 85).

2.2 Koncepce a její metody a formy práce

Vyučování češtiny setrvává na ustrnulých pozicích nejen principiálně, ale i metodicky – lze předpokládat, že je-li obsah fixován do té míry, jak jsme popsali výše, pak také metody a formy práce jsou v rámci koncepce natolik petrifikovány, že je generace učitelů přejímají jako dogma (srov. Šmejkalová & Štěpáník, 2012). Tradiční obsah je pak v praxi také tradičně didakticky zpracováván a žákům prezentován, tedy takřka výlučně transmisivně. Přestože existuje široký repertoár didaktických metod pro rozvoj komunikačních dovedností a prohlubování znalostí jazykového systému v různých fázích vyučovacího procesu, jeho využití ze strany učitelů zůstává velmi omezené (Šlédrová & Rybková, 2005/06). Čistá transmisivní výuka pak často vede k tzv. odcizenému či utajenému poznávání, jež jsou definovány jako selhávající výukové situace (viz Janík et al., 2011, s. 107n.).

Škola málo pracuje s dosavadním poznáním žáků (Mareš & Ouhrabka, 1992), jsou ignorována pojetí, která žáci nabývají v každodenní komunikační praxi, nepočítá se s tím, že žák disponuje řadou pokročilých jazykových dovedností a neuvědomělých znalostí, základním jazykovým citem i „vysokou absorpční schopností“ (Prouzová, 2010, s. 53), která mu umožňuje kreativní jazykovou činnost. Nepracuje se s přirozenou jazykovou kompetencí, s níž žáci vstupují do školy, což jsme také dokázali předvýzkumem v rámci této práce. Žákům je pak učivo často předkládáno jako nové a zcela neznámé (o tom viz např. Brádková, 1999). Prouzová (2010, s. 52) však varuje, že „učit to, co je přirozeně zvládáno, znamená zbavovat žáka komunikační jistoty, komunikačního sebevědomí“, na což upozornili už členové Pražského lingvistického kroužku v Tezích (viz výše).

Odhlížení od svébytnosti žákovy individuality a přístup ke všem žákům jako k identickým bytostem vede k redukcionismu ve vyučování (více viz Helus, 2010). Pracuje se se „souhrnným žákem“ (Pelikán, 1995, s. 210), čímž dochází k unifikaci pedagogického působení, a tím sblížení charakteristik nejen žáků, ale i celých tříd. Škola tak má na žáky unifikující dopad, což nejvíce vyhovuje žákům adaptabilním a konformním (ibid.). Je přitom zřejmé, že takové působení odporuje výchově člověka 21. století, který by měl být naopak rozvíjen jako autonomní a vnitřně integrovaná osobnost.

Transmise znalostí, hotových poznatků (a s tím související pasivita žáka) a předpoklad, že všichni žáci jsou stejní (a s tím související jedna převládající metoda – výklad) jsou základními principy hromadné frontální výuky (Kosíková, 2011). I vyučování češtiny má bohužel na dosavadním neblahém pedagogickém působení školy svůj podíl – jak zjistil Lašek měřením komunikačního klimatu na střední škole, učitelé českého jazyka (a fyziky) jsou vnímáni jako tvůrci klimatu defenzivního (tj. mj. vyvolávajícího u účastníků (žáků) obranné mechanismy; více viz Lašek, 1994).

Činnosti žáků i učitelů jsou pak často pouze rutinní (Bendl, 2004), některé partie učiva jsou zatíženy formalismem – viz např. popis autentické výukové situace z hodiny češtiny v 8. ročníku ZŠ v aktuální studii Šalamounové (2013). Zde popsáný postup, který učitelka zvolila k expozici a procvičování problematiky vztahů v souřadném souvětí, je příkladem přetrvávajícího formalismu a postupu vedoucího k mechanickému osvojení učiva. Jiným příkladem může být metoda větného rozboru, u níž Zimová (2011/2012) upozorňuje, že byla povýšena na cíl, namísto aby byla pouze prostředkem k poznání jazykového systému. Autorka to v jiné studii dokladuje výsledky své sondy u studentů 3. ročníku pedagogické fakulty, kteří když jsou dotazováni na skladební učivo v předchozích etapách vzdělávání, vždy potvrdí, že jim utkvěly v paměti pouze větné rozbor, jejichž funkci však neznají a podstatu si neuvědomují, přičemž tento stav zůstává dle pozorování autorky totožný již od 80. let (Zimová, 2005/06).

Absenci sémantického pohledu na syntaktické jevy a vůbec uvažování o jejich podstatě ukazují studie K. Dvořáka (1997/98a, 1997/98b). Přitom na zvýraznění sémanticko-funkčního principu ve vyučování a prezentaci jazykových prostředků v komunikačních situacích apelovala již na počátku 90. let M. Čechová (1993/94b); „nejdůležitější není vlastní určení, nejdůležitější je úsudek k němu vedoucí“ (Čechová, 2011/12, s. 239). Smysluplnost a důležitost využívání postupů vedoucích k uvědomění si podstaty jazykových jevů ve vyučování ukazuje Zimová na příkladu problematiky vyjadřování podmětu (1998/99) a vyjadřování větných členů infinitivem (1997/98). Nepoznají-li žáci sémantiku jazykových jevů, jak je pak mohou vědomě vhodně užívat v komunikační praxi? Jak ze zásoby lexikálních a gramatických prostředků mohou nejlépe vybírat ty, které nejvíce vyhovují aktuální komunikační situaci a účelu projevu?

V tradičním vyučování jsou mnohé obsahy probírány příliš rozdrobeně a „pro jednotlivé stromy není vidět les“. Zimová (2005/06) konstatuje, že je kladen malý důraz na syntézu znalostí a jejich propojení, jazykové poznatky jsou izolovány a postupy

užívané ve vyučování komplikují poznávání jazyka a jeho fungování a rozvoj myšlení žáků. Žáci nejsou schopni malé části aplikovat v širším celku, v různých kontextech, a demonstrovat tak skutečné porozumění (viz o tom např. Adam et al., 2010/11). Brádková (1999, s. 34) takovou zkušenost potvrzuje z pozice učitelky češtiny:

„Například při různých mluvních praktikách žáci zjevně nevyužívají to, co se o jazyku učí, ale pouze zkušenosti získané běžnou jazykovou praxí.“

Ukazuje se tak, že žákovské koncepty (a s nimi i miskoncepty) zůstávají trvalejší součástí myšlení žáků než poznatky získávané školní výukou – rigiditu vnitřních poznatkových systémů jedince potvrzují Škoda & Doulík (2011, s. 87). V myslích žáků vznikají odlišná paralelní pojetí téhož (ibid., s. 149), použitelná nikoliv v závislosti na životní, ale na školní situaci. Studenti bohemistiky na vysoké škole mají obdobné problémy – vidí jazykové jevy izolovaně, nejsou schopni přenositelnosti a aplikace poznatků na jiné typy úloh, než na jaké jsou zvyklí, poznatky aplikují mechanicky (viz Adam et al., 2010/11). Na tentýž problém upozorňuje také Rysová (2005/06), která připomíná, že takové vyučovací postupy vedou u žáků k dojmu zbytečnosti jazykového učiva a jeho odtrženosti od jejich vyjadřovacích potřeb.

2.3 Překážky ve vyučování českého jazyka na straně učitelů

Bariéry ve vzdělávání žáků však nevytváří jen ustrnulá koncepce, ale úspěšnému dosahování cílů někdy brání i samotní učitelé. Mnohdy totiž uznávají právě mechanické zvládnutí úkolů, namísto aby ocenili řešení kreativní, neobvyklá, nečekaná. Tomu napomáhají ustrnulé způsoby ověřování znalostí a dovedností žáků a jejich hodnocení, učitelé mnohdy nehodnotí žáky podle toho, co se jim podařilo, ale soustředí se na vyhledávání chyb a nedostatků (Čechová, 2007/08).

V myslích nejen zkušených, ale překvapivě i začínajících učitelů stále mnohdy přetrvává představa, že je nutné žákům předat co největší množství poznatků, předepsaných „osnovami“ či učebnicemi (srov. např. Rysová, 2007/08 či pro studenty učitelství Šmejkalová & Štěpáník, 2012). Cíle vyučování se pak omezují na „probrání

učebnice“, což vede k uspěchanosti a upřednostňování kvantity probraného učiva před kvalitou poznání.

Zmíněný problém úzce souvisí s podobou pedagogické komunikace v hodinách češtiny, popsaný stav totiž vede k přílišné mluvní aktivitě učitelů, jež představuje vážnou překážku v rozvoji komunikačních dovedností žáků. Jak zjistili v rozsáhlých výzkumech Šed'ová et al. (2012), ze tří čtvrtin hovoří ve vyučovací hodině učitel a pouze ze čtvrtiny žák. V hodinách mluvnice je kladeno nejvíce učitelských otázek (56 otázek za hodinu), drtivou většinu tvoří otázky uzavřené a vyšší kognitivní náročnosti (hodnoceno dle Andersona & Krathwohla, 2001), v nichž však dominuje aplikace určitého mluvnického jevu na novém příkladu. Ze žakovských odpovědí tvoří uzavřená odpověď nižší kognitivní náročnosti (zapamatovaná fakta) takřka polovinu všech odpovědí žáků v hodině, což stimuluje žakovské myšlení zcela minimálně. Z mnoha výzkumů je také známo, že učitelé žákům neposkytují dostatečný čas k promyšlení odpovědi na položenou otázku (např. Mareš & Křivohlavý, 1995; přímo ve vyučování češtiny např. Šlédrová & Rybková, 2005/06), přitom dle Šed'ové et al. (2012) jsou ticho a čekání významným činitelem pro zefektivnění učení žáků – prodloužením pauzy na 3–5 vteřin lze dosáhnout lepších vzdělávacích výsledků. Autoři rovněž upozorňují na didaktickou vyprázdňenost dialogů mezi učiteli a žáky ve vyučování, které se mechanicky odehrávají především dle modelu IRF (iniciace – replika – feedback).

Šlédrová & Rybková (2005/06) zkoumaly dialogy mezi učiteli a žáky se zaměřením na kladené otázky v hodinách češtiny na ZŠ a víceletých gymnáziích. Z analýzy vyplynulo, že otázky pocházejí takřka výlučně od učitelů směrem k žákům, rolí žáků je odpovídat, přičemž jejich odpovědi jsou tvořeny z více než 80 % méně než 5 slovy (!), žáci odpovídají nesouvisle, krátce, stručně a takřka z poloviny pouze jedním slovem (což vše svým výzkumem potvrzují také Šed'ová et al., 2012) – na rozdíl od učitelů, jejichž odpovědi jsou mnohem delší. Strohost odpovědí žáků je zapříčiněna nevhodným způsobem dotazování ze strany učitelů – často se vyskytují uzavřené otázky, otázky na fakta, doplňovací otázky či otázky s výběrem jedné odpovědi, navíc velká část otázek nestimuluje žáky v přemýšlení a pohybuje se pouze na nejnižší rovině vzdělávacích cílů (reprodukce pamětně naučených odpovědí bez potřeby skutečného porozumění či aplikace). K otázkám žáků učitelé přistupují neochotně a s obavami,

stejně jako k divergentním odpovědím žáků na své složitější či otevřené otázky (viz Šed'ová et al., 2012, s. 121)⁹.

Balkó (2005/06) zkoumala u studentů 1. ročníku učitelství českého jazyka, nakolik byli svými učiteli vedeni ke zkvalitňování vlastních mluvených dovedností. Zjistila, že v hodinách češtiny je žákům příležitost k samostatným souvislým mluveným projevům poskytována zpravidla jen při přednášení referátu (které je však často pouze doslovným přečtením textu) nebo při ústním zkoušení. Balkó rovněž potvrdila, že v hodinách jednoznačně dominuje řeč učitele bez aktivního zapojení žáků a bez náležitého využívání prozodických složek řeči (viz též Mareš & Křivohlavý, 1995).

Tento stav se následně projevuje poklesem řečové kultury a kvality mluvených projevů z obsahového i formálního hlediska (srov. např. Palková, 2008/09). Přitom požadavek aktivního podílu žáků na vyučování je zásadní –

„žáci se věnují učivu více, když se na průběhu výuky sami komunikačně podílejí, proto je jejich zapojení vnímáno jako žádoucí“ (Šed'ová et al., 2012, s. 138).

Řada učitelů však vnímá metodu dialogu a diskuze sice jako potřebné, ale přitom málo účinné v dosahování vzdělávacích cílů s argumentem, že „je potřeba taky něco probrat“ (ibid., s. 205).

2.4 Jazyk a rovina syntaxe ve vyučování

Jazyk je prostředkem myšlení – formulování a komunikování myšlenek, sdílení informací a jejich významů. Jeho prostřednictvím své myšlení reprezentujeme a vytváříme smysl poznání. Jazykové dovednosti a myšlení jsou na sobě závislé a zároveň jsou ve vzájemné interakci, podporují se (Long et al., 2011, s. 245). Užívání jazyka tak naše myšlení přetváří (Mercer, 1995, s. 6).

⁹ Nejistota (nejen) ve znalostech učitele vede k exekutivnímu vyučovacím stylu a přebírání zodpovědnosti za průběh i řízení výuky a potlačování role žáka. Souvislosti mezi délkou praxe a vyučovacím stylem zkoumala např. Hübelová (2009) u učitelů zeměpisu. Zjistila, že čím delší vyučovací praxe učitele, tím liberálnější vyučovací styl, naopak u začínajících učitelů pozorovala styl exekutivní. Srovnatelné výsledky poskytly Au & Carroll (1997), které ve svém výzkumu pozorovaly 33 učitelů s různou délkou praxe (od 1 do 27 let) při implementaci konstruktivistické strategie do vyučování psaní a čtení. Zjistily, že učitelé s delší praxí se s úkolem vypořádali lépe než jejich méně zkušené kolegyně.

Jazykové dovednosti jsou hlavní determinantou školní úspěšnosti, neboť mají přímý vliv na školní performanci žáků, a to napříč všemi vyučovacími předměty. Mateřský jazyk jako jazyk vyučovacím je pro práci ve škole prostředím i nástrojem zároveň (Prouzová, 2010). Z tohoto hlediska je český jazyk základní, centrální a univerzální předmět s primární důležitostí nejen ve škole, ale také ve společnosti (Čechová & Styblík, 1998).

Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje jedince by se žáci měli na úrovni střední školy pohybovat v nejvyšším, čtvrtém stadiu, tedy stadiu formálních operací, kdy jedinec dokáže logicky abstraktně myslet. Jazykový materiál je z povahy abstraktní, proto by jak učivo, tak jeho ztvárnění měly být dostatečně náročné, aby cílily na rozvoj právě abstraktního myšlení žáků, a odpovídaly jejich kognitivnímu vývoji, čímž se docílí relevance učiva pro žáka. To rovněž koresponduje s Vygotského teorií zóny nejbližšího vývoje – vyučování by vždy mělo cílit o něco výše, než je žákova existující úroveň, nikoliv však příliš (Čechová, 1998). Čechová & Styblík (1998) proto doporučují odstupňování cílů a úkolů se současným přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi žáky.¹⁰

Pro svůj výzkum jsme zvolili jazykovou rovinu syntaxe, neboť představuje didakticky vysoce relevantní obsah – 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 usouvzažňováním slov i víceslovných pojmenování (frází) do různě složitých větných a souvětých struktur“ (Svobodová et al., 2002, s. 164).

¹⁰ K tomuto tématu ještě dvě poznámky: (1) Klademe si spíše otázku, nakolik jsou žáci na základní škole, obvykle v 8. ročníku, kognitivně připraveni na tak náročné abstraktní učivo, jako je syntax. Naše zkušenost učitele na základní škole ukazuje, že silní žáci učivo zvládají, avšak u slabých žáků takřka není možnost dosažení alespoň dílčího úspěchu. Zdá se, že u dobrých žáků se náročný obsah setkává s etapou vývoje jejich rozumových schopností, nicméně u slabých žáků není možné jakékoliv harmonie dosáhnout. Je pak pro ně spíše nutností syntaktické učivo „přetrpět“. Proto se domníváme, že na úrovni základní školy by mělo jít ve vyučování primárně o práci s konkrétním jazykovým materiálem, namísto abstraktního syntaktického rozboru, který by měl být doménou spíše až školy střední. Není však v možnostech této práce takovou premisu dále rozvíjet. (2) Jak upozorňují Henson & Eller (1999) mnozí žáci a ani dospělí nedosáhnou ve svém kognitivním vývoji Piagetova čtvrtého stadia, ale zůstanou ve stadiu třetím, stadiu konkrétních operací. Autoři na základě výzkumů konstatují, že nejvyššího stupně kognitivního vývoje nikdy nedosáhne až okolo 60–70 % všech žáků (!).

Při praktické stylizaci a tvorbě vlastních komunikátů právě proto činí žákům největší potíže užívání syntaktických prostředků (Šebesta, 1979/80). Výjimečné postavení syntaktického učiva v předmětu český jazyk vyzdvihuje také Hošnová (2000/01) – uvádí jeho úlohu např. v rozvoji logického myšlení, čtenářské gramotnosti při recepci textu a schopnosti vhodné a vytříbené texty také produkovat.

Syntaktické učivo má být prostředkem (a) k postupnému poznávání možností syntaktického systému češtiny pro naši komunikaci, (b) k uvědomělému psaní interpunkce, (c) k přesnému vyjadřování především ve věcných textech, (d) k vyvarování se prohrěšků proti spisovné češtině, které by mohly adresátovi komplikovat pochopení sdělení, (e) k usnadnění výuky a osvojování si cizího jazyka (Zimová, 2011/12). Je zřejmé, že se tyto úkoly syntaktického učiva úzce k myšlení vztahují – uvědomělé psaní interpunkce znamená chápat větnou stavbu, uvědomovat si vzájemné vztahy mezi větnými členy a větami, vyhnout se syntaktickým chybám obnáší rozumět podstatě jazykových jevů, znalost možností syntaktického systému se projevuje při vědomé volbě konkrétních syntaktických prostředků v závislosti na komunikační situaci a účelu sdělení atd.

Vztah výcviku v syntaxi a rozvoj myšlení žáků nebyl zatím experimentálně dokázán, avšak lze předpokládat, že zabývá-li se syntax vyššími mluvnickými celky a je-li jazyk s naším myšlením úzce spojen, může mít vyučování syntaxe do jisté míry vliv na rozvoj myšlení – K. Dvořák tvrdí jednoznačně: „Nedostatky ve vyjadřování žáků souvisí s nedostatky v myšlení“ (1997/98a, s. 67). Ve své studii (Dvořák, 2007/08) se zabýval zkoumáním nedostatků studentů při vyjadřování ve slohových pracích nejvyšších ročníků na vybraných gymnáziích v Českých Budějovicích. Zjistil, že žáci produkují práce myšlenkově nepropracované s nedostatky v užívání spojovacích výrazů pro vyjadřování složitějších vztahů, ve vyjadřování příčinnostních vztahů a obecně v ujasnění si vztahů mezi složkami denotátu, ve vyjadřování návaznosti výpovědí (často jsou volně přiřazovány, aniž by je pisatelé uvedli do syntaktického vztahu – dominuje tedy volné řazení jednotlivých jednoduchých vět). Žáci používají pro vyjadřování vztahů chudý repertoár spojovacích výrazů, což je projevem málo vyspělého myšlení (užívají výrazy myšlenkově a sémanticky obecné, přičemž si neuvědomují, že jisté typy spojovacích výrazů napomáhají určitosti a přesnosti vyjádření).

V jiné studii se Dvořák (1997/98a, 1997/98b) zabýval zkoumáním schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích u žáků nejvyššího ročníku

gymnázia a vybraných žáků 8. ročníku ZŠ. Zjistil, že ve školské praxi chybí sémantický pohled na významové vztahy a významy spojek a často rozbory a výklady ulpívají pouze na formě. Má za to, že sémantický přístup k jazykovým jevům by přitom pomáhal rozvíjet logické myšlení, a tak zdokonalovat i vyjadřování žáků –

„chceme-li, aby se znalosti o jazykových prostředcích a jejich fungování transformovaly ve schopnosti jazykové prostředky využívat, je (...) nutné rozumět jim právě z hlediska jejich významu“ (Brádková, 1999, s. 34).

Je proto třeba prohloubit popis funkční stránky jazykových jevů, a to především u prostředků gramatických,

„jejichž významová charakteristika je ve výuce zcela opomíjena a výuka gramatiky je tak ještě méně životná než například výuka lexikologie“ (ibid.).

Právě o Dvořákovy studie (zvl. Dvořák, 2007/08) opíráme výběr konkrétního učiva pro náš výzkum, tj. tematického celku zabývajícího se mezivýpovědními vztahy v parataktickém souvětí – dojde-li k tvorbě celkově myšlenkově transparentnějších, propracovanějších a složitějších struktur, proměním v inventáři spojek a spojovacích výrazů k vyjádření jednotlivých vztahů směrem k využívání myšlenkově a sémanticky komplikovanějších prostředků, bude dobře patrné, nakolik má vyučování vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáků a míru osvojení učiva.

2.5 Kurikulární ukotvení výzkumného záměru

Při uplatňování inovativního přístupu v našem výzkumu jsme vycházeli z *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání 78-42-M/02 Ekonomické lyceum* (2007; dále jen RVP EL), *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (2007; dále jen RVP G) a školního vzdělávacího programu školy, na níž byl výzkum proveden (dále jen ŠVP).

RVP podtrhuje význam českého jazyka jako předmětu s dostředivou i odstředivou působností, předmětu zcela zásadního pro úspěšnost žáků ve škole i

v životě, z cílů jazykového vyučování je akcentován zvláště rozměr komunikační. Rovněž se předpokládá

„(...) uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy (...)“ (RVP G, 2007, s. 8)

tak, aby na konci svého studia žáci byli vybaveni systematickou a vyváženou strukturou vědění (ibid., s. 8).

Výzkum jsme prováděli na střední odborné škole, vzali jsme proto v úvahu RVP studovaného oboru, z něhož také vychází ŠVP dané školy. RVP odborného vzdělávání ještě více kladou důraz na využitelnost nabývaných poznatků v praktickém životě a na trhu práce. Zvláště u absolventů oborů zaměřených na ekonomiku a administrativu pak lze předpokládat zvýšené nároky na perfektní praktické ovládnutí jazykové komunikace v různých stylových vrstvách a komunikačních situacích.

Při vytváření našeho inovativního didaktického postupu jsme vycházeli z cílů středního odborného vzdělávání formulovaných v RVP EL, které požadují nejen

- kognitivní rozvoj žáků,
- rozvoj dovedností potřebných k učení se,
- prohloubení a rozšíření vědomostí a vytvoření smysluplné struktury vědění v dané partii učiva,

ale rovněž zvýrazňují dovednosti směrem k

- aktivnímu přístupu při řešení problémů,
- rozvoji kreativity a flexibility žáků,
- týmové práci,
- rozvoji dovedností potřebných k vyjednávání, diskuzi, obhájení svého stanoviska i přijímání stanovisek ostatních,
- kultivaci emočního prožívání,
- přijímání zodpovědnosti za vlastní myšlení, rozhodování, jednání a chování,
- rozvoji komunikačních dovedností žáků (dle RVP EL, s. 5–6).

Výše uvedené požadavky kurikula jsou prvky charakteristické pro konstruktivistický přístup ve vyučování a zároveň podporující rozvoj těch kvalit, které zaměstnavatelé dnes očekávají od absolventů škol (viz Straková, 2010). Vymodelovaný konstruktivistický postup, využitý v experimentální třídě, rozvíjí stanovené klíčové

kompetence v RVP EL a rovněž splňuje očekávané výstupy RVP EL. Zařazení námi vytipovaného učiva vhodného pro aplikaci vymodelovaného postupu opíráme o ŠVP, v němž je jazyková rovina syntax zařazena do 3. ročníku (ŠVP, 2009).

3 VÝCHODISKA OBECNĚ DIDAKTICKÁ

3.1 Rozvoj myšlení ve vyučování

Vyučování hraje zásadní roli v rozvoji myšlení žáků. Metody českého jazyka by měly přispívat především k rozvoji abstraktně-logického myšlení na základě aktivní práce s abstraktními jednotkami jazykového systému. Vycházíme z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (1956; v pozdější revizi Andersona & Krathwohla, 2001) strukturující vzdělávací cíle ve vztahu k úrovni myšlenkových procesů: (1) zapamatovat si, (2) rozumět, (3) aplikovat, (4) analyzovat, (5) hodnotit, (6) tvořit. Zapamatování je hodnoceno jako nižší kognitivní proces, zatímco položky 2 až 5 jsou považovány za kognitivní procesy vyšší.

Vyučování rozvíjející myšlení musí být založeno na kultuře, která otevřené myšlení žáků oceňuje, což znamená vytvoření atmosféry zvědavosti a kritického myšlení, respektu k úvahám, argumentaci a kreativitě, očekávání, že žáci předkládanému učivu porozumí a vědomě si ho osvojí (Woolfolk, 2010, s. 316n.). Jde tedy o uplatňování rozmanitých vyučovacích a v závislosti na tom také učebních strategií, vedení výuky směrem ke kreativnímu řešení problémů a kritickému myšlení a rovněž k rozvoji metakognitivních dovedností žáků. Zatímco tradiční transmisivní vyučování je spíše založeno na zapamatování si učiva, předpoklad konstruktivistické výuky je aktivace a rozvoj vyšších myšlenkových procesů. Zda ten který přístup vede k lepšímu učení žáků, však záleží na tom, nakolik je donutí využívat při řešení předkládaných výukových situací různorodých a hlubších kognitivních procesů a strategií (Tobias, 2009, s. 347), zásadní roli tedy vždy hraje učitel a jeho dovednost vytvářet dostatečně podněcující prostředí.

3.2 Inteligence, učební styly

Gardner (2006) v roce 1983 vytvořil teorii mnohočetných (rozmanitých; multiple) inteligencí. Inteligence podle něj netvoří jednolitou entitu, ale skládá se z osmi různých, na sobě relativně nezávislých mentálních schopností. Obecně škola cílí nejvíce

na inteligenci verbální a logicko-matematickou, vyučování češtiny se nejvíce vztahuje k inteligenci verbální. Separace zacílení u jednotlivých předmětů však vede k roztržitosti a nežádoucí jednostrannosti v procesu vzdělávání, a proto by mělo docházet k implementaci takových činností, v nichž se bude uplatňovat co největší spektrum druhů inteligence.

S různými druhy inteligence také souvisí fakt, že každý žák má svůj individuální učební styl, tedy způsob, jakým získává, zpracovává a uchovává si osvojované poznatky. Mareš (1998) ve své komplexní monografii uvádí řadu možných dělení učebních stylů učících se jedinců. Jednotné frontální transmisivní vyučování nerespektuje různorodost učebních stylů žáků a vede k povrchovému učebnímu stylu, jehož hlavním procesem je memorování učiva a výsledkem malé či zdánlivé porozumění. Úkolem učitele je co možná nejvyšší diverzifikace učebních činností a podnětů ve vyučování, aby každý žák měl možnost uplatnit právě své dispozice. Postupy zprostředkování učiva pro žáky jednotlivých typů učebního stylu popisuje Krejčová (2011).

3.3 Kreativita

Jedním z cílů vyučování češtiny je rozvoj jazykové kreativity žáků (Čechová & Styblík, 1998; Čechová, 1996/97, 1998), která se uplatňuje jak v psaném, tak i mluveném projevu. Pro kreativní konání je zapotřebí flexibilita myšlení a motivace k němu. Vytvoření kreativního prostředí ze strany učitele podněcuje kreativní potenciál žáků (Henson & Eller, 1999, s. 357), mezi tvořivostí žáků a tvořivostí učitele je tedy přímá úměra – učitel může napomáhat vzniku kreativních situací, podporovat žákovskou iniciativu, podněcovat nápaditost a osobitost a především vytvářet pro kreativitu příznivé klima ve třídě (Čechová, 1996/97) zařazováním situací, v nichž žáci budou mít možnost svou tvořivost uplatnit a dále ji rozvíjet, dívat se na věci z různých úhlů pohledu a neustále přetvářet své myšlení. Takové přístupy jsou zvláště žádoucí na střední škole, kde žáci již mají dostatečně vyspělé myšlení, aby byli skutečně kreativní; právě u adolescentů má míra tvořivosti významný vliv na jimi vnímanou atraktivitu výuky (Čechová, 1996/97).

Jak uvádějí Lokšová & Lokša (1999), existuje významný vztah mezi vysokou úrovní kreativity a vysokou úrovní vnitřní motivace činnosti – výkony lidí motivovaných

vnitřně jsou tvořivější než lidí motivovaných zvenčí. Je proto nutné orientovat žáka na samotné řešení úlohy namísto odměny za výkon, podněcovat motivy zaměřené na zvládnutí úkolu; to předpokládá interiorizaci úlohy ze strany žáka, kdy se objektivní problém stává subjektivním, a tak je aktivizována vnitřně motivovaná poznávací činnost (ibid.). V českém jazyce je možno takového stavu docílit tím, že učitel využívá znalostí a zkušeností žáků z každodenní komunikační praxe a umožňuje jim konfrontovat své představy s předkládanými úlohami. Tím dochází k propojení s praktickým využitím poznatků v reálném prostředí a vytčení aktuálnosti učiva.

3.4 Motivace ve vyučování

Pozitivní motivace je jednou ze základních podmínek školní úspěšnosti žáka a účinným prostředkem zvyšování učebního výkonu (Lokšová & Lokša, 1999). Strong et al. (1995, s. 9) uvádějí čtyři zdroje motivace žáků: (a) potřeba úspěchu, zvládnutí daného úkolu, (b) zvědavost, potřeba porozumět, (c) originalita žákovy osobnosti, potřeba sebevyjádření a (d) uspokojující mezilidské vztahy, potřeba zapojení mezi ostatní¹¹. Zdroje motivace se zřetelně prolínají s potřebami ve vztahu k učební činnosti: (a) potřeby poznávací, (b) potřeby sociální, (c) potřeby výkonové (Hrabal et al., 1984). Výukové situace vytvářené učitelem mají umožňovat žákům dosažení úspěchu a formování pozitivního sebeobrazu, mají stimulovat zvědavost žáků a vzbuzovat jejich potřebu po hloubkovém porozumění, umožňovat jim vyjádření jejich autonomie a kreativity a zlepšování jejich interpersonálních kompetencí směrem k okolí. Aktualizace poznávacích potřeb lze docílit novostí, problémovostí a neurčitostí prováděné činnosti, přičemž nejvyšší účinnosti pro motivaci učebních činností a rozvoj poznávacích potřeb žáků se docílí problémově postaveným vyučováním (Hrabal et al., 1984). To rozvíjí schopnosti a myšlení žáků, rozšiřuje vědomosti a formuje osobnost (Lokša & Lokšová, 1999).

Střední škola představuje z hlediska problematiky motivace specifické prostředí. Motivace středoškoláků k učení a činnosti ve vyučování je velmi nízká a v průběhu středoškolského vzdělávání má již od nástupu žáků do 1. ročníku postupně klesající

¹¹ Tento model nazývají SCORE dle prvních písmen anglických slov zmíněné čtveřice: success, curiosity, originality a relationships.

tendenci (Krejčová, 2009). Demotivace žáků úzce souvisí se snižujícím se potenciálem školy jako informačního zdroje, zastaralostí metod a forem práce a nedostatečnou podnětností vyučování.

Eccles (1993) upozorňuje, že střední škola nabízí vývojově neadekvátní prostředí, žáci SŠ mají méně příležitostí k autonomnímu jednání, vztahy mezi žáky a učiteli jsou méně osobní a přátelské, práce probíhá nejčastěji frontálně a vyžaduje nižší úroveň kognitivních schopností než na ZŠ. Už tak nízká hladina motivace může být dále snižována nevhodným působením učitele (či rodičů), mj. preferencí časté kontroly a vnějšího řízení učení (Man et al., 1997, s. 348). Zvláště u adolescentů lze předpokládat zvýšenou potřebu samostatnosti a autonomie (což ostatně patří k jedné ze základních lidských potřeb). Ve třídách s vyšší autonomií žáci sami sebe vnímají jako kompetentnější, mají vyšší sebepojetí, vykazují vyšší úroveň vnitřní motivace a vyšší úroveň učení (Mareš et al., 1996).

V době obklopenosti interaktivními prostředky a celou řadou způsobů trávení volného času působí tradiční škola zkostnatěle (viz např. Bendl, 2004). V době všeobecného nadbytku lehce dostupných informací čím dál větší množství žáků shledává velmi malou spojitost praktického života s tím, co se učí ve škole (Hanley, 1994; Pépin, 1998). Transmisivně pojaté vzdělávání je žáky považováno za neatraktivní a málo důležité pro skutečný život, což vede ke vzniku diference mezi poznatky „pro školu“ a poznatky „pro život“. Žáci se pak učí jen to, co je pro ně výhodné, jejich motivace a kognitivní energie směrem ke školní práci je odváděna z jejich pohledu k užitečnějším praktickým znalostem (Pépin, 1998). Ve škole se tak hlavní motivací stávají různé vnější podněty, především známky, přičemž však se ve vlastní pedagogické praxi setkáváme čím dál častěji s tím, že už i ty přestávají být pro zvětšující se část žáků dostatečným stimulantem. Vědí-li žáci, že daná práce nebude hodnocena známkou, je u některých z nich možné pozorovat výrazný úbytek motivace. Taková situace vede k fenoménu nazývanému inertní znalost, tj. znalost nabývaná čistě pro školní účely (Snowman et al., 2009, s. 314).

Motivačně nepůsobí úkoly rutinní, úkoly, u nichž žák předpokládá svůj neúspěch, nebo ty, o kterých ví, že nebudou pomáhat dalšímu učení a nepřispějí k pokroku. Dle Rheinberga et al. (2001, s. 163) je zásadní, nakolik žák v učební situaci spatřuje užitečnost pro reálný život. Incentivy k učení lze totiž nalézt i uvnitř učebních činností – jedinec může vnímat jako významný podnět samotný průběh učení (např. dobrý pocit

z něj). Pro dlouhodobou motivaci proto autoři doporučují zaměřit se na univerzální lidské potřeby – zvědavost, potřebu být kompetentní, potřebu autonomie v činnosti, potřebu svobody myšlení, potřebu odporovat atd. (ibid.) Orientací na vnitřní incentivy, které poskytují samotné činnosti ve vyučování, dochází také k významnému rozvoji vnitřní motivace žáka, která je silnější, stálější a má výrazně pozitivnější dopad na učení než motivace vnější, a může dokonce přetrvávat i po ukončení školní docházky (Henson & Eller, 1999; Pavelková & Frencl, 1997). Právě o rozvoj motivačních dispozic tímto směrem (k vnitřní motivaci a autoregulační zdatnosti v učení) by mělo v průběhu školní docházky jít především (Pavelková & Frencl, 1997). Z výzkumu autorů vyplývá, že učitelé právě sílu motivačního potenciálu v činnostech podceňují (přitom ta je trvalejším stimulem učení) a naopak přeceňují sílu vnějších incentiv – jak poznamenává Dargová (2000), tento stav, kdy není respektována mnohostrannost a různorodost motivů žáků, kritizoval Homola již v roce 1972 (!).

3.5 Aktivita ve vyučování, kázeň a pozornost

Učení je aktivní činnost poznávajícího subjektu, znalost nelze získat pasivně (Yager, 2000), poznání vzniká na základě aktivního procesu konstrukce (Phillips, 1995). Pokud jsou poznatky nabývány bezprostředním aktivním kontaktem s realitou, jak je tomu v konstruktivisticky pojaté výuce, zůstávají živé a trvalé. Navíc jsou silně propojeny s konkrétními prožitky žáka, čímž získávají charakter postojů, názorů či přesvědčení (Kolář & Vališová, 2009, s. 130). Jak uvádí Kyriacou (2004, s. 56), aktivní učení působí kladně na rozvoj osobnosti, protože (a) je intelektuálně podnětější a efektivněji vyvolává a udržuje motivaci a zájem žáků o učební činnosti, (b) efektivně napomáhá k rozvoji učebních dovedností, které se podílejí na procesu organizace učebních činností, (c) většinou je mezi žáky oblíbené, podněcuje kladné postoje žáků k sobě i k předmětu, (d) umožňuje lépe pochopit průběh učebních činností, a to především díky jejich kooperativnímu rozměru a (e) může někdy žákům přinést větší zážitek, zkušenost nebo vhled do probíraného učiva než výuka výkladem.

Jak dokazuje Chráskova studie (1998), v níž autor srovnával postoj žáků ZŠ a SŠ k vybraným prvkům edukační reality včetně faktoru aktivity, na střední škole dochází oproti 2. stupni ZŠ k jejímu markantnímu poklesu. Aktivita je přitom jedním ze

základních předpokladů minimalizace zapomínání (Henson & Eller, 1999). Nabývání znalosti a porozumění učivu se neděje pouhým předáváním informací, žák je činným účastníkem vzdělávacího procesu – pasivní žák se v pravém slova smyslu učit nemůže (Kuřina, 2001).

„Information can be accumulated, but knowledge and understanding are only generated by *working* with information, selecting from it, organising it, arguing for its relevance“ (Mercer, 1995, s. 67).

Nejčastějším důvodem nekázně žáků ve vyučování bývá nuda, jež následně vede k velikým ztrátám času vyhrazeného k učení. Za hlavní příčinu jejího vzniku Bendl (2004) označuje nedostatečné zapojení žáků do vyučování a s tím spojené fádní a nepodnětné metody a formy práce či monotónní výklad učitele; ve svém výzkumu zjistil, že nejmenší časové ztráty se projevily v hodinách učitelů, kteří žáky udržovali neustále aktivní, často měnili činnosti a byli didakticky kreativní. Přitom

„nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení“ (Hrabal et al., 1984, s. 175).

Titíž autoři uvádějí zjištění Robinsona, který za hlavní zdroje nudy ve vyučování označil (1) monotónnost (jednotvárnost) vyučování a (2) subjektivně vnímanou neužitečnost předmětu. Tyto výsledky se následně promítají nejen do celkového hodnocení školy jako instituce, ale také jednotlivých předmětů – negativní postoj žáků k češtině byl již popsán výše. Přitom jak uvádí Chráska (1998), žák s pozitivním vztahem ke škole má větší předpoklady k budoucímu celoživotnímu vzdělávání.

Pro prevenci nekázně a nudy ve vyučování je mj. třeba, aby hodiny měly logickou a srozumitelnou strukturu a učitelé volili adekvátní vyučovací metody a organizační formy. Jako vhodnou organizační formu výuky napomáhající kázni žáků Bendl (2004) řadí různé podoby skupinové práce, jíž je dosaženo nejen vyšší úrovně učení, ale také hlubšího rozvoje myšlení, komunikačních dovedností, větší samostatnosti a zároveň posilování sociability a sociálních dovedností obecně. Poskytováním prostoru pro aktivitu žáků učitel předchází jejich nekázni, čímž vytváří prostředí podporující učení, a tak zvyšuje proporci času skutečným učením stráveného. Aktivizací žáka rovněž posiluje jeho motivaci, pozornost, zájem o učivo a pozitivní vztah k předmětu. Tento komplex

Čechová (2005/06) právem označuje jako nutnou podmínku osvojení poznatků z českého jazyka.

4 VÝCHODISKA KONSTRUKTIVISTICKÁ

Von Glasersfeld tvrdí, že každá mentální aktivita je z podstaty konstruktivní, a proto lze jakékoliv vyučování považovat za konstruktivistické (von Glasersfeld in Windschitl, 2002, s. 136). To potvrzují také Airasian & Welsh (1997), když konstatují, že žáci konstruují své poznání a své vlastní interpretace bez závislosti na vyučovacím přístupu, ke konstrukci poznatků tak dochází i v tradičním vyučování a metodách výkladu či čtení z knihy.

„Nové pojmy si žáci začleňují do již osvojených struktur a systémů, záleží na povaze myšlenkových operací, na jaké myšlenkové úrovni, v jaké šířce i hloubce osvojování pojmů a vytváření soustav probíhá“ (Kosíková, 2011, s. 36).

Podle některých teoretiků bychom proto neměli hovořit o tom, zda učební prostředí je konstruktivistické, ale spíše o **slabých a silných projevech konstrukce** (weak and strong acts of construction; viz Windschitl, 2002, s. 136). Během silných projevů konstrukce učící se jedinec váže nové informace k předchozímu poznání, hledá v nich význam a využití, integruje je napříč předměty a využívá jich při další konstrukci. Slabé projevy konstrukce jsou proti tomu více arbitrární, nové informace na předchozí znalosti navazují jen volně, méně pevně, příp. vůbec, začlenění nových poznatků do struktury poznání je tak křehčejší, krátkodobější a aplikovatelné jen v omezeném spektru kontextů. Často jsou uchovávány pouze pamětně bez hlubšího pochopení (ibid.).

Uvedená charakteristika silných a slabých projevů konstrukce odpovídá distinkci, kterou lze učinit mezi konstruktivisticky pojatým vyučováním (silné projevy konstrukce) a tradičním transmisivně pojatým vyučováním (slabé projevy konstrukce). To, co Windschitl nazývá silnými projevy konstrukce, lze dle našeho názoru ztotožnit s **konstruktivistickým modelem učení** (Constructivist learning model), jak o něm pojednává Yager (1991, 2000).

Máme za to, že konstruktivistický model vyučování má vzhledem k principům, na nichž je založen (viz dále), vyšší motivační potenciál než tradiční modely vyučování (srov. Herman & Gomez, 2009), neboť vychází z potřeb žáků a je postaven na jejich

zapojení do plnohodnotných výukových činností zformovaných dle jejich schopností, dovedností a předchozího poznání. Naším základním východiskem je variabilita vyučovacích přístupů a úkolů, u níž bylo prokázáno, že učení výrazně podporuje (viz Woolfolk, 2010). Percepce úkolů a učebních aktivit, centrálního prvku vyučovacího procesu, ze strany žáků zásadně ovlivňuje jejich přístup k učení a způsob využití času k provedení zadané činnosti (Ames, 1992). Mnohotvárné a pestré úkoly mají větší potenciál vyvolat zájem o učení a podnítit žáka k jejich úspěšnému zvládnutí (ibid.). Rovněž předpokládáme, že aktivní práci s autentickým jazykovým materiálem dojde žák k uvědomělejšímu poznání jazykových jevů, než je tomu doposud, což mu umožní jejich poučenější, a tím vhodnější užívání v komunikaci.

Jak uvádí Bendl (2004, s. 84), aby nevznikl prostor k nekázni a nudě, musí být výuka „zajímavá, poutavá a pestrá“.

„Z tohoto pohledu se jeví jako ideální učitel ten, který jakoby ustupuje do pozadí a místo něho nastupuje disciplína daného předmětu (předmět je zajímavý, učivo je poutavě zpracováno a prezentováno)“ (ibid.),

což lze označit za jeden z charakteristických znaků konstruktivistického modelu. Z kázeňských prostředků uvedených Bendlem vybíráme ty, které mají úzkou vazbu na konstruktivisticky pojaté vyučování: (1) zvyšování sebevědomí žáků, (2) pěstování důvěry a spolupráce mezi žáky, (3) rozvíjení pozornosti, soustředěnosti a sebeovládání žáků a především (4) zaměstnání, čímž je myšleno vyučování a ze strany žáků učení.

Konstruktivismus zahrnuje řadu velmi starých filozofických otázek v oblasti epistemologie; jako pedagogický směr začal být vnímán až v posledních desetiletích (Steffe & Gale et al., 1995). Netvoří jednolitý návod, jak vyučovat, spíše než teorií vyučování je **teorií učení se** (Fosnot, 2005). Pelech & Pieper (2010, s. 2) jej chápou jako „learning tool“ obsahující strategie vyučování, hodnocení a odborného rozvoje. Nepředepisuje vyučovací strategie, a proto je považován za model deskriptivní (Airasian & Welsh, 1997).

„Je to skôr spôsob myslenia, či uvažovania o poznaní, ktorý môže byť nápomocný pri vytváraní modelov učenia, vyučovania a projektovaní kurikulárnych materiálov“ (Pupala & Osuská, 2000, s. 111).

Z uvedeného vyplývá, že pro aplikaci konstruktivismu ve škole je nutné hledat 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 – „sense-making activities including discovery, inquiry, exploration, and hands-on learning“ (Schwartz et al., 2009, s. 34).

Není v našich silách a možnostech a ani naším cílem postihnout široké spektrum konstruktivistické filozofie a zabývat se vývojem a různými podobami konstruktivismu v dějinách, k tomuto tématu lze najít řadu zdrojů v odborné literatuře, z nejkompexnějších v česko-slovenském prostředí odkazujeme na studii Pupaly & Osuské (2000) či na práci Štecha (1992). Chceme se zde soustředit na pedagogické aplikace teorie konstruktivismu se zvláštním zřetelem k vyučování českého jazyka a osvětlit naše pedagogické přesvědčení, které jsme následně přetavili do vyučovací praxe v experimentální třídě.

Vycházíme ze základního předpokladu, že znalost nemůže být přenesena transmisí a nemůže být neutrální (Larochelle & Bednarz, 1998, s. 8), nemůže být ani získána či absorbována (Terhart, 2003, s. 31).

„Instead, it is constructed, negotiated, propelled by a project, and perpetuated for as long as it enables its creators to organize their reality in a viable fashion“ (Larochelle & Bednarz, 1998, s. 8).

Každý jedinec 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, s. 44).

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. Je tak docela dobře možné, že v jejich myslích přetrvávají neúplné, či dokonce úplně falešné koncepty, příp. se nově vytvářejí, a to v závislosti na předchozích znalostech, které jsou pro každého žáka individuální. Význam předkládaných poznatků totiž utváří každý žák sám jako své personální vědění – i když učitel strukturuje hodinu jako striktně zaměřenou na učitele (teacher-centred) a postupuje tak, aby zajistil, že všichni žáci na konci hodiny dospějí k týmž závěrům, každý žák konstruuje své osobní významy svými vlastními kognitivními procesy (Brooks & Brooks, 1999a). „**The responsibility for learning lies**

with the learner“ (Terhart, 2003, s. 32), proto učitel nikdy nemůže zabezpečit stejné výsledky edukace u všech žáků. Dva žáci vystavení identické vyučovací situaci s velkou pravděpodobností dospějí k rozdílným závěrům svého učení podle toho, co už věděli a jakým způsobem interpretují prezentované informace (Pritchard & Woollard, 2010, s. 70n.).

Tedy odlišíme-li jasně vyučování a učení, můžeme říci, že učitel má dobrý přehled nad vyučováním, nikoliv však nad učením. Ví, co vyučoval, ale nemůže vědět, co se žáci skutečně naučili. Každý učitel se ve své praxi s tímto rozporem setkal – to, co vyučoval, nemuselo přinést ani zdaleka takové výsledky, jaké očekával. Proto

„shifting our priorities from ensuring that all students learn the same concepts to ensuring that we carefully analyze students’ understandings to customize our teaching approaches is an essential step in educational reform that results in increased learning“ (Brooks & Brooks, 1999a, s. 20).

Konstruktivismus je často vnímán jako opozitní k behavioristickému a transmisivnímu (pozitivistickému) modelu vyučování (o tom více srov. Murphy, 1997 nebo Jordan et al., 2009). Zahrnuje

„široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností“ (Průcha et al., 2009, s. 131).

To s sebou bohužel nese, že definic konstruktivismu je tolik, kolik je myslí, které je vytvářejí, jak trefně poznamenává Ackermann (1995, s. 341). Přesné vymezení konstruktivismu v pedagogice je proto nezřetelné. Např. Scheurman (1998) konstruktivismus definuje jako sadu teorií vztahujících se k podstatě znalosti (nature of knowledge), společným jmenovatelem těchto teorií pak je, že poznání je jedincem konstruováno a ovlivněno sociálním prostředím. Santrock (2011) řadí konstruktivistický přístup společně s transmisivním přístupem (direct instruction approach) do vyučovacích strategií. Konstruktivistický přístup charakterizuje jako

„a learner-centered approach that emphasizes the importance of individuals actively constructing their knowledge and understanding with guidance from the teacher“ (s. 6).

Airasian & Walsh (1997) konstruktivismus vnímají jako epistemologii, filozofické vysvětlení podstaty znalosti (nature of knowledge) – podle nich se proto nejedná o přístup k vyučování, ale o teorii poznání.

4.1 Varianty konstruktivismu v pedagogice

Počátky konstruktivismu v pedagogickém myšlení jsou spojeny s osobností švýcarského vývojového psychologa J. Piageta, zájem o konstruktivismus je dále založen na pracích klasiků L. S. Vygotského, J. Deweyho, J. Piageta a J. S. Brunera¹² (více k jejich teoriím srov. např. Henson & Eller, 1999; Jordan et al., 2009 nebo Pupala & Osuská, 2000). K dalším otázkám filozofických a sociálních teorií, na nichž je konstruktivismus položen, odkazujeme na sborník americké National Society for the Study of Education v edici Phillipse (2000).

(1) Kognitivní / psychologický / individuální konstruktivismus

Proud vychází z učení Jeana Piageta (1896–1980) a zdůrazňuje význam kognitivních procesů jednotlivce při konstruování poznatku a učení. Piaget vypracoval jednu z nejdůležitějších a nejdetailnějších teorií kognitivního vývoje dítěte a zavedl pojmy schéma, ekvilibrium, asimilace a akomodace (viz Piaget, 1999, 2007, příp. výše odkázaná literatura).

Dle Piageta vstupuje učící se subjekt do procesu vyučování s určitými předchozími mentálními strukturami (schémata), při novém poznání dochází ke kognitivnímu konfliktu, nerovnováze mezi předchozí a novou znalostí (tzv. disekvilibriu), přičemž cílem je dosáhnout opětovné rovnováhy (ekvilibria), a proto dochází k procesům asimilace (tj. přizpůsobení dosavadních schémat schématům novým) či akomodace (tj. vytvoření nového schématu na základě nového poznání).

Z didaktického hlediska učitel uvádí dosavadní představy žáků do nerovnováhy s novým poznáním prostřednictvím náročných a komplexních úkolů, aby samostatně i společně vykonstruovali nová, přesnější schémata, přičemž důraz je kladen na vytvoření osobního významu těchto nových schémat (srov. např. Rohlíková & Vejvodová, 2012).

¹² Žádný z nich se však jako konstruktivista nikdy neoznačoval, počátky „konstruktivismu“ a jeho pojmosloví přicházejí až v roce 1978 příspěvkem Driver & Easleyho v časopise *Studies in Science Education* (Solomon, 1994).

Tradiční vyučování, které je postaveno na transmisi a memorování hotových poznatků, dle Piageta odrazuje děti od učení, přemýšlení a snižuje jejich důvěru ve své vlastní myšlenkové procesy (Meece & Daniels, 2007).

(2) Sociální konstruktivismus

Přestože i Piaget věřil, že se poznání dítěte vyvíjí v interakci s prostředím, která je nutná k vyvolání kognitivního konfliktu, soustředil se především na kognitivní procesy jednotlivce. Otázky vlivu prostředí rozpracovali hlavní představitelé sociálního konstruktivismu: sovětský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij (1896–1934) a americký pedagog a psycholog John Dewey (1859–1952), kteří dále rozvíjeli Piagetovo učení o kognitivním vývoji jedince – např. Dewey také počítal s předchozími běžnými dětskými zkušenostmi při uvádění do složitějších forem poznání (Dewey, 2010).

Vygotskij při kognitivním rozvoji jedince přisuzuje zásadní úlohu kognitivně vyspělejšímu jedinci. Pomoc, kterou tento rozvinutější jedinec poskytuje, se odehrává v tzv. zóně nejbližšího vývoje a pomáhá dítěti v jeho kognitivním rozvoji (viz Vygotskij, 1976). Má formu „lešení“ (scaffolding – termín J. S. Brunera; viz Wood et al., 1976), kdy se postupuje krok za krokem, učitel zasahuje jen v nutných případech a postupně od podpory upouští. „Scaffold teaching is therefore a matter of judging how much and when support is needed“ (Child, 2007, s. 106). Tato podpora ovšem nemá formu předání poznatku, ale poskytnutí kognitivního modelu (učitel předvede žákovi své procesy myšlení), náznaku či podnětu, který pomůže žákovi pokračovat dál v řešení úlohy, či otázky, která naznačí další postup nebo pomůže (re)konstruovat strategii řešení (Good & Brophy, 2008, s. 417).

Mercer (1995, s. 66) definuje znalost jako personální a individuální, ale také jako sdílenou – ve svém poznávání učící se subjekt využívá poznání jiných. Právě možnost vytváření znalosti spojeným kognitivním úsilím bývá dle autora ve vyučování často přehlížena, přitom „(...) discovery, learning and creative problem-solving are rarely, if ever, truly individual affairs“ (Mercer, 1995, s. 1). Znalost je tedy v chápání sociálního konstruktivismu sociální konstrukt, neboť každá znalost vzniká ve společnosti a v rámci nějaké kultury (Woolfolk, 2010, s. 312).

Implikace sociálního konstruktivismu pro edukační realitu je uvedení žáků do společné sociální interakce nad realistickými, otevřenými a komplexními úkoly, kdy učitel pomocí vedení vyučování v dílčích krocích (scaffolded instruction) pomáhá žákům

vytvářet nové koncepty, přičemž důraz je kladen na konstruování a internalizování společného významu poznatků (Good & Brophy, 2008, s. 412n.).

Perspektivy kognitivního a sociálního konstruktivismu se vzájemně nevylučují, přestože zdůrazňují různé aspekty učení.

„The cognitive approach does not deny the value of learning in group activities, and the social approach does not deny the value of working independently of others“ (Snowman et al., 2009, s. 327).

Jak uvádí Windschitl (2002, s. 142): „Learning is an act of both individual interpretation and negotiation with other individuals.“ Z tohoto důvodu lze v pedagogických aplikacích pracovat se syntézou individuálního a sociálního konstruktivismu, již nazýváme **didaktický konstruktivismus** (Kosíková, 2011, s. 91). Oba proudy vnímáme jako vzájemně komplementární, nikoliv antagonistické, z čehož také vychází naše vlastní didaktické přesvědčení, které jsme následně promítli do plánování výuky v experimentální třídě.

Žák potřebuje novou znalost konstruovat takovým způsobem, aby ji vnímal jako vlastní – jak přesně vyjadřují Rohlíková & Vejvodová (2012), podstatou konstruktivismu není objevovat objevené, ale **aktivně objevovat pro sebe**; Spilková (2005, s. 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, viz Snowman et al., 2009, s. 313), (b) k rozvoji komunikačních kompetencí, což považujeme za zásadní úlohu vyučovacího předmětu český jazyk a (c) k rozvoji sociálních a personálních kompetencí žáků, jež jsou podstatné z hlediska jejich budoucího osobního i pracovního života (zvláště absolventů střední odborné školy). Diferencovaný přístup umožňuje využití osobnostních rysů a dispozic žáka a zapojení rozmanitého spektra kognitivních procesů, přičemž cílíme především na rozvoj vyššího myšlení.

4.2 Principy konstruktivismu

Jak uvádí Spilková (2005), cílem transmise je poznání pravdy. Předpokládá se, že každý problém má přesné řešení a na každou otázku existuje jedna odpověď. Oproti tomu cílem konstruktivismu je pluralita poznání a vědění a variabilita myšlení (což však neznamená epistemologický relativismus! – viz dále). Tomu také odpovídají základní principy konstruktivismu a jeho aplikací pro vyučovací praxi, které shrnujeme a 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 et al., 2009; Snowman et al., 2009; Hejný & Kuřina, 2009; Pelech & Pieper, 2010; Stehlíková & Ulrychová, 2011; Slavin, 2012 ad.) a které v další části práce blíže rozvíjíme:

(1) Konstruktivismus znamená aktivní konstrukci znalostí.

Vycházíme z předpokladu, že znalost nemůže být neutrální, protože nemůže být předána pouhou transmisí, ale je konstruována a formována tak dlouho, dokud nedojde k odstranění kognitivního konfliktu a dosažení rovnováhy myšlení (von Glasersfeld, 2009). Jak byl přesvědčen i Piaget, poznání není něco, co bychom dítěti mohli prostě předat, nýbrž při učení je třeba vyvíjet mentální i fyzickou aktivitu (viz např. Ripple & Rockcastle, 1964). Učení je proto dynamický a vysoce aktivní proces, 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 posiluje 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.

Komunikační praxe a jazykové zkušenosti učitelů a žáků se odlišují (o tom např. Kostečka 2007/08). 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 konceptů, s nimiž žáci do školy přicházejí, aby jim následně mohl plán hodiny (její obsah i jeho didaktické ztvárnění) přizpůsobit. V českém jazyce je takový přístup žádoucí, protože každý žák má určitou komunikační zkušenost, disponuje přirozenou jazykovou kompetencí, jistou mírou jazykového citu, svůj mateřský jazyk prakticky ovládá.

Základním předpokladem efektivního vyučování je proto 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 kontroluje, porovnává s nabývaným poznáním a případně opravuje (rekonstruuje, odstraňuje miskoncepty).

(3) Konstruktivistický učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků.

Jak jsme již uvedli, nemá smysl se pokoušet u všech žáků dosáhnout identického poznání. 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, 2009). Je neopodstatněný 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 (viz problematiska pedagogické komunikace, jež dokazují, že takový předpoklad se u učitelů objevuje často – srov. např. Šed'ová et al., 2012). Je zapotřebí personalizace ve vyučování, abychom vyšli vstříc specifickým vzdělávacím potřebám 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 zamířit a snadněji pak vytváří podnětné situace, které plnohodnotně a všestranně rozvíjejí myšlení a kompetence žáků a počítají s odstraňováním miskonceptů či korekcí problematických konceptů v jejich myslích.

(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 jednotlivé detaily problematiky, jež jsou předmětem v průběhu poznávání obsahu. Aby žák byl schopen dát smysl jednotlivým částem, potřebuje mít nejprve představu o celku (Brooks & Brooks, 1999b). Jen v případě, členili si žák problematiku sám podle svých možností a vytvářeli si své menší detaily, 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). Předmět český jazyk má vazbu na každodenní komunikační zkušenosti a potřeby žáků, obsah vyučování by měl vycházet především z nich a z komunikačních potřeb žáků (viz např. Čechová, 2000/01). 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, ve vyučování češtině především autentický jazykový materiál ve formě audiovizuálních ukázek, reálných tištěných textů apod., zkrátka reálných komunikátů, v neposlední řadě také široké spektrum jazykových příruček a slovníků.

(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, k jako 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 (již zmíněný koncept „lešení“ – viz výše) 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.

4.3 Charakteristika konstruktivistických vyučovacích metod a forem

Kanadská odbornice E. Murphy sestavila tzv. *Constructivist checklist*¹³, podle něhož lze posuzovat, nakolik je možné určité učební aktivity, strategie či prostředí považovat za konstruktivistické. Podobnou škálu pro analýzu „kolik konstruktivismu“ je ve vyučování přítomno, nabízí Yager (1991, s. 56). Tyto kontrolní seznamy v sobě zahrnují mj. právě výše uvedené základní principy konstruktivismu.

Brooks & Brooks (1999b) doporučují k vyvolání zvědavosti žáků využívat cyklický model učení (learning cycle model) sestávající ze tří stupňů: (1) objevení (discovery), (2) uvedení konceptů (concept introduction), (3) aplikace konceptů (concept application)¹⁴. V první fázi si žák vybaví své koncepty, miskoncepty či domnělé koncepty, na což v dalších fázích učitel navazuje a co dále rozvíjí. Ve druhé fázi žák zpracovává nové informace a konstruuje své poznání adaptací nových poznatků do stávajících schémat. V poslední fázi reflektuje jednak nabyté poznatky a jednak proces učení; zásadní je, že reflexe je prováděna samotným žákem, nikoliv učitelem. Tato poslední fáze se může stát východiskem další práce v následujících hodinách.

V jednotlivých fázích učitel využívá škálu vyučovacích metod a forem, které se uplatňují ve vzájemném komplexu (Skalková, 1999). Základními znaky konstruktivistických metod a forem je individualizace a variabilita, důraz na činnost a aktivitu žáka, možnost konkrétní zkušenosti, rozvoj kreativity, uplatňování vyšších úrovní myšlení, problémovost a autenticita úloh (Spilková, 2005). S ohledem na fakt, že jazyk je pravděpodobně nejčastější formou sociální interakce (von Glasersfeld, 1995, s. 11), měl by být zvláštní důraz v jazykovém vyučování kladen na aplikaci zásady kooperativnosti – konkrétně to znamená pracovat s autentickým jazykovým materiálem a žáky stavět do přirozených situací, v nichž uplatní své sociální dovednosti a jsou nuceni vzájemně komunikovat.

¹³ Dostupné online na <<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle4.html>> [cit. 2014-01-19], česká verze in Rohlíková & Vejvodová (2012, s. 102–103).

¹⁴ Toto pojetí připomíná tzv. třífázový model učení, který je české pedagogické veřejnosti znám z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and writing for critical thinking – RWCT; viz Grecmanová & Urbanovská, 2007): (1) evokace, (2) uvědomění si významu nové informace, (3) reflexe.

Petty (2009, s. 27) konstruktivistické metody a formy práce charakterizuje v následujících bodech:

- (1) Vyžadují od žáka konstrukci poznání s přesahem k jeho vlastní zkušenosti a vytvoření personalizovaného významu,
- (2) požadují argumentaci a hledání důvodů a příčin namísto prosté reprodukce,
- (3) poskytují žákovi dostatek času k přemýšlení,
- (4) poskytují žákovi zpětnou vazbu k jeho konstruktům, a to nejlépe tak, aby žák sám byl schopen chybu detekovat a opravit,
- (5) umožňují učiteli pomoci žákům formou tzv. „lešení“ (viz výše), když nejsou schopni dále pokračovat sami,
- (6) vyžadují aktivitu a výkon žáků,
- (7) jsou poutavé a vyvolávají zaujetí, čímž prohlubují učení.

Mezi konstruktivistické vyučovací metody využitelné v českém jazyce (vycházíme z klasifikace metod Maňáka, 1995 a Maňáka & Švece, 2003) můžeme zařadit z hlediska didaktického (a) metody slovní, které patří mezi základní metody v jazykovém vyučování, konkrétně dialogické metody, metody práce s textovým materiálem, metody písemných prací, (b) metody názorně demonstrační a (c) metody praktické. Z hlediska psychologického (a) metody samostatné práce žáků a (b) především metody badatelské, výzkumné a problémové (jež by měly být ve vyučování preferovány – viz Čechová, 1993/94b). Z hlediska logického (a) postupy srovnávací, (b) postupy induktivní, (c) postupy analyticko-syntetické. Z velké míry se uplatňují metody aktivizující: (a) metody diskuzní, (b) metody situační, (c) metody inscenační, (d) didaktické hry apod. Konkrétně se jedná o skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, metody kritického myšlení (mj. brainstorming či tvorba myšlenkových map), projektovou výuku, učení v životních situacích, diskuze a různé jiné dialogické metody, dramatizace a experimenty. Z hlediska procesuálního lze tyto metody uplatnit flexibilně ve všech fázích vyučovacího procesu – v motivaci, expozici, fixaci, diagnostice i aplikaci.

Za základní jednotku konstruktivisticky pojatého vyučování považujeme tzv. **didaktickou situaci**, jak ji definují Novotná et al. (2006) a jejíž možnou aplikaci v českém jazyce ukazuje Šmejkalová (2012a). Učitel vytváří ve vyučování takové situace, aby žáci mohli zadané problémy řešit individuálně či společně, aby nacházeli významy,

vztahy či aplikovatelnost znalostí v určitém kontextu. Kooperací se zapojují do trvalého diskurzu o probíraném učivu, který jim pomáhá konstruovat poznání, zkoumat vlastní představy a příp. je rekonstruovat, precizovat znalosti, nacházet mezi nimi spoje, čímž se v souhrnu kognitivní struktury stávají dokonalejšími a rozvitějšími (diferencovanějšími i lépe organizovanými; Good & Brophy, 2008, s. 420).

4.4 Problematika prekonceptů / předchozího poznání žáka / žákovských představ

Žák si do školy přináší „své dětské představy o obsahu pojmů, své názory na svět, má své předivo vztahů mezi pojmy“ (Mareš & Ouhrabka, 1992, s. 85). Přestože jsou žákovské představy jednou z hlavních individuálních charakteristik každého učícího se jedince (Doulík & Škoda, 2003b), jsou ve vyučování převážně ignorovány (srov. Brtnová-Čepičková, 2002)¹⁵.

Vymezení a terminologické označení fenoménu žákovských představ / předchozích znalostí žáků / dětských pojetí však není snadné – Doulík uvádí celkem 28 různých termínů možných pro označení tohoto fenoménu (Doulík, 2005 in Škoda & Doulík, 2011, s. 89). Nejkomplexnější určení, s nímž jsme se v literatuře setkali, poskytují Dochy et al. (1999, s. 146 dle Dochy, 1994). Definují předchozí znalosti (prior knowledge) jako

„the whole of a person’s actual knowledge that (a) is available before a certain learning task, (b) is structured in schemata, (c) is declarative and procedural, (d) is partly explicit and partly tacit, (e) and is dynamic in nature and stored in the knowledge base.“

Shodně s nejčastějším chápáním v české a slovenské odborné literatuře máme **představou / konceptem žáka** (s těmito dvěma termíny pracujeme v našem výkladu nejčastěji) na mysli **žákovo pojetí (chápání) a jeho interpretace učiva, jeho porozumění obsahu**. Objevuje-li se v našem výkladu termín prekoncept, chápeme jej především ve vztahu k fázi vyučování jako žákův koncept před vstupem do výuky

¹⁵ O to zásadněji v našem předmětu – doposud jsou v české a slovenské pedagogice žákovská pojetí učiva zkoumána dominantně na poli přírodních věd – např. Held, Pupala & Osuská (1994), Osuská & Pupala (1996), práce Jelemenské (2007, 2009) či Škody & Doulíka (2006).

(zatímco představy a koncepty se objevují ve všech fázích vyučovacího procesu, tedy také po záměrném ovlivňování prekonceptů ve výuce).

Žákovské představy vznikají na základě (především mimoškolních) zkušeností, a to nahodile, nesystematicky a nevědecky (Mareš & Ouhrabka, 1992, s. 85). Mohou tak zahrnovat různé prekoncepty, koncepty, miskoncepty, mentální mapy jedince i jeho emocionální prožitky vztahující se k dané problematice (Škoda & Doulík, 2011, s. 90), jejich charakter může mít rozpětí od vyložených miskonceptů přes primitivní pojetí až po vysoce organizované struktury. Nejedná se tedy pouze o znalosti, ale o složitější struktury se složkou kognitivní, afektivní a někdy také konativní (Škoda & Doulík, 2006). Doulík & Škoda (2003a) jednotlivé složky objasňují: kognitivní dimenzí je myšlena zjiřitelná kognitivní úroveň daného pojmu, kvalita a kvantita informací, afektivní dimenze představuje emocionální reakci na nový pojem, postoj k němu. Prekoncepty jsou také zastrukturovány v kognitivních mapách jedince a jsou plastické, vykazují tedy jistou míru flexibility a adaptability (ibid.).

Gardner (1991) uvádí poznatek (zvláště amerických) 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 et al., 1999, s. 172). Potvrzuje se tak tvrzení Woolfolk (2010, s. 307), že předchozí znalosti jsou jedním z nejdůležitějších prvků v učebním procesu, neboť jsou základem a rámcem pro konstruování žákova dalšího poznání. Do velké míry určují, čemu bude věnovat pozornost, čeho si povšimne, co se naučí, co si zapamatuje, co zapomene. Studie prokázaly, že

„the existing ideas that learners hold are stable and resistant to change, especially through direct instruction“ (Gabler & Schroeder, 2003, s. 15) – „we can transmit words but not understanding“ (ibid.).

Vyučování českého jazyka je z hlediska prekonceptů ve specifickém postavení. Žák vstupuje do vzdělávacího procesu se znalostí jazyka a ten se stává na jedné straně nástrojem a na druhé straně předmětem poznávání. Svě jazykové znalosti využívá ke komunikaci s okolím a prostřednictvím jazyka nabývá nové poznatky. Jelínek (1980)

potvrzuje, že formální výstavba řeči šestiletého dítěte je blízká řeči dospělých – 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, s. 18). Jazykové prekoncepty jsou v literatuře označeny různě – např. Pražský lingvistický kroužek je v Tezích označuje jako „jazykovou pohotovost“ (Vachek, 1970), Kucharská (2012) jako „přirozeně rozvinuté jazykové dovednosti“ a Höflerová (2012) jako „aktivně užívané dovednosti“. Tuto **přirozenou jazykovou kompetenci** žák nabývá ve své každodenní komunikační praxi. Jeho koncepty jsou však v počáteční fázi neuvědomělé a je úkolem vyučování převést takovou znalost ve znalost uvědomělou (Hauser, 2000/01), záměrně působit na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, zúročit zkušenosti žáka „při osvojování obecně platných jazykových zákonitostí“ (Kucharská, 2012, s. 43).

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. Cestu ke zlepšení jazykového vzdělávání proto vidíme ve vyučování založeném na (řečových, tím také jazykových) zkušenostech žáků. Jedině tak může být dále rozvíjena jejich přirozená jazyková kompetence a kultivován jazykový cit.

Kompetence učitele nutné pro práci s koncepty žáků ve vyučování uvádějí Kolář & Vališová (2009, s. 129). Mezi základní předpoklady zařazují schopnost učitele vyvolat, poznat a pochopit konkrétní zkušenosti žáka a klasifikovat tyto zkušenosti z hlediska využitelnosti při zpracování konkrétních obsahů ve škole.

Právě ze specifického postavení jazyka ve vzdělávání vyplývá řada možností vzhledu do žákových prekonceptů a jejich širšího zastrukturování. Na konkrétním případě to demonstruje Machová (1999) ukázkou cvičení z investigativní sémantiky. Popsané postupy splňují hned několik cílů dohromady – nejenže díky nim učitel získává lepší pochopení myšlení žáka, ale zároveň žák sám nabývá aktivním způsobem určitý poznatek, v konkrétním případě studie Machové vágnosti významu jednoduchého jazykového znaku a kořeny jeho proměnlivosti. Autorka svým příspěvkem potvrzuje nejen nutnost sémantického přístupu k vyučování češtiny, ale rovněž poznatek, že žáci

mají na jazykové prvky navázány mnohdy svérázné miskoncepty, které by bez většího prozkoumání učitelem nebylo možno odhalit.

4.5 Pedagogická komunikace v konstruktivistickém vyučování, práce s chybou

Již jsme výše pojednali o nedostacích současné pedagogické komunikace ve škole. První odpovědi žáka na učitelovu otázku nemusejí být jeho finální, vzhledem k nedostatku času na jejich promyšlení zpravidla nejsou ani jeho nejlepší. Konstruktivistický model je založen na poskytování dostatku času k zodpovězení otázek a promyšlení úkolů. Učitel neposkytuje hotové odpovědi a řešení, ale nabízí podněty k elaboraci žákovy prvotní odpovědi, protože mu jde o hlubší poznání konceptů žáka a umožnění mu odpovědi dále zvažovat a rozvádět.

Jak upozorňuje Čechová, „vyučování češtině je zatíženo „hororem z chyby“ (termín F. Singuleho; Čechová, 1998, s. 193), neboť přetrvává asociační výklad původu chyby – předpoklad, že setká-li se žák v textu s chybou, vznikne u něj asociace, která následně zaviní jeho další chybování ve stejném jevu. Z toho důvodu v praxi přetrvává názor, že se před žáky chyba nesmí objevit a že její případný výskyt musí být razantně zlikvidován (ibid.). Kolář & Vališová (2009) poukazují na silně emocionálně negativní náboj práce s chybou v tradičním vyučování a uvádějí, že východiskem mnoha učitelů je předpoklad, že

„kvalitní učení je jen učení bez chyb, že každá chyba zasluhuje odsouzení, ba i trest, který ale směřuje spíše než ke konkrétnímu výkonu k nedbalosti, nepozornosti, či lenosti nebo i neschopnosti žáka“ (s. 85).

Chyba je však přirozenou součástí veškerého lidského konání. Dle Mareše & Křivohlavého (1995) je možno na ni pohlížet ze dvou úhlů: (1) jako na něco nepatřičného, co je nutné ihned odstranit, proti čemu je třeba bojovat, či (2) jako na běžnou součást každé lidské činnosti. Zatímco tradiční transmisivní model chápe chybu, jak je popsána v (1) –

„(...) perhaps the school is the only environment where people learn that errors, based on new material and concepts, are not a natural part of life“ (Henson & Eller, 1999, s. 288),

konstruktivistické vyučování se na ni dívá, jak je uvedeno v (2) –

„A child's errors are actually natural steps to understanding“ (Labinowicz, 1980 in Brooks & Brooks, 1999b, s. 46),

a je proto stejně důležitá jako úspěchy při konstrukci poznání (Mercer, 1995).

Konstruktivistický model vnímá chybu jako (a) projev vývojové nezralosti poznatkových struktur nebo (b) projev spontánního předvědeckého pojetí reality nebo (c) důsledek toho, že dítě vidí jen dílčí aspekt reality a nebere při tom v úvahu širší bohatství pohledů společnosti na zkoumanou otázku (Slavík, 1999).

„S postupným uvolňováním a rozšiřováním prostoru pro samostatnou aktivní činnost žáků, se zvyšováním obtížnosti učebních úloh, se snížením míry vnější pomoci se sice stupňuje rozvíjející funkce vyučování, ale zároveň zvyšuje možnost chyb“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 100).

V případě, že dochází v práci s chybou k adekvátní analýze její podstaty a k jejímu náležitému a zdůvodněnému odstranění, může mít odhalení nedostatku výrazně pozitivní roli (Čechová, 1998), a to nejen na kognitivní, ale i motivační úrovni (Slavík, 1999).

4.6 Role učitele v konstruktivistickém vyučování

Podstatou konstruktivistického modelu je postavení žáka do středu vyučovacího procesu, s čímž souvisí změna role učitele. Chrenka (2001, s. 694) ve své definici učení uvádí:

„(...) learning is an active process that is student-centered in the sense that, *with the teacher's help* (zvýraznil S. Š.), learners select and transform information, construct hypotheses, and make decisions.“

Oproti tradičnímu transmisivnímu vyučování je proto konstruktivistické vyučování komplexnější a interaktivnější (Prawat, 1992), kontakt učitele s žákem je tak intenzivnější a obousměrný, zatímco v transmisivním modelu dominuje aktivita učitele a pasivita žáků. Pedagogické působení učitele je situovanější, flexibilnější a vnímavější

k aktuálním potřebám žáků (Wise & O'Neill, 2009). Učitel není viděn jen jako předavatel poznatků (nebo jak to formuluje Cohen (1988 in Prawat, 1992, s. 356) „teller of truth who inculcates knowledge in students“), ale jeho úloha spočívá ve vytváření rámce vyučování, v němž funguje jako facilitátor designovaných vyučovacích situací, monitor jejich provádění a v neposlední řadě jako expert dopomáhající žákům v aktivní konstrukci poznatků.

Nečiní tak ovšem transmisí hotových poznatků, ale vytvářením situací založených na široké poznatkové bázi, které žákům umožňují aktivní konstrukci personalizovaných znalostí krok za krokem. Učitel rovněž žáky vede jako kritické tazatele, kteří aktivně hledají informace ve vhodných zdrojích, a pokud nenacházejí odpovědi, směřuje jejich hledání – **„Samostatnost (...) nelze zaměňovat s osamělostí a bezradností studentů“** (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 119; zvýraznil S. Š.). K podobné tezi dospívají ve své studii také Kirschner, Sweller & Clark (2006), kteří i v přístupech založených na principech konstruktivismu, problémového vyučování, zkušenostního vyučování či badatelsky orientované výuky poukazují na nutnost vedení žáků a řízení jejich učebních činností učitelem.

Konstruktivistický model vyučování bývá kritizován za podceňování a negaci role učitele ve vyučovacím procesu (viz např. Baines & Stanley, 2001), postavení učitele do role pouhého organizátora učení žáků odmítá také Průcha (2009). Z výše uvedeného je však zřejmé, že role učitele je v konstruktivistickém vyučování nutná a nezastupitelná, přestože je mírně pozměněná; nároky kladené na učitelovu didaktickou i odbornou vybavenost jsou dokonce výrazně vyšší. Jsou to právě učitelé, kteří jako vzdělání odborníci dokáží v soustavě jednotlivých oborů (školních předmětů) individuálně i společně systematicky a fundovaně posunovat aktuální kognitivní úroveň žáka výše.

Proměna u učitele dle Pelecha & Pieper (2010, s. 9) spočívá hlavně v tom, že konstruktivistický učitel jinak myslí:

„less about content and more about how to manage a class environment in which the learner interacts with materials and the world around him.“

4.7 Role žáka v konstruktivistickém vyučování

Konstruktivistický model klade zvýšené nároky nejen na učitele, ale také na žáky, neboť zásadně proměňuje jejich dosavadní pracovní návyky. Jak již bylo řečeno, žák je postaven do středu vyučovacího procesu a respektován ve své individualitě. Od jeho potřeb a předchozích znalostí učitel vychází při plánování i samotné realizaci vyučovací hodiny. U žáků je třeba dojít ke změně smýšlení o učení se, a to především ve škole:

„They will have to learn to think for themselves, not wait for the teacher to tell them what to think; to proceed with less focus and direction from the teacher, not to wait for explicit teacher directions; to express their own ideas clearly in their own words, not to answer restricted-response questions; to revisit and revise constructions, not to move immediately on to the next concept or idea“ (Airasian & Walsh, 1997, s. 447).

Konstruktivistický přístup tedy od žáků vyžaduje zvýšenou aktivitu a určitou dávku experimentování ve vlastním učení, flexibilitu myšlení, důležitá je rovněž jejich vzájemná spolupráce, čehož základní předpoklad je příznivé klima ve třídě i škole, vytvářené učitelem i samotnými žáky.

4.8 Rozvoj metakognice a autoregulace učení

Principy podpory rozvoje metakognice a autoregulace učení uvádějí Maňák & Švec (2003) a dále je rozpracovávají Škoda & Doulík (2011)¹⁶. Konstruktivismus poskytuje žákovi větší autonomii při řízení vlastní učební činnosti, a tak klade větší důraz na individuální přístup, rozvoj sebereflexe a samostatnosti v procesu učení a rovněž sebehodnocení žáka. Takový postup vyhovuje mínění Pavelkové & Frencla (1997), že by v průběhu školní docházky mělo docházet k rozvoji autoregulační zdatnosti učení a přesunu řízení učební činnosti od učitele směrem k žákovi. Právě uvědomování si vlastních myšlenkových procesů a na základě toho osvojení si autodidaktických schopností pro budoucí celoživotní vzdělávání považují Škoda & Doulík (2011) za fundamentální úkol dnešní školy. Osvojením si metakognitivních

¹⁶ O aktuálnosti tématu podpory rozvoje kognitivních a metakognitivních kompetencí žáků svědčí také to, že se mu bude věnovat monotematické číslo časopisu *Pedagogika* ročníku 2014.

postupů a autoregulace učení jsou také naplňovány požadavky RVP v oblasti klíčových kompetencí.

Ačkoliv Krykorková & Chvál (2001, s. 191) uvádějí, že „vztah mezi nácvikem metakognitivních postupů a jejich využitím ve vyučovacím procesu není přímočarý“, považují uplatnění metakognitivních postupů za metodický přínos, zdůrazňující orientaci jedince k sobě samému, sebepoznání a sebeutváření. Za zásadní lze považovat mínění Lokšové & Lokši (1999), že při řešení problémových úloh nerozhoduje velká praxe, ale osvojení všeobecného algoritmu řešení, tj. specifického přístupu k řešení úloh:

- (1) Žáky je třeba učit úlohy logicky rozebírat, vytvářet u nich takové návyky, aby nezačali hledat řešení neznámé úlohy bez její předběžné analýzy.
- (2) Žáci musí hledat strukturní zvláštnosti úloh, nalézt k jejich řešení všeobecnou organizaci činnosti, zkoumat strukturu a zvláštnosti zadaných úloh a charakter používaných metod řešení.
- (3) Řešení jednotlivých úloh musí být prostředkem k osvojení všeobecných metod a schémat činností, aplikovatelných při jejich řešení.
- (4) Po nalezení správného řešení úlohy musí žáci provést jeho konečnou zpětnou analýzu s cílem objasnit všeobecné zákonitosti použitého postupu a nalézt případně efektivnější způsob řešení (ibid., s. 26 dle Fridmana, 1977).

K podobnému závěru dospěl také Aulls (2002) ve své studii učitelů dějepisu při implementaci různých přístupů ve vyučování, mj. také konstruktivistického. Potvrdil, že nejefektivnější je takový přístup, kdy učitel vede žáky myšlenkovým procesem a modeluje postupy při řešení určitých úloh a otevřeným odhalením vlastních myšlenkových postupů utváří učební strategie žáků, čímž dochází k rozvoji jejich metakognitivních dovedností¹⁷. V konstruktivistickém modelu vyučování jsou žáci vedeni směrem k uvědomování si svých vlastních kognitivních procesů, které využívají při řešení úloh, osvojeného obsahu, výsledků a způsobů efektivního učení; zhodnocení práce není prováděno učitelem, jak tomu bývá v tradiční výuce, ale samotným žákem.

¹⁷ Srov. přednášku H. Košťálové ze dne 17. prosince 2013 na semináři Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na PedF UK o vzdělávací reformě v kanadské provincii Ontario, která je považována za příkladnou. Košťálová uvádí, že jedna z úspěšných strategií učitelů v práci se žáky je právě modelování (předvádění) vlastních myšlenkových procesů, namísto „říkání (...) udělejte tohle, udělejte támhleto“, jak se to děje v našich školách. (Poznamenává, že modelování se v Ontariu děje na všech úrovních ve škole, tedy nejen ve třídách, ale také např. mezi vedením školy a pedagogickým sborem.) Dostupné online na <<https://docs.google.com/file/d/0B0kcqvjKX4DIQVZCUzBabDJ6U0k/edit?pli=1>> [cit. 2014-03-19].

4.9 Hodnocení v konstruktivistickém vyučování

Mění-li se zásadně podstata vyučovacího procesu a s ní didaktické zpracování obsahu a poskytuje-li se větší prostor autoregulaci a metakognici v učení žáků, nelze zvládnutí učiva ověřovat stejnými nástroji jako v běžném transmisivním vyučování. Jak upozorňuje Ames (1992), zadaná úloha či aktivita a způsob hodnocení musejí korelovat – cíle a způsoby hodnocení jsou totiž vzájemně závislé (Slavík, 1999). V případě konstruktivistického modelu vyučování není možné na jedné straně poskytovat žákům určitou autonomii při konstrukci poznání, a na druhé straně je hodnotit tradičním hromadným (pro všechny žáky stejným), na písemné práce a testy (znalosti) orientovaným způsobem. Nejenže povaha nabývaných znalostí je jiná, ale podstatně širší je také rozsah osvojovaných dovedností.

Jak konstatuje Slavík (1999), existuje těsná vazba mezi charakterem školního hodnocení a celkovým pojetím školního vzdělávání. Zatímco v transmisivní koncepci je hodnocení kladeno na konec určité etapy výuky a mělo by poskytovat co možná nejvíce objektivní porovnání kvality výkonů žáků vzhledem k určeným standardům a normám, interpretativní koncepce vnímá hodnocení jako prostředek motivace k novým poznatkům, jako přirozenou součást celého procesu výuky, a autonomní koncepce dokonce hodnocení postupně předává samotnému žákovi, aby mu poskytovalo zpětnou vazbu a poznatky o procesu jeho učení (ibid., s. 26–28).

Tradiční nástroje ověřování efektivity vyučovacího procesu se zaměřují především na hodnocení míry nabývaných znalostí, dovednosti jsou opomíjeny. Jejich podstata je tak spíše povrchní a zůstává na nejnižší hladině myšlenkových operací. Shrnuto slovy Brookse a Brooks (1999b, s. 96), tradiční písemná práce ověřuje odpovědi na otázku: „Do you know this material?“ Mezi školními situacemi hodnocení (tradiční písemné práce či ústní zkoušení) a skutečným (autentickým) světem tak existuje rozpor, na který upozornili zastánci kulturní psychologie a sociálního konstruktivismu (Slavík, 1999). Právě na tomto základě tak vzniklo tzv. **autentické hodnocení**, které se vyznačuje vysokou komplexností a zaměřením na vyšší kognitivní dovednosti. Orientuje se nejen na výsledky učení, ale také na procesy jejich dosahování a zahrnuje studenty do procesu hodnocení jako ty, kteří determinují kvality vynikající práce (Windschitl, 2002). Podklady autentického hodnocení jsou jen takové výkony nebo produkty žáka, jež mají

přesah ke komplexní reálné situaci ve skutečném světě – „nejde o *reprodukcii* učiva, ale *produkcii* něčeho nového za použití učiva“ (Slavík, 1999, s. 105 dle Pasche et al., 1998; zvýraznil sám autor).

Doporučuje se užívání takových strategií hodnocení, jež ukazují míru ovládnutí znalostí společně s dovednostmi (tzv. performance-based assessment; Santrock, 2011, s. 564n.) a které jsou založeny na konkrétním předvedení ovládnutí učiva. Hodnocení pak odpovídá na otázku: „What do you know?“ (Brooks & Brooks, 1999b, s. 97) a dle Santrocka (2011, s. 565) bychom dodali „What can you do?“ Konstruktivistický učitel hodnotí učení svých žáků nejen při jednorázových izolovaných událostech (písemných pracích či zkoušení), ale v kontextu každodenní školní práce, neboť „students demonstrate their knowledge every day in a variety of ways“ (Brooks & Brooks, 1999a, s. 5). Práce žáků ve vyučování jejich znalosti a dovednosti ukazuje v přirozeném kontextu, a proto o nich vypovídá lépe než objektivistická písemná práce či test.

Jako vhodný pro aplikaci v konstruktivistické třídě se nám jeví model trojího hodnocení, jak jej popisuje Santrock (2011, s. 549–551): (a) před vyučováním (preinstruction), (b) během vyučování (during instruction; formativní hodnocení) a (c) po vyučování (postinstruction; sumativní hodnocení). Ad a) První fáze zahrnuje dokonalé naplánování celého průběhu vyučování daného učiva – konkrétní časový plán, cíle, metody a formy práce, předchozí znalosti a zkušenosti žáků, které by mohly být během vyučování využity; to vše se zřetelem k budoucím způsobům hodnocení. Ad b) Prostřednictvím pozorování žáků a monitorování jejich činnosti během vyučování nejenže učitel dostává dostatek informací pro jejich hodnocení, ale rovněž pro svou vlastní činnost. Žák dostává důležitou zpětnou vazbu, která může mít výrazný vliv na jeho autodidaktické dovednosti (Davis & McGowen, 2007). Ty dále mohou být rozvíjeny zavedením prvků sebehodnocení, což zvyšuje sebedůvěru žáků a jejich motivaci k učení (Santrock, 2011). Ad c) Sumativní hodnocení nastává po probrání učiva a dokumentuje učení žáků.

Implementace hodnocení takového typu do našeho předmětu úzce souvisí s aplikací mluvnických poznatků v komunikační a slohové výchově, tedy s tvorbou vlastních produktů žáka v různých formách a situacích: např. napsání vlastní slohové práce, kompozice ústního projevu, vypracování referátu, provedení prezentace, uskutečnění rozsáhlejšího projektu a pojednání o jeho výsledcích a způsobech řešení, vyluštění problému z komunikační praxe, apod.

4.10 Problematická místa a kritika konstruktivismu

Uvedení konstruktivismu do praxe má samozřejmě i svá omezení, za dobu existence aplikací konstruktivistických prvků do edukační reality se objevilo množství kritiky, a to i v české pedagogice. Snad právě jeho bezbřehost a komplikovaná definovatelnost do debaty vnáší také řadu mýtů a polopravd, jak o tom referují např. Prawat (1992), Solomon (1994), Phillips (1995), Hyslop-Margison & Strobel (2008), Gordon (2009) ad. a u nás např. Rendl (2008). Richardson (2003) dává kontroverze, které konstruktivismus vzbuzuje, do souvislosti s absencí konstruktivistické teorie *výuky* (constructivist teaching theory), protože, jak jsme již uvedli, konstruktivismus je teorií učení, nikoliv vyučování. Autorka uvádí poznatek Matthewse, který v literatuře identifikoval osmnáct různých forem konstruktivismu v pedagogice; vymezení konstruktivismu je tak skutečně značně široké a nezřetelné a stále zůstává řada nezodpovězených otázek a otevřených témat.

Phillips (1995) podobně jako Gordon (2009) upozorňuje na nebezpečí mýtu tzv. epistemologického relativismu – totiž domněnky, že ve skutečnosti neexistují žádné špatné odpovědi a všechna řešení navržená žáky jsou správná¹⁸. V takovém případě by veškeré generacemi nashromážděné poznání ztrácelo svůj smysl, což však jistě není cílem jakéhokoliv pojetí vyučování. Hranice pochopitelně platí i v konstruktivismu; jsou poskytovány společenským konsenzem a výsledky experimentů (Fosnot, 1989).

Tradujícím se miskonceptem mezi učiteli je rovněž domněnka, že v konstruktivistické třídě je vyučování jenom hra. Toto falešné pojetí následně vede k takovým aplikacím konstruktivistické teorie, které sice mají za následek aktuální zvýšení motivace a aktivity žáků, nicméně pod rouškou zábavné formy se vytrácí konkrétní učivo, o něž by ale ve škole mělo jít především. To je předmětem kritiky Baines & Stanleyho (2000), kteří odmítají údajný malý důraz na učební obsah, učivo samotné (jejich kritika však v tomto případě míří spíše k problematickému způsobu přípravy budoucích učitelů v USA) a vytýkají konstruktivismu odsunutí učitele do pozadí („na smetiště“ – s. 327) až takřka k jeho úplné absenci (o tomto problému jsme se již

¹⁸ Takový miskoncept je sdílen také mnohými učiteli – Prawat (1992, s. 365) ve své studii cituje jistou vyučující matematiky ze státu Michigan, která měla těžkosti s přijetím konstruktivistického pohledu na vyučování svého předmětu právě z tohoto důvodu: „Two and two equals four all the time. With this new program (myslí se konstruktivistický přístup – pozn. S. Š.), if you want to say two and two equals five, it's fine as long as everybody says it's going to be five.“

zmínili výše). Na tuto kritiku reagovala Chrenka (2001) odmítnutím argumentů Baines a Stanleyho. Kromě zdůraznění významnosti učitele ve vyučování vyzdvihuje mnohostranný pohled konstruktivismu na učivo, nikoliv jen jednostranné objektivistické vidění tradiční výuky. Odezvou na tuto odpověď byl další příspěvek Baines & Stanleyho (2001), v němž zaznívá stejný argument, jaký u nás prezentoval Rendl (2008): konstruktivismus a jeho aplikace ve vyučování jsou nedostatečně výzkumně podloženy, argumentace konstruktivistů je založena na pochybných zdrojích (dle Rendla jde o interpretaci anekdotických historek, opírání se o nevhodné teoretiky a dezinterpretaci výzkumných dat).

Úspěšnému uplatnění nepřispívá ani až určitá hladina sektářství některých propagátorů konstruktivismu, kteří jej považují za výlučný a jedině možný přístup k vyučování. Rivalita různých přístupů a zavidlost některých jejich představitelů je přitom nesmyslná a k racionální rozpravě ani jejím cílům, tj. zlepšení stavu edukační reality, nijak nepřispívá. Zřejmě nejzásadnější výsledek celé této diskuze tak je, že všechny přístupy je ve vyučování vhodné a nutné kombinovat a volit s ohledem na konkrétní vyučovací situaci, učivo a cíl – že není možné aplikovat rigidně přístup jediný vždy a všude.

Velmi přesný a komplexní popis problémů a výzev, kterým učitelé při zavádění konstruktivistických prvků do vyučování musejí čelit, podává Windschitl (2002). Nazývá je dilematy (těžkými rozhodnutími; dilemmas) a rozděluje je do čtyř kategorií: (1) konceptuální dilemata (Conceptual dilemmas), (2) pedagogická dilemata (Pedagogical dilemmas), (3) kulturní dilemata (Cultural dilemmas), (4) politická dilemata (Political dilemmas). Nezdá se při vyrovnání se s kterýmkoliv z nich může zmařit učitelovo úsilí o implementaci nových přístupů do vyučování.

Ad 1) Konceptuální dilemata se týkají míry porozumění problematice konstruktivismu ze strany učitele. Nejenže je definice konstruktivismu vágní a jeho hranice jsou nejasné, rovněž jeho principy jsou problematizující a odlišné od toho, co většina učitelů důvěrně zná z doby, kdy sami byli objekty školního vyučování. Podle Windschitla je vůbec nejnáročnější internalizace konstruktivistické epistemologie. Právě nepřipravenost učitelů na takový model řízení učební činnosti žáků uvádějí jako negativum bránící rozšíření konstruktivismu i Škoda & Doulík (2011).

Ad 2) Pedagogická dilemata spočívají v proměně tradičního didaktického vztahu mezi učitelem a žákem. Zásadní roli hrají předchozí znalosti žáků; ony jsou klíčem k volbě vyučovací strategie učitele a od nich se odvíjí sled činností ve vyučovací hodině, což klade na učitele zvýšené nároky. Učitel cítící ohrožení v takovém prostředí, může zaujímat již a priori negativní postoje k žákům i k výuce samotné (srov. Čechová, 2007/08). V tomto směru je rozhodující učitelova oborová zdatnost. Jen odborník ve svém předmětu může být schopen vytvářet plnohodnotné komplexní didaktické situace a být připraven na různorodost řešení, která žáci nabídnou. Nedostatečné znalosti učitele mohou, jak upozorňuje Windschitl, v konečném důsledku vést k miskoncepcím jak žáků, tak učitele samotného.

Ad 3) Windschitl chápe školní třídu jako kulturní fenomén, v němž fungují určité zvyklosti. Ve společnosti existuje jakási obecná představa o tom, jak má škola fungovat – všichni měli možnost si ji během svých školních let vytvořit (srov. u nás Straková, 2010). Tato představa je konstruktivistickým přístupem rázem rozrušována, žákům již není prostě oznamováno, co se mají naučit, ale vyžaduje se od nich osobní zaujetí a aktivní přístup. Cílem školy se stává „thinking well“ (Windschitl, 2002, s. 152). To může být pro část společnosti problematické pochopit a přijmout. Škoda & Doulák (2011) v tomto směru upozorňují na nepřipravenost rodičů takový způsob řízení učebních činností jejich dětí přijmout.

Ad 4) Politická dilemata představují kontroverze a konflikty zvenčí vůči jakýmkoliv reformním krokům. Učitel musí být o podstatě svého pedagogického působení osobně přesvědčen, a tak dobře argumentačně vybaven, aby byl schopen odolat tlakům ze strany žáků, kolegů, rodičů, vedení školy, příp. i jiných školních autorit, inspekce apod.

Snowman et al. (2009) přidávají další komplikující aspekty z pohledu praxe: vzhledem k tomu, že z velké části obsah hodiny závisí na žácích a směřování jejich uvažování, není možné připravit si příliš detailní plán hodiny, což může představovat zvláště pro začínajícího učitele závažný problém, neboť z velké části učitel musí spoléhat na své zkušenosti a jistý pedagogický talent.

Četní autoři rovněž upozorňují na vysokou časovou náročnost konstruktivisticky pojatého vyučování, a to jak na přípravu, tak i na realizaci ve výuce. Přitom kvalita konstruktů a znalostí žáků záleží částečně právě na poskytnutém čase (Airasian & Walsh, 1997). Před učitelem tak vyvstává zásadní rozhodování: „whether it is better to

cover a large amount of content at a rather shallow level (a tím snad „probrat“ předepsané učivo ŠVP či učebnicí – pozn. S. Š.) or to cover a smaller amount of content in great depth (a tím se vystavovat možnému riziku kritiky ze strany kolegů, vedení školy či inspekčních orgánů – pozn. S. Š.)“ (ibid., s. 448).

Škoda & Doulík (2011) také upozorňují na vysokou náročnost materiální a technickou. Vzdělávací instituce mnohdy potřebnými pomůckami a prostředky nedisponují, což je také významná překážka zavádění konstruktivismu do edukace, neboť je tím ztížen požadavek na práci žáků s primárními zdroji.

4.11 Konstruktivismus v didaktice českého jazyka

V úvodu jsme zmínili současné cíle jazykové výchovy a pokulhávání praxe za jejími aktuálními požadavky. V souvislosti se zvýrazněním cíle komunikačního považujeme za nutné využívat takových vyučovacích postupů, které umožní splnění dnešních úkolů jazykové výchovy a vůbec moderní lingvodidaktiky – aplikovat **vědomě osvojené** jazykové poznatky v rozmanitých a autentických kontextech, být schopen zdůvodňovat jejich volbu, interpretovat komunikáty a jejich jednotlivé myšlenky také v závislosti na použitých jazykových prostředcích, argumentovat atd.; zkvalitnění komunikace úzce souvisí s uvědomělým zpřesňováním znalosti kódu (Svobodová, 2000, s. 117).

Konstruktivismus se nám z tohoto hlediska zdá jako ideální prostředek dosahování jak komunikačního, tak kognitivního cíle, neboť se v jeho principech a strategiích obě tyto složky vzájemně prolínají. Jednak klade významný důraz na aktivitu žáků, kooperativní formy a autenticitu školní práce a jednak podporuje vyšší úroveň osvojení vědomostí, snaží se o vytváření komplexních poznatkových systémů a nikoliv pouze izolovaných vědomostí, omezuje vznik paralelních pojetí a více se zaměřuje na odstraňování miskonceptů (Škoda & Doulík, 2011, s. 149n.). Zároveň tak **dochází k velmi úzkému provázání slohové a komunikační a jazykové výchovy**, kdy se obě komponenty stávají vzájemně závislými. S tím souvisí rovněž to, že konstruktivisticky pojaté vyučování rozvíjí schopnost žáků samostatně pracovat s informačními zdroji, což je z hlediska celoživotní jazykové výchovy nezbytné.

Výzkum efektivity konstruktivismu v jazykovém vyučování je teprve na počátku, první kroky učinila Zouharová (2006a, 2006b), jejíž práce se týkají utváření pojmů v jazykovém vyučování. O aktuálnosti tématu však svědčí mj. projekt GA ČR P407/12/1830 *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* (Hájková, 2012c), který je momentálně řešen na Katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK. Kolektiv řešitelů tohoto grantového projektu rovněž zastává stanovisko, že jednou z cest k vyšší kvalitě vzdělávání v českém jazyce je uplatňování konstruktivistických přístupů, a ověřuje toto tvrzení na 1. stupni ZŠ.

Pro bádání vidíme dva možné hlavní zdroje: jednak je to historie didaktiky češtiny a jednak současné didaktiky přírodovědných předmětů a matematiky, které již v tomto směru učinily veliký pokrok. Šmejkalová (2012b) pro konstruktivisticky orientovaná zkoumání v didaktice češtiny doporučuje seznámit se s agramatickým obdobím přelomu 19. a 20. století a obdobím reformní pedagogiky ve 30. letech 20. století, neboť obě tato stadia

„byla vedena snahou přiblížit učivo mateřského jazyka žákovi, podtrhnout funkční aspekt vzdělávání a výrazně modifikovat vyučovací metody směrem k podpoře vlastního objevování a stimulaci myšlenkové aktivity žáka – jinými slovy – k samostatné konstrukci vlastního poznání“ (ibid., s. 26).

V oblasti přenositelnosti poznatků didaktiky matematiky do didaktiky češtiny pak vycházíme z předpokladu, že exaktní abstraktní matematický systém, který vychází z reálií přirozeného světa, je blízce příbuzný systému jazykovému, jenž odráží obraz přirozeného světa a vztahy mezi jednotlivými lingvoreáliemi. Vzhledem k abstraktní povaze pojmů, s nimiž oba předměty pracují, je tudíž dle našeho názoru oprávněné předpokládat, že poznatky z matematiky mohou být využity ve vyučování jazykovém. Jazyk stejně jako matematika pracuje se znaky, přičemž naše myšlení je na určité úrovni definováno jako operace právě s nimi (Vágnerová, 2003, s. 150). I když znak jazykový má jinou povahu než znak matematický, oba mají symbolickou podobu. Operuje-li naše myšlení se symbolickou podobou skutečnosti a jsou-li jazyk a matematika v našem myšlení také reprezentovány symboly, vyučovací strategie a způsoby řízení učební činnosti žáků v těchto dvou předmětech se mohou, jak soudíme, v mnohém střídat. Předpokládáme proto, že poznatky oborové didaktiky matematiky jsou přenositelné i do

didaktiky jazyka, a to přesto, že jazyk nemá na rozdíl od přírodních věd objektivně ověřitelné zákonitosti.

Za hlavní úkol didaktiky češtiny nepovažujeme ověření, zda je vůbec možno do jazykového vyučování konstruktivismus implementovat – z výše uvedených důvodů jsme přesvědčeni, že tato otázka je již zodpovězena, a to kladně. Höflerová (2012) naše přesvědčení potvrzuje, když zastává stanovisko, že se konstruktivismus jeví pro výuku jazyka jako optimální teoretický rámec. Je však na místě (1) zkoumat efektivitu konstruktivisticky pojatého vyučování oproti dosavadním tradičním modelům a (2) dobře vytipovat ty partie učiva, které jsou ke konstruktivistickému způsobu vyučování vhodné.

Není sporu o tom, že se konstruktivismus na určité tematické celky hodí více než na jiné, příp. na některé se nehodí vůbec; není žádoucí a ani z různých důvodů možné, aby konstruktivistický přístup byl aplikován na veškerý obsah. V českém jazyce existují celky učiva, které jsou vhodné spíše k osvojení mechanickou cestou memorováním a drilem (např. některé části pravopisu a morfologie); existuje předpoklad, že by výběr učiva pro konstruktivisticky pojatou expozici měl směřovat do sféry jazykových univerzálií (Janovec, 2012).

Žák vstupuje do školního vzdělávání se znalostí jazyka – s „přirozeně rozvinutými jazykovými dovednostmi“ (Kucharská, 2012, s. 43), které aktivně využívá v každodenní komunikaci. Tyto neuvědomělé jazykové koncepty žáků, které fungují jako „aktivně užívané dovednosti“ (Höflerová, 2012, s. 83), je pak možné ve vyučování využívat. Žákovy představy jsou však nahodilé a nesystematické, založené na vlastní zkušenosti. V jazykovém vyučování jde o poučené pochopení fungování jazykového systému, jež je každý rodilý mluvčí schopen implicitně vnímat na základě své komunikační zkušenosti a zmíněných jazykových dovedností. Může tak použít širokou škálu konceptů (ovšem i mylných), aby pochopil podstatu jazykového jevu. Konstruktivistické pojetí má proto ve vyučování českého jazyka, jak konstatuje Höflerová (2012), specifické naplnění: učitel zajišťuje, „aby žák pochopil, že jím již užívaná dovednost má své odborné (metajazykové) pojmenování, že je součástí jazykového systému“ (ibid., s. 83).

Z toho vyplývá, (1) že učitel musí být dobře obeznámen se znalostí jazyka, s níž žák do školy přichází, (2) že učitel může ve vyučování velmi účinně pracovat s předchozími znalostmi žáků, navazovat na ně a dále je vhodným didaktickým působením rozvíjet. Tento fundament konstruktivismu potvrzuje také Dean (2003) –

podle něj jde o to, aby se z implicitní každodenní obeznámenosti s jazykem a určitých zjednodušených, možná i mylných pohledů na jazykový systém staly explicitní znalost a poučené porozumění fungování jazyka – „make the transparent apparent“ (ibid., s. 69). Žákovská pojetí nemohou být chápána jako něco cizorodého, nýbrž na ně musí být pohlíženo jako na organickou součást, která musí být brána v procesu vyučování v úvahu. Nový poznatek je třeba začlenit do již existujících struktur, přičemž znalosti jazykového systému musí mít praktický přesah do komunikační praxe.

Již jsme konstatovali, že konstruktivismus klade zvýšené nároky na učitelovu odbornou přípravu. Aby mohl využívat znalostí jazyka svých žáků a mohl reagovat na různá pojetí, s nimiž žáci přicházejí, musí sám dokonale ovládat svůj obor a jazyk žáků i prostředí, z něhož přicházejí. V případě oblastí nářečních či sociálně specifických je to požadavek o to složitější, avšak zároveň naléhavější. Dle Fosnot (1989) a na základě naší vlastní zkušenosti však budoucí učitelé nejsou během přípravy na své povolání vedeni k hledání konzistentnosti v jazyce (ibid., s. 46–47), k vnímání jeho systémovosti, k vidění provázanosti jednotlivých jazykových rovin a zkoumání souvislostí jednotlivých jazykových prvků. Proto také následně ve vyučování nemohou žákům pravidla jazyka explicitně předvádět, pracovat s prekoncepty žáků a oceňovat jejich rozmanitou perspektivu. Z hlediska oborové přípravy učitelů češtiny lze tedy jako fundamentální spatřovat požadavek zdůraznění spojitosti jazykových rovin na dobrém základě pevných znalostí historické mluvnice a etymologie, neboť současný jazyk z těchto kořenů vyrůstá.

Není pochybnosti o tom, že talentovaní a nadšení učitelé aplikují konstruktivistické postupy ve svých hodinách, aniž by cokoliv teoretického o konstruktivismu věděli. Dle Yagera (2000) tak příkladní učitelé činí „instinktivně“, v terminologii Höflerové (2012) „intuitivně“. V osobním rozhovoru tuto formálně neškolenou implementaci konstruktivismu do jazykového vyučování učitelů mateřského jazyka ve Spojeném království v únoru 2013 potvrdil I. McNeilly, tehdejší předseda britské National Association for the Teaching of English. Bohužel však čeští učitelé žádnou příručku o konstruktivisticky pojatém jazykovém vyučování k dispozici v této chvíli nemají.

Provedli jsme proto sondu do mluvnických kapitol učebnic českého jazyka pro střední školy, abychom se pokusili najít výklady či cvičení, která by bylo lze pokládat za

příklady konstruktivisticky pojaté didaktiky. Musíme bohužel konstatovat, že množství takových příkladů je mizivé, většina postupů používaných v učebnicích je velmi tradiční a učitelé vodítka ani inspiraci pro konstruktivistický způsob řízení učební činnosti žáků neposkytují.

V tomto ohledu vystupují jedině Kostečkovy učebnice pro gymnázia. Autor v nich nabízí k analýze nejen řadu ukázek autentických textů, v nichž se daný jazykový jev nachází, ale u některých cvičení lze přímo vysledovat určitý konstruktivistický „nádech“. Uvedme zde konkrétně případ učiva stylisticky nevhodných nepravidelností větné a souvětňné stavby v učebnici pro 3. ročník (Kostečka, 2002, s. 136–137): je uvedeno celkem 12 vět a souvětí, v každém se vyskytuje jedna ze čtyř chyb ve větné a souvětňné stavbě (anakolut, kontaminace, zeugma a atrakce). Úkolem žáků je věty a souvětí prostudovat, označit chybu a příklady s typologicky stejnou chybou přiřadit, tj. vytvořit čtyři trojice vět, v nichž se vyskytuje identický typ chyby. Autor žáky rovněž vybízí, aby u každého typu objasnili příčinu chyby a závadná místa opravili.

Uvedené cvičení využívá předchozích znalostí žáků, jejich jazykového citu, vybízí je k aktivní činnosti, pracuje s autentickým jazykovým materiálem, poskytuje úkol založený na problému, k jeho řešení se přímo nabízí skupinová práce¹⁹. Zvláště zmíněné učivo představuje z hlediska jeho praktického využívání častý problém. Obvykle se sice žáci se spornými případy a jejich správnými variantami teoreticky seznámí, nicméně neosvojí si je natolik dokonale, aby při vlastní produkci demonstrovali skutečné pochopení a chyb se ve vytvářených komunikátech nedopouštěli. Na obecné rovině tento předěl mezi teoretickým poznáním ve vyučování a aplikací nabytých jazykových vědomostí považujeme v českém jazyce za největší problém.

4.12 Místo transmise

Z dosavadního výkladu snad dostatečně vyplývá, že autor této práce není příznivce jakéhosi „konstruktivistického fanatismu“, ale s potřebami praxe důvěrně obeznámený konstruktivistický realista (dle pojetí a terminologie Stehlíkové, 2004a) či

¹⁹ Ve vlastní pedagogické praxi jsme několikrát tuto úlohu realizovali a vždy se setkala se zvýšeným zájmem žáků a vysokou aktivitou při jejím řešení. Zároveň lze říci, že představovala úkol skutečně problematický, umožňující poskytnout žákům veliký prostor k vlastní práci a diskuzi ve skupině. Cílem není jej vypracovat co nejrychleji, ale nedostatky skutečně pochopit a odhalit jejich příčiny.

jinými slovy pragmatický konstruktivista (v terminologii Perkinse, 1999). Jak jsme již deklarovali, jsme přesvědčeni, že by nebylo účelné aplikovat konstruktivistický přístup absolutně. Máme stále na paměti Šmilauerův (1968/69) doposud nepřekonaný *Profil češtináře*, kde autor uvádí: „(...) není žádné metody samospasitelné a všechny metody jsou dobré, užijeme-li jich v pravý okamžik – a umíme-li to,“ ale zároveň připomíná, že „špatný učitel pravdu sděluje, dobrý ji učí hledat“ (ibid., s. 246). Plně se proto ztotožňujeme s Perkinsem (1999), jenž doporučuje užívat konstruktivistických postupů rozumně a na pravém místě k správnému účelu a vnímat konstruktivismus nikoliv jako ideologii, ale sadu nástrojů (toolbox) k problémům učení a vyučování.

Chápeme konstruktivistické i transmisivní vyučování jako vzájemně se doplňující, každý vyučovací postup je výhodný pro určitý typ obsahu a očekávaných výstupů. I v konstruktivismu je proto akceptovatelné využívat metody výkladu, pokud je to vzhledem k aktuální situaci ve vyučování vhodné či nutné (Phillips, 1995). Podle Wise & O’Neilla (2009) by bylo žádoucí se zaměřit na posuzování, kolik kontroly ze strany učitele je v konkrétních situacích vyučovacího procesu potřeba – jinak řečeno prověřovat načasování, kontext a míru nutnosti řízení učební činnosti žáků učitelem pro dosažení vytyčených cílů.

Zormanová (2012) tradiční transmisii doporučuje (a) ke zprostředkování těžce pochopitelného a příliš komplexního učiva, (b) ke zprostředkování abstraktního učiva a (c) ke zprostředkování pouček a pravidel, hlavně při jazykové výuce. Neztotožňujeme se zcela s těmito doporučeními, protože se domníváme, že jsou příliš široká a ve vyučování jazyka, který je svou povahou abstraktní, by dle vymezení autorky byla transmise odůvodnitelná takřka vždy. Kloníme se proto především k návrhu prvnímu, u formulování pouček a pravidel pak spíše zastáváme nutnost minimálně induktivního postupu (k rozdílu mezi transmisivním, induktivním a konstruktivistickým přístupem viz Hájková, 2012b).

Transmise je užitečná tam, kde by hrozilo riziko nízké míry zevšeobecnění, což Škoda & Doulík (2011) považují za jedno z největších nebezpečí konstruktivistického modelu vyučování. Tato teze koresponduje také s tvrzením Schwartze & Bransforda (1998, s. 510), že transmisivní výuka může nabízet vyšší úroveň vysvětlení, kterého by jinak bylo těžké či časově náročné dosáhnout objevováním. Svým výzkumem zároveň potvrdili, že efektivita transmisivního vyučování se významně zvyšuje tehdy, jsou-li

předem aktivovány různorodé předchozí znalosti žáků, což potvrzuje významnost práce s prekoncepty žáků nejen v konstruktivistickém, ale rovněž transmisivním vyučování.

Souhlasíme s Hyslop-Margison & Strobele (2008), kteří transmisii doporučují u celků, k nimž žáci již mají mnoho předchozích znalostí, vyspělých dovedností a rozumějí podstatě problému. Naopak tam, kde předchozí znalosti žáci nemají, transmisie vhodná není, protože žáci berou předkládané informace jako fakta k zapamatování, nikoliv jako předmět k přemýšlení a dalšímu poznávání (Schwartz & Bransford, 1998), navíc řada výkladů předpokládá množství znalostí, které na začátku učící se jedinci nemají k dispozici.

Dle Doulíka & Škody (2003a) lze transmisí předat fakta nebo mechanismus provádění postupů, avšak nikoliv jejich význam a smysl –

„Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi“ (ibid., s. 471).

Zde je tedy místo přístupu konstruktivistického, kde při práci s obsahem autoři doporučují interdisciplinární přístup, redukci faktografických či příliš abstraktních pasáží učiva, příklon k praktickým aplikacím učiva a důraz na tvorbu dovedností. I jazykové učivo má blízko k praktické aplikovatelnosti, protože má velmi konkrétní přesah do každodenní komunikační praxe takřka každého člena společnosti.

5 VÝCHODISKA LINGVISTICKÁ

5.1 Zpracování problematiky v odborné literatuře

Cílem následujícího výkladu je objasnění vědeckého pojetí pro náš výzkum zvolené problematiky souřadného souvětí a mezivýpovědních vztahů v něm, jak je uvedeno v základních mluvnicích češtiny a odborných příručkách, s nimiž se učitelé setkávají během pregraduální přípravy, příp. své pedagogické praxe. Předmětem studia byly: *Mluvnice češtiny 3* (1987; dále jen MČ 3), *Příruční mluvnic češtiny* (Karlík, Nekula & Rusínová, 1995; dále jen PMČ), *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová et al., 2011), *Souvětí spisovné češtiny* (Svoboda, 1972), *Skladba spisovné češtiny* (Grepel & Karlík, 1986), *Novočeská skladba* (Šmilauer, 1969) a *Čeština pro učitele* (Svobodová, Jandová & Hubáček, 2002).

Text je sekvence propozic, z nichž většina je vyjádřena větou (MČ 3). Mezi propozicemi se vyskytují různé vztahy, které jsou realizovány (a) textovým spojením (tj. sledem samostatných vět), (b) souvětím souřadným nebo (c) souvětím podřadným. Souvětí jako takové je charakterizováno jako vyšší obsahový i mluvnický celek, jako „slovní útvar skládající se ze dvou nebo více vět, které jsou v syntaktickém vztahu“ (Svoboda, 1972, s. 10), a je konstituováno více než jedním predikačním vztahem a více než jednou predikační formou (ibid.). Svoboda (stejně jako později Hrbáček, 1997) upozorňuje na nutnost rozlišovat denotáty (věcné obsahy vět), sémantické struktury (věcné významy vět) a designáty (jazykové formy). Souvětí souřadné představuje přechodný útvar mezi syntaxí textu a syntaxí výpovědi, což se promítá také do didaktického zpracování učiva v některých učebnicích (viz dále).

Souvětí souřadné může být volnějším nebo těsnějším spojením dvou nebo několika výpovědí, které jsou spojeny paratakticky; věty jsou samostatné a na sobě syntakticky nezávislé tematicko-rematické celky, neobsazují v sobě žádné pozice, avšak jsou sémanticky propojeny obsahy propozic; předpokladem spojování vět do celku je tedy obsahová souvislost (PMČ). V souvětí souřadném se tak žádná z vět nezačleňuje do

jiné věty jako její větný člen, jejich obsahy jsou na sobě významově nezávislé, avšak existuje mezi nimi významový poměr²⁰.

Z odborné literatury vyplývá, že nelze striktně definovat souvětí souřadné jako spojení pouze vět hlavních a souvětí podřadné jako spojení vět hlavních a vedlejších, jak se to děje ve školské praxi. Např. Svoboda (1972) uvádí, že souvětí souřadné je sice založeno na vztahu souřadnosti mezi souvětími složkami, nicméně řadí sem také tzv. graduálně lineární souvětí souřadné, v němž se nachází spojení věty hlavní s větou vedlejší, „přičemž ostatní souvětí složky jsou věty hlavní bez spojení s větou vedlejší nebo ve spojení s jinou větou vedlejší“ (ibid., s. 20). Grepl & Karlík (1986) poukazují na základní formu souvětí struktur založených na spojování propozic s obsahovým poměrem, kterou je parataxe, ale zároveň na tzv. „formální“ hypotaxi, která někdy parataxi konkuruje. V takovém případě je poměr mezi obsahy vět modifikován.

Mezipropoziční vztahy jsou vyjadřovány buď syndeticky za použití spojky či spojovacího výrazu, anebo asyndeticky (juxtapozičně), základní prostředek k vyjadřování parataxe jsou spojky (MČ 3). Funkcí spojek je spojit věty a signalizovat syntaktický a významový vztah vět (Svoboda, 1972). Spojky tento význam mohou vyjadřovat buď explicitně, nebo se jedná o význam potenciální – poměr mezi významy vět je zřejmý z jejich věcných obsahů, nikoliv explicitně ze spojky samé (např. užití spojky *a* v odporovacím poměru). Svoboda má přitom za to, že souvětí syndetická a asyndetická představují z hlediska věcněvýznamových vztahů dva rozdílné systémy. Tradičně se tyto typy rozlišují až uvnitř jednotlivých druhů souvětí dle poměru mezi větami, nicméně toto Svoboda pokládá za směřování základů třídění – syndetické souvětí dělí na uvedené druhy podle způsobu vyjádření významového vztahu specifickými jazykovými prostředky, zatímco asyndetická podle vztahů mezi věcnými obsahy vět (nikoliv podle syntaktické formy)²¹.

²⁰ Souvětí hypotaktické pak vzniká v případě, kdy se jedna věta začleňuje do druhé jako její větný člen, přičemž začleněná věta ztrácí výpovědní povahu a často může být nominalizována; obsahy vět jsou na sobě závislé a jedna věta významově doplňuje výraz jiné věty nebo ho determinuje (PMČ).

²¹ První typ představují souřadná souvětí asyndetická, která lze dále rozdělovat na (a) souřadná souvětí asyndetická s větami ve věcněobsahové koordinaci (věty jsou kladeny vedle sebe a věcněobsahový vztah je patrný pouze z věcných obsahů vět) nebo (b) souřadná souvětí asyndetická s větami ve věcněobsahové subordinaci (sem řadí mj. např. i souvětí s věcněobsahovým vztahem časovým či se spojkami *protože* či *poněvadž*).

Druhý typ tvoří souřadná souvětí syndetická, která Svoboda dále dělí na (a) s věcněobsahovou koordinací a (b) věcněobsahovou subordinací. V prvním případě jde o souvětí slučovací, stupňovací, vylučovací (kdy se věty navzájem skutečně vylučují – tzv. vlastní vylučovací poměr – nebo vyjadřují děje, které se sice současně nerealizují, ale jsou konány odděleně tímž konatelem a pravdivé jsou obsahy obou vět – tzv. poměr eventuální), odporovací a souvětí s větou prostě vysvětlovací. Ve druhém případě jde o

Zcela jiný pohled na problematiku nabízí J. Hrbáček, autor části o syntaxi v příručce *Čeština – řeč a jazyk*, jeho výklad koresponduje s jeho dalšími publikacemi na toto téma (Hrbáček, 1991, 1992/93, 1995/96, 1997). Hrbáček (1991) ve své studii odmítá směšování souřadnosti (parataxe) a koordinace, jak je tomu v některých mluvnicích (na stejný problém upozorňuje i později – srov. Hrbáček, 1997). Tvrdí, že koordinace je sémantický vztah, a proto jej nelze považovat za identický s parataxí jako formálně syntaktickým vztahem, neboť koordinace může mít i formu hypotaktickou a parataxe může vyjadřovat i jiné vztahy než koordinační (s. 182). Hrbáček navrhuje, aby termín souřadnost byl ponechán pro vztah mezi větnými členy nebo vedlejšími větami, který je výsledkem jejich stejného vztahu k společnému členu nebo větě nadřazené: *navštívil otce a matku; řekl, že přijde a že to opraví*. U vztahu mezi nezávislými větami (popř. větnými členy, které jsou spojeny parataktickými spojovacími prostředky, ale ve stejném vztahu k společnému členu nadřazenému nejsou) navrhuje užívat termín řazení. Jde zde podle něj

„o vztah mezi větami (nebo členy) vzájemně na sobě nezávislými (nepodřízenými) vzniklý přiřazováním vět (nebo členů) v nějaké významové souvislosti (vyjádřené nebo nevyjádřené spojovacími výrazy“ (s. 183): *Otec čte noviny, matka vaří večeři a děti si hrají ve vedlejším pokoji; Otec čte noviny, matka vaří večeři, děti si hrají ve vedlejším pokoji; Otec čte noviny. Matka vaří večeři. Děti si hrají ve vedlejším pokoji*.

Řazením tedy vzniká řetězové spojení jazykových útvarů v celek – může vznikat souvětí (které však nenazývá „souřadné“), ale rovněž nadsouvětný text²², jde tedy primárně o vztah textový. Hrbáček (1997) uvádí, že koordinace vět, jíž vzniká souvětí, „není zmnožením syntaktické pozice ve struktuře větného celku, nýbrž přiřazením jedné věty k druhé, čímž vzniká text“ (s. 175).

Z uvedených důvodů Hrbáček ve zmíněné příručce rozlišuje větu složenou a souvětí – obě jsou vícepredikátové syntaktické jednotky, avšak „ve větě složené vstupují do syntaktických vztahů věta a slovo, kdežto v souvětí vstupují do syntaktických vztahů

souvětí s větami důsledkovými a s vysvětlovacími větami příčinnými a důvodovými. Souvětí s vysvětlovacími větami příčinnými „vyjadřují děj (stav), jenž v daném případě (tj. ne vždy zcela zákonitě) vyvolává jiný děj (stav) nebo jeho vznik podporuje“ (s. 86), souvětí s vysvětlovacími větami důvodovými „vyjadřují děj (stav), jenž svědčí o tom, že tvrzení věty první je pravdivé (děj 1. věty však jím není vyvolán)“ (s. 88). Často však dochází ke stírání rozdílu mezi větou příčinnou a důvodovou, nicméně jejich rozlišování umožňuje vyložit sémantiku těchto vět.

²² Souřadnost dělí na souřadnost členskou, větnou a smíšenou a podle sémantického vztahu spojených souřadných výrazů na souřadnost koordinační, apoziciční a determinační – více viz s. 183 (in Hrbáček, 1991). V souřadnosti se mohou vyskytovat i hypotaktické spojovací prostředky.

na obou stranách věty“ (Čechová et al., 2011, s. 306)²³. Souvětí je spojení dvou nebo více výpovědí, věty zůstávají samostatné, nicméně jsou k sobě spojeny těsněji ve významově-gramatický textový celek; souvětí tak je „forma těsného textového spojení výpovědí“ (ibid., s. 347). Je dále děleno na souvětí s řazením a souvětí s podřazováním²⁴. Souvětí s řazením vzniká připojováním vět ve významové souvislosti, věty na sobě nejsou formálně závislé, jsou položeny vedle sebe, a tak vytvářejí lineární text. Řazením se vyjadřují sémantické vztahy koordinace a determinace, jež jsou vyjadřovány syndeticky nebo asyndeticky a vyplývají z obsahového poměru vět. Souvětí koordinační tak tvoří souvětí slučovací, stupňovací, odporovací s konfrontačním a vylučovací, souvětí determinační potom souvětí důsledkové, důvodové a vysvětlovací.

Čeština pro učitele jako příručka určená k použití ve školské praxi kopíruje obsah učebnic a běžné školské pojetí s tím, že uvádí šest poměrů (poměr slučovací, odporovací, vylučovací, stupňovací, příčinný (důvodový) a důsledkový), poměr vysvětlovací zahrnuje do poměru příčinného společně s příčinou a důvodem, objasňující proč nastal obsah první věty. J. Svobodová však zároveň upozorňuje, že se jedná o školské třídění poměrů, které se nekryje s novějšími příručkami – explicitně tedy poukazuje na skutečnost, že **pojetí ve škole se od pojetí v odborné literatuře liší**. Vymezení jednotlivých poměrů totiž není v odborné literatuře na rozdíl od školského pojetí tak jednoznačné. Dle Grepla & Karlíka (1986) lze každý z poměrů vnitřně diferencovat na různé odstíny, některé pak mohou být chápány dokonce jako samostatný druh poměru (jako příklad uvádějí poměr konfrontační či rektifikační).

Přistupme nyní k charakteristice jednotlivých poměrů, jak jsou známy ve školské praxi, výklad je veden kontrastivně, zdůrazňujeme pouze odlišnosti či spory, které z odborné literatury vyplývají.

Vztah slučovací

Základním vyjádřením koordinace je vztah slučovací (kopulativní). Je uveden ve všech zkoumaných mluvnicích jako vztah základní, většinou je definován jako prostá

²³ Tradičně je věta složená označována jako souvětí podřadné a souvětí jako souvětí souřadné, Hrbáček však nechápe větu složenou jako souvětí, neboť souvětí vzniká až spojením vět, zatímco ve větě složené o vztah dvou vět nejde (a z hlediska komunikační funkce se jedná o gramatickou formu jedné výpovědi jako u věty jednoduché).

²⁴ Souvětí s podřazováním je založeno na vztahu závislosti, jedna věta je závislá na jiné větě, ale hypotakticky připojená věta není začleněna do struktury jiné věty jako její člen, a proto není vedlejší větou – jedná se o nepravé věty vedlejší. Ty neztrácejí svou výpovědní funkci a jsou těsným textovým spojením výpovědí hypotaktickým vztahem (s. 347).

sounáležitost propozic mezi obsahy sobě rovnými; může ovšem nabývat řady významových odstínů (MČ 3) – sémantických a pragmatických aspektů (PMČ).

Dle PMČ těmito aspekty mohou být mj. také následek a důsledek (jako dvě odlišné kategorie); autoři však sami upozorňují, že „(...) v tradičních mluvnících se souvětí důsledkové nebo následkové považují za samostatný typ“ (PMČ, s. 559) – stejně tak ve školské praxi.

Vztah odporovací

Odporovací (adverzativní) vztah je ve zkoumaných mluvnících definován obdobně: vyjadřuje nesoulad dvou faktů v širokém smyslu. MČ 3, PMČ i *Čeština – řeč a jazyk* dále rozšiřují jeho vymezení, kdy odporovací vztah může přecházet ve vztah konfrontační (kontrastně porovnávací), v MČ 3 ještě i přípustkový (který je ovšem hypotaxí).

Konfrontační vztah je definován jako porovnávání rozdílných nebo kontrastních faktů, které se vzájemně konfrontují. Může se jednat o kontrastivní srovnávání tématu a rématu dvou vět souvětí a věty mohou mít buď paralelní stavbu: *Je-li matka něha, je otec důvěra*; *Já jsem byl ospalý, zato Eva překypovala čínorodostí*; anebo inverzní stavbu: *Chrání-li svého člověka, cizího bez milosti utopí*. MČ 3 dále uvádí, že vystoupí-li na pozadí jednoho faktu odlišný nebo protikladný fakt do popředí jako „reliéf“, hovoříme o tzv. konfrontační perspektivě – ta je definována jako vztah mezi pozadím a reliéfem a je určována časovým poměrem dějů, přičemž děj v pozadí bývá často vyjádřen hypotakticky: *V roce 1958 byla na Kubě jediná nemocnice, v roce 1974 jich bylo už 58*.

Vztah vylučovací

Vylučovací vztah a jeho vymezení je sporné. Dle MČ 3 se u vylučovacího (disjunktivního) vztahu může jednat o vztah slabé či silné disjunkce. Silná disjunkce je charakterizována: platí-li A, neplatí B. Slabá disjunkce: platí-li A, může (ale nemusí) platit B, anebo platí A i B. PMČ vztah vylučovací nazývá alternativní a určuje ho podobně jako MČ 3: buď (a) se alternativy vzájemně vylučují, nebo (b) se alternativy doplňují, a tudíž z nabízených alternativ mohou platit všechny, nebo (c) se alternativy vylučují a zároveň doplňují. *Čeština – řeč a jazyk* však vztah vylučovací vymezuje pouze jako skutečně disjunktivní (v MČ 3 tzv. silná disjunkce), avšak **eventuální typ** tvoří děje, které nemohou platit současně, ale alternativně (se spojkou *nebo* bez užití čárky – *Po*

večerech četl nebo spal.) – dle Grepla & Karlíka (1986) kdy z propozičních obsahů může platit kterákoliv z alternativ (tzv. poměr eventualitní). Zmínění autoři dále jako „svérázný“ (s. 371) typ vylučovacího poměru označují spojení rektifikační.

Vztah stupňovací

Stupňovací (gradační) vztah je v mluvnicích definován stejně, a to jako asymetrická propoziční paralelnost (MČ 3). Opět existují určité odstíny: buď se jedná o zesílení, kdy obsah druhé věty doplňuje obsah věty první, anebo o náhradu, kdy se obsah první věty zpřesňuje. Jedná se o parataktické spojení a spojovací prostředky mohou být jednoduché, složené (*ba i*) či dvojdílné (*nejen – ale i*; MČ 3). Grepl & Karlík (1986) upozorňují, že stupňovací poměr se někdy považuje pouze za variantu poměru slučovacího nebo odporovacího.

Vztah příčinný (důvodový) a důsledkový

Základní typy vztahů představují čtyři výše zmíněné, jedná se u nich o „čistou“ koordinaci. K nim se ve školské praxi dále připojují vztahy příčinný (důvodový) a důsledkový. Typy příčinné (důvodové) a důsledkové mají rovněž koordinační povahu, nicméně se připojují ke vztahům determinačním (Šmilauer, 1969; Hrbáček in Čechová et al., 2011) / subordinacním (Svoboda, 1972), jedná se tedy o konstrukce s jinými sémantickými vztahy.

MČ 3 hodnotí příčinu a důvod (jako dvě odlišné kategorie) jako kauzální souvislosti, které stojí na přechodu k sémantické závislosti, nikoliv paralelnosti; propozice jsou autonomní, avšak spojení mezi nimi jsou různě těsná. Ovšem např. Grepl & Karlík (1986) stejně jako *PMČ*²⁵ typy příčinné zahrnují do struktur s propozicemi sémanticky závislými, neboť z obsahového poměru mezi nimi vyplývá jejich vzájemný sémantický vztah závislosti (zatímco mezi obsahy vět pouze s obsahovým poměrem vztah sémantické závislosti není). Zde jsou sumarizovány vztahy široce příčinné (v jejich rámci vztahy příčinně-následkové, účelové, podmínkové, přípustkové), vztahy časové a vztahy široce způsobové.

Jsou-li fakty v propozicích na sobě věcně závislé, ale přitom první propozice není participantem propozice druhé, jedná se o mezipropoziční sémantickou závislost, tedy

²⁵ Identičnost pojetí není náhodná – M. Grepl i P. Karlík se řadí k tzv. „brněnské škole“, sdružené v Ústavu českého jazyka Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. P. Karlík byl člen editorského kolektivu *PMČ* a M. Grepl jejím spoluautorem.

nikoliv vztahy vnitropoziční, ale okolnostní (MČ 3). Jde o temporální, kauzální či způsobové vztahy, které mohou být vyjádřeny jak paratakticky, tak i hypotakticky. MČ 3 vyjmenovává řadu kauzálních vztahů: příčina, následek, účinek, podmínka, důvod, důsledek, výsledek apod. Kauzalitu chápe jako závislost mezi jevy, z nichž jeden je příčina a druhý následek (nebo účinek) příčiny. Jako kauzální spojení v užším smyslu pak chápe vztah příčinný / důvodový a vztah účinkový / důsledkový. Rovněž sem ovšem zahrnuje vztahy podmínkový, účelový, přípustkový atd., které jsou vyjadřovány hypotakticky. MČ 3 odlišuje příčinu, kterou definuje jako jeden jev (příčina), který vyvolává druhý jev (následek), a důvod, který vymezuje jako způsob či důvod motivace jevu. Základní výrazovou formou je hypotaktické spojení za užití výrazů *protože*, *poněvadž*, *jelikož*, asyndeticky se vyjadřuje zřídka a v parataktickém vyjádření se užívají výrazy *vždyt'*, *totiž a neboť*, přičemž *neboť* je přechodná forma mezi parataxí a hypotaxí.

Vztah vysvětlovací

Vysvětlovací vztah (uváděn např. v MČ 3 či PMČ) představuje vztah adordinace, neboť druhá věta označuje totéž jako věta první, avšak pojmenovává ji jiným způsobem (užívají se výrazy *tj.*, *tzn.*; MČ 3). Někdy jej nelze zřetelně odlišit od vztahů kauzálních, od závislosti mezi propozicemi. Obsah druhé propozice není prezentován přímo jako příčina nebo důvod obsahu první propozice, ale jako fakt důležitý k pochopení prvního faktu. Užívají se spojovací výrazy *totiž*, *vždyt'*, *však* a *neboť*. Grepl & Karlík (1986) jej upřesňují jako „prostě vysvětlovací“ (s. 372), kde obsahy na sobě nejsou závislé sémanticky, není mezi nimi vztah příčinně-následkový. Jak autoři podotýkají, „čistý prostě vysvětlovací poměr mezi obsahy vět je (...) velmi ojedinělý a často tu proniká více méně zřetelný odstín kauzální“ (s. 372).

5.2 Zpracování problematiky v učebnicích pro základní školy

Učivo o větě a souvětí je probíráno již na 1. stupni ZŠ, učebnice je poprvé zmiňují ve 3. ročníku²⁶.

²⁶ Z výběru pro 1. stupeň ZŠ jsme zkoumali učebnice nakladatelství SPN (Hošnová et al.) a Fraus (Kosová et al.).

Učebnice pro 2. stupeň ZŠ a nižší stupeň víceletých gymnázií poprvé zařazují učivo o souřadném souvětí do 8. ročníku, v 9. ročníku se opakuje²⁷. Poměry jsou nejprve probírány v učivu o několikanásobných větných členech, jejich výskyt v souvětí následně navazuje. Všechny učebnice obsahují základní šestici poměrů – shodně poměr slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací, důsledkový a příčinný (někdy nazývaný důvodový – většinou uváděno s lomítkem či v závorce – Alter, SPL–Práce, SPN), některé k nim přidávají ještě poměr vysvětlovací (Alter, SPN), který je však zmíněn ve spojitosti s poměrem příčinným.

Všechny učebnice postupují deduktivní způsobem. Pro expozici učiva používají texty (které mají také úlohu motivační) a především tabulku s výčtem poměrů a používaných spojek a spojovacích výrazů, k nimž jsou přidruženy také související výklady k pravidlům interpunkce v jednotlivých poměrech. Tabulka pak hraje zásadní roli při fixaci učiva ve cvičeních (srov. Šalamounová, 2013). Způsob fixace učiva představují v drtivé většině cvičení vyhledávací a určovací. Kromě zmíněných typů a cvičení interpunkčních se objevují v omezeném množství také cvičení transformační, obměňovací a přeměňovací, doplňovací, stylizační, výjimečně produkční.

Učebnice se liší pouze v detailech, příp. prvcích, které jsou z hlediska žáka ZŠ nepodstatné: učebnice z nakladatelství SPN zařazují problematiku souřadného souvětí do kapitoly o stavbě textové, zatímco souvětí podřadné do stavby větné. Pojem vztah zmiňují pouze učebnice nakladatelství Fraus, které rovněž obsahují nejširší repertoár cvičení a zaměřují se na aplikaci různých myšlenkových operací žáka. Ze všech učebnic nejvíce se orientují na analýzu jazykového materiálu a vlastní produkci žáků, navíc jsou doplněny smysluplnými cvičeními v pracovním sešitě a komplexní učitelskou příručkou, kde jsou navrženy mezipředmětové vazby učiva a aktivity s cílem naučit žáky nabývané znalosti o poměrech aktivně využívat při komunikaci.

²⁷ Zkoumali jsme učebnice, které měly ve školním roce 2013/14 schvalovací doložku MŠMT ČR: nakladatelství Alter (Hrdličková et al.), Prodos (Hirschová), SPL–Práce (Müllerová et al.), SPN (Hošnová et al.) a Fraus (Krausová & Pašková).

5.3 Zpracování problematiky v učebnicích pro střední školy

Pojetí problematiky v učebnicích pro střední školy²⁸ kopíruje to základoškolské, postup je opět deduktivní a mnohé učebnice rovněž operují s přehledem poměrů a spojovacích prostředků ve formě tabulky (např. z nakladatelství Fraus). Prosté výčty a příklady lze objevit buď přímo v části o poměrech v souvětí, anebo alespoň o poměrech v několikanásobných větných členech (např. Čechová et al., ale do jisté míry také Kostečka). Cvičení se na tomto pokročilém stupni zaměřují na problematické jevy – dominují proto cvičení stylizační a interpunkční.

Poněkud odlišné, a proto pozoruhodné jsou učebnice Kostečkovy, které jdou přímo k chybám a nedostatkům u souřadného spojování vět (a větných členů), aniž by znovu probíraly gramatickou teorii. Je to zřejmě proto, že, jak sám autor uvádí, „při tvoření souřadných spojení rodilí Češi nijak zvlášť nechybují“ (Kostečka, 2002, s. 92). Problémy však dle autora činí vyjadřování poměrů příslušnými spojovacími výrazy – nevhodné a neopodstatněné upřednostňování poměru slučovacího a připojování vět a větných členů pouze spojkou *a*, příp. asyndeticky, čímž jsou vznikající projevy jednoduché, jednotvárné, někdy až primitivní (ibid.).

5.4 Shrnutí

Při plánování výuky a přípravě učitele na vyučovací hodinu hraje zásadní roli didaktické zpracování učiva v učebnicích. Většina učebnic uvádí celkem šest až sedm poměrů (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 používaných spojek a spojovacích výrazů.

Kontradikce mezi odborným a školským pojetím (ale i samotnými odbornými zdroji navzájem) mohou ve vyučování vyvolávat určité rozpory. 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

²⁸ Zkoumali jsme učebnice pro gymnázia a SOŠ se schvalovací doložkou MŠMT ČR z nakladatelství Fraus (Martinec et al.), SPN (Kostečka; Čechová et al.), Didaktis (různé kolektivy autorů) a Tripolia (Martinková).

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).

Dle našeho názoru učebnice a následně i učitelé ve výuce kladou na výčtovou tabulku poměrů a s nimi spojených spojek a spojovacích výrazů jak ve fázi expozice, tak i fixace učiva přílišný důraz, který vzhledem k vyučovacím cílům daného učiva považujeme za zcela nemístný, neboť vede pouze k

„zapamatování spojek, aniž by (žáci – pozn. S. Š.) hodnotili komunikační význam obou souvětí. (...) Pozornost je věnována volbě možné spojky z předepsaného seznamu, nikoli funkci, kterou daná spojka v rámci souvětí plní“ (Šalamounová, 2013, s. 40–41).

Učebnice rovněž příliš nereflektují kontroverze, které lze vysledovat v odborné literatuře, předkládají učivo ve zjednodušené podobě jako pravdu v objektivistickém smyslu slova. Respektují poznatky lingvistiky, avšak zcela minimálně odrážejí možné reprezentace problematiky v žákovských představách – např. fakt, že učebnice pro ZŠ z nakladatelství SPN zařazují problematiku souřadného souvětí do kapitoly o stavbě textové, zatímco souvětí podřadné do stavby větné, je jistě vědecky opodstatněný, nicméně z hlediska didaktického je tím ještě více zdůrazňována nespojitost souvisejícího učiva – nikdo z mluvčích ve svém myšlení (a tudíž ani ve svých komunikátech, které produkuje) nemá oblast souvětí souřadného a podřadného rozdělení. I ve vědeckém světě se vzájemně prolínají, srov. např. výklady o poměru příčinném či důsledkovém. Namísto didaktické rekonstrukce zde stále dochází k pouhému didaktickému zjednodušení (srov. Knecht, 2007).

Je na místě úvaha, zda nevhodné vyučovací postupy a přílišná atomizace a teoretizace učiva nejsou jednou z příčin jednoduchosti vyjadřování mládeže, neboť v takové výuce „komunikační kompetence (...) stojí ve stínu kompetence gramatické“ (Šalamounová, 2013, s. 41).

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

Doposud zmíněné doklady naznačují, že cíle stanovené kurikulárními dokumenty současnou podobou vyučování českého jazyka nejsou naplňovány. Cestou ke změně však není agramatický přístup, ale změna perspektivy k vyučování jazykového systému. Úmyslně jsme proto zvolili k ověření efektivity konstruktivistického přístupu výsek učiva mluvnice, a to konkrétně syntaxe jako nejnáročnější jazykové roviny, s níž se žáci ve škole setkávají. Vzhledem k našemu přesvědčení, že primární musí být rozvoj komunikačních dovedností žáků, bylo téma mluvnické propojeno také s komunikační a slohovou výchovou. Konstruktivistický přístup nám umožnil kombinaci obou, a to i po stránce propojení sémantického pohledu na probírané jazykové jevy společně s jejich aktivním užíváním v komunikační praxi. Při designování konstruktivistické strategie jsme využívali poznatků teorie konstruktivismu a obecné i oborové didaktiky, jak byly popsány výše.

6.1 Základní východisko výzkumu

Oborový obsah představuje jeden z primárních pilířů pro obsah kurikula, pro účely školního vyučování je však didakticky transformován. Obsah školního vyučování nepředstavuje prostou simplifikaci či redukci vědeckých poznatků pro účely školy, ale jedná se o specifické poznání samo o sobě vytvářené ve vztazích pedagogického pole – jde tedy o komplex vědeckého poznání a příslušných sociálních aktivit, hodnotové orientace, postojů apod. (Skalková, 1999), což potvrzuje Knecht (2007), když tvrdí, že v dnešní škole už nejde jen o předání oborového obsahu, ale také o jeho prezentování takovým způsobem, aby byly zároveň rozvíjeny klíčové kompetence žáků a dosahovány očekávané výstupy, jak jsou definovány v RVP.

Jedním z klíčových problémů, které proto moderní oborové didaktiky řeší, je vztah mezi žákovskými představami, resp. zkušenostmi, a vědeckým poznáváním a v návaznosti na to pak strukturaci učiva a způsob jeho didaktického zprostředkování žákům, přičemž tento problém se týká rovněž výuky českého jazyka – viz např. Hájková (2012a). V této souvislosti 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. Knecht (2007) uvádí několik současných teoretických přístupů, které se uvedenou problematikou zabývají, přičemž za ideální koncepci považuje **model didaktické rekonstrukce**. Model didaktické rekonstrukce bere v úvahu nejen vědecké poznání, ale také žáka, jeho koncepty a pojetí, 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).

6.1.1 Výzkumný program: design-based research

Jako výzkumný program celé práce jsme zvolili **design-based research (DBR)**, neboť jsme svým výzkumem zamýšleli (1) překonat propast mezi teorií a praxí, (2) vyprodukovat nástroj použitelný v praxi školního vyučování a (3) obohatit didaktiku češtiny prezentováním standardních vědeckých výsledků²⁹. Wang & Hannafin (2005, s. 6–7) DBR definují jako

„a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories.“

Cílem DBR je zvýšit přenositelnost výsledků pedagogického výzkumu do praxe, a tak posílit jeho vliv na edukační realitu. DBR se zaměřuje na vytváření takových nástrojů, které vedou, informují a zlepšují jak praxi, tak výzkum a vědu jako takovou (Anderson & Shattuck, 2012, s. 16).

Podrobnosti o základech tohoto programu lze nalézt v práci Chvála et al. (2008), kde je DBR označen jako „výzkum tvorbou“. Autoři přinášejí následující znaky DBR:

²⁹ Herrington et al. (2007) DBR doporučují jako vhodnou metodologii pro začínající výzkumníky, protože pomáhá překonat rozestup mezi teoretickým poznáním a praktickými aplikacemi, který se často u studentů doktorského studia pedagogiky objevuje.

- (1) „Těsné propojení tvorby konkrétního produktu použitelného v praxi a vývoje (proto)teorie obohacující vědu (...);
- (2) být cyklický a iterativní – zahrnovat návrh, realizaci, analýzu, revizi návrhu a novou realizaci produktu;
- (3) jeho výsledky – výsledná porozumění, (proto)teorie – musí být sdělitelné nejen vědecké obci, ale také komunitě praktiků;
- (4) tyto výsledky musí zahrnovat holistický popis (případně vysvětlení) fungování inovativního produktu v autentickém prostředí tříd a škol;
- (5) a tento popis, resp. vysvětlení musí být vědecky robustní, pokud možno zahrnovat více metod (smíšený výzkum zahrnující kvalitativní i kvantitativní metody, více kritérií evaluace úspěšné inovace)“ (Chvál et al., 2008, s. 111 dle DBRC, 2003³⁰ a Wang & Hannafin, 2005).

Základní podstatou DBR je implementace designovaného postupu do školské praxe a následná reflexe jeho využití v reálných třídách. Totéž je podstatou našeho experimentu, který rovněž zahrnuje všechny výše uvedené fáze:

ad 1) Vytvořili jsme konkrétní postup pro vyučování vztahů v parataktickém souvětí založený na principech konstruktivismu, takže teoreticky konkrétně ukotvený;

ad 2) empirická část této práce obsahuje popis všech uvedených částí;

ad 3 a 4) výsledky výzkumu jsou popsány a diskutovány;

ad 5) námi zvolená výzkumná metodologie zahrnuje jak kvantitativní metody (kvantitativní analýza výskytu zkoumaného jevu v písemných pracích žáků), tak i kvalitativní metody (polostrukturovaný rozhovor, pozorování, kvalitativní analýza zkoumaného jevu v písemných pracích žáků, dotazník).

6.1.2 Fáze výzkumu

Postup výzkumu je od počátku inspirován prací Stehlíkové (2004b), celý výzkum je tvořen třemi fázemi:

(1) Sonda pro výběr výzkumného vzorku (2010/11)

Ve školním roce 2010/11 (v 1. roce studia žáků na dané SŠ) byla v obou třídách (označovaných 3.E – třída experimentální – a 3.J – třída kontrolní) provedena sonda

³⁰ Design-based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), s. 5–8.

metodou pozorování a klasifikace. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou vybrané skupiny pro provedení výzkumu vhodné, později jsme na jejím základě učinili užší výběr výzkumného vzorku pro druhou a třetí fázi výzkumu.

(2) Předvýzkum: výzkum žákovských představ (2011/12)

Na základě sondy byla vybrána jedna žákyně z experimentální třídy 3.E, u níž byly ve 3. čtvrtletí školního roku 2011/12 (tj. 2. ročníku studia žáků na dané SŠ) za využití metody polostrukturovaného rozhovoru a pozorování zkoumány žákovské představy v problematice vztahů v parataktickém souvětí. Odděleně pod dohledem výzkumníka řešila námi designovaná cvičení, zkoumán byl postup při řešení a rovněž výsledky činnosti žákyně. Tímto způsobem bylo také ověřeno, zda vymodelované postupy a námi utvořená cvičení jsou funkční pro následnou konstruktivisticky pojatou výuku v celé experimentální třídě. Z této fáze výzkumu vznikla výzkumná studie, která byla publikována v časopisu *Pedagogická orientace* (Štěpáník, 2014)³¹.

(3) Hlavní fáze výzkumu: experiment (2012/13)

Na konci 1. pololetí školního roku 2012/13 (tj. ve 3. ročníku studia žáků na dané SŠ) bylo přistoupeno k provedení experimentu. Na úvod byl proveden pretest ve formě slohové práce na společné téma v obou skupinách. Následně u kompletní skupiny 3.E bylo k dané partii syntaktického učiva přistoupeno za použití vymodelovaných a v předvýzkumu ověřených konstruktivistických postupů, v kompletní skupině 3.J bylo vyučováno tradičně za použití běžných metod výuky, především výkladu a práce s učebnicí. Na závěr byl v obou skupinách proveden posttest ve formě slohové práce na společné téma a v experimentální třídě 3.E byl proveden průzkum názorů na realizovaný experiment formou dotazníku. Výsledky pretestu a posttestu pak byly zkoumány z hlediska kvantitativního i kvalitativního a vzájemně komparovány.

Abychom zvýšili validitu a reliabilitu výsledků, byl určen užší výzkumný vzorek tvořený třemi žáky z každé třídy. Byli vybráni na základě úvodní sondy tak, aby v předmětu český jazyk tvořili kompatibilní dvojice. Byli zvoleni (a) dva žáci nadprůměrní, (b) dva žáci průměrní a (c) dva žáci podprůměrní, aby bylo možné sledovat posuny v jednotlivých výkonnostních kategoriích žáků. I zde byly výsledky

³¹ Na základě žádosti z 18. prosince 2013 byla vyzooměním ze dne 7. ledna 2014 uvolněna předsedou České pedagogické společnosti a vedoucím redaktorem *Pedagogické orientace* k využití v rámci této dizertační práce, viz příloha 1.

vzájemně srovnávány, a to jak vertikálně (ve dvojici navzájem), tak horizontálně (mezi jednotlivými kategoriemi).

6.1.3 Výzkumník

Přestože „pedagogové-praktici a pedagogové-teoretici jsou nejpřirozenější partneři“ (Šíp, 2013, s. 248), ze své zkušenosti z obou stran intenzivně pociťujeme vzdálenost mezi sférou školy (edukační realitou) a sférou pedagogického výzkumu (vědou), což ostatně je téma odbornou literaturou dlouhodobě reflektované³². V dnešní době mění se role a podoba školního vzdělávání a také s ohledem na vlastní pedagogickou zkušenost takovou propast považujeme za neakceptovatelnou. Spojení teorie a praxe by vedlo k proměně českého školství nejen v rovině profesní, ale také politické (Šíp, 2013).

Mezi odborníky panuje obecná shoda na tom, že jedním z prostředků překonání propojení pedagogické teorie a praxe může být výzkum prováděný učiteli, o čemž svědčí množství odborné literatury v zahraničí nebo tamější programy přípravy učitelů, které mj. nabízejí kurzy a semináře výzkumných metod v pedagogice, chápaných jako základní prostředek (sebe)reflexe učitele³³. Argumentem je, že učitelé vědí, co praxe potřebuje, mohou výzkum provádět systematicky a dlouhodobě a v reálných podmínkách a mohou k datům kvantitativního výzkumu přidávat významný kvalitativní rozměr. Výhody takového přístupu komplexně shrnuje Pine (2009) – kromě již zmíněného zmenšování propasti mezi výzkumem a praxí vyzdvihuje zlepšení sebereflexe učitelů a následné posílení jejich didaktických kompetencí v závislosti na rozvoji jejich didaktického myšlení, zapojení učitelů do rozhodování o vyučovacím procesu, a tím posílení jejich samostatnosti a sebeuvědomění, možnost verifikace efektivity používaných metod a

³² Pedagogický výzkum hraje podle Millera (1999) v rozvoji školy minimální roli. Anderson & Shattuck (2012) referují o zkušenostech, kdy požadují po účastnících svých přednášek, aby uvedli alespoň jeden výsledek pedagogického výzkumu, který nějak ovlivnil jejich pedagogickou praxi. Závěr je tristní: „It is both surprising and depressing that many educators cannot think of a single research output or can think only of trivial outputs that meet this most practical and important outcome of research“ (s. 18). Česká edukační realita není v tomto směru výjimkou, což potvrzuje přehled příspěvků k tomuto tématu prezentovaný Chválem et al. (2008). O stále aktuálnosti tohoto problému svědčí mj. monotematické číslo časopisu *Pedagogická orientace* (3/2012).

³³ Např. na kanadské University of Alberta v Edmontonu v rámci pregraduální přípravy učitelů kurz EDSE 510 *Research Methods in Secondary Education* nebo EDSE 511 *Research Design in Secondary Education*.

forem práce a rovněž podnícení učitelů k dalšímu sebevzdělávání³⁴. Výzkum prováděný učitelem tak upevňuje profesionalitu a posiluje identitu učitelů, zvyšuje úroveň učitelské profese, čímž stoupá její společenský status (Lankshear & Knobel, 2004, s. 4n.). Zvláště v souvislosti s kurikulární reformou je na místě, aby učitelé systematicky reflektovali efektivitu prováděných změn, příp. vytipovávali oblasti, kde by úpravy byly na místě – Hitchcock & Hughes (2001) tento přístup nazývají „reflective teaching“, s termínem „reflective practitioner“ pracují i Clarke et al. (2010), kteří ve své příručce rozebírají možné výzkumné přístupy učitelů ve vyučování angličtiny jako mateřského jazyka (srov. Štěpáník, 2011).

V české edukační realitě je spojení role učitele a výzkumníka zatím spíše výjimečné, i když v souvislosti s (auto)evaluací se i v české pedagogice začíná hovořit o učitelském výzkumu (teacher research) či výzkumu školní třídy (classroom research) jako nástrojích evaluace a autoevaluace ve školní praxi, růstu prestiže učitelské profese a zavádění konstruktivních změn ve vyučovacím procesu (srov. Seberová, 2008). Tím je naplňována také jedna z klíčových dovedností učitele, totiž reflexe vlastní činnosti (Kyriacou, 2004; Tomková et al., 2012).

V našem výzkumu je výzkumník rovněž učitelem českého jazyka a literatury v obou zkoumaných třídách, a to od 1. ročníku, v době provádění hlavní fáze výzkumu s osmiletou praxí na různých stupních škol. Jsme si vědomi výhod i rizik tohoto spojení, avšak oprávněnost zvoleného přístupu zakládáme na předchozím výkladu a na principech design-based research; zatímco dobrý výzkum dle Norrise (1997, s. 173) vyžaduje „scepticism, commitment and detachment“, DBR také uplatňuje „comradeship, enthusiasm, and a willingness to actively support the intervention“ (Anderson & Shattuck, 2012, s. 18). Díky sloučení úloh výzkumníka a učitele jsme spojili nejen dimenzi teorie a praxe, ale rovněž jsme měli možnost dění v obou třídách vnímat intenzivněji, byli jsme schopni detekovat problematická místa v průběhu vyučovacího procesu a okamžitě reagovat v závislosti na vývoji situace, a to stále majíce na paměti výzkumný záměr. Rovněž jsme tak přímo mohli reflektovat námi designovaný vyučovací postup a jeho efektivitu. Veškeré výzkumné procesy byly v souladu s etickými principy

³⁴ Takový přístup má ostatně kořeny i u nás – jak konstatuje Šmejkalová (2010), k profilu učitele českého jazyka v minulosti (1918–1938) patřila důkladná odborná příprava, od níž se odvíjel předpoklad, že středoškolští profesori se budou dále vzdělávat, budou vědecky aktivní a budou veřejně prezentovat výsledky své práce.

pedagogického výzkumu a průběh ani výsledky výzkumu tímto propojením nebyly nijak ovlivněny.

6.2 1. FÁZE VÝZKUMU: SONDA

Na úvod výzkumu jsme v prvním roce studia žáků dané střední školy provedli sondu, k jejíž realizaci jsme využili metody pozorování, klasifikace, neformálních rozhovorů s vyučujícími a analýzy ústních i písemných prací žáků ve vyučování. Měli jsme možnost s žáky pracovat tři hodiny týdně v hodinách českého jazyka a literatury po celý školní rok. Cílem sondy bylo ověřit, zda obě třídy představují alespoň do jisté míry srovnatelné výzkumné vzorky, v nichž by bylo možno provést třetí fázi výzkumu, a dále vytipovat vhodné subjekty pro druhou a třetí fázi výzkumu.

Pro bližší charakteristiku vybraných vzorků uvádíme následující údaje:

6.2.1 Charakteristika celých skupin

Obě třídy byly v 1. ročníku zformovány na základě dispozic školy a preference druhého cizího jazyka, prospěch nebo posudky ze základní školy nehrály žádnou roli.

Tabulka 1: *Celkový počet žáků a počet chlapců a dívek*

Třída	Počet žáků celkem	Počet chlapců	Počet dívek	Procentuální vyjádření počtu chlapců na třídu
3.E	25	9	16	36 %
3.J	30	12	18	40 %

Tabulka 1 ukazuje celkový počet žáků a rozlišení dle pohlaví v obou třídách. Ačkoliv je celkový počet žáků rozdílný, procento chlapců a dívek je v obou třídách takřka shodné. Uvádíme to proto, že genderové³⁵ rozdíly jsou významnou determinantou edukačních procesů (Průcha, 2009), klimatu ve třídě a vytvářených sociálních norem (srov. Smetáčková, 2013).

³⁵ V Průchově terminologii sexové, avšak naše chápání je blíže Smetáčkové (2013).

Tabulka 2: Průměrný celkový prospěch za všechny předměty

Třída	2. ročník		3. ročník
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí
3.E	1,931	2,006	2,104
3.J	2,096	2,211	2,218

Tabulka 3: Průměrný prospěch z českého jazyka a literatury

Třída	2. ročník		3. ročník
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí
3.E	2,560	2,520	2,423
3.J	2,414	2,767	2,633

Tabulka 2 ukazuje průměrný celkový prospěch všech žáků ve třídě za všechny předměty, tabulka 3 ukazuje průměrný prospěch všech žáků z českého jazyka a literatury. Prospěch za 1. ročník jsme nezkoumali, neboť přechod ze základní na střední školu představuje pro žáky specifickou situaci a údaje mohou být tímto faktorem zkreslené. Z obou tabulek vyplývá, že průměrný prospěch mezi třídami se liší vždy maximálně o zhruba dvě desetiny, jedná se tedy o třídy prospěchově srovnatelné, podobně kognitivně vyspělé a vzdělavatelné, což potvrdily také údaje z našeho pozorování, rozhovorů s ostatními vyučujícími v daných třídách i analýzy výsledků vzdělávání žáků v českém jazyce a literatuře. Odlišnosti obou tříd vyplývají spíše z osobnostních charakteristik jednotlivých žáků. Obě třídy představují kolektivy s pozitivním psychosociálním klimatem.

6.2.2 Charakteristika vybraných vzorků pro 3. fázi výzkumu

Pro zvýšení validity a reliability hlavní fáze výzkumu jsme z celých souborů 3.E a 3.J na základě sondy (analýzy klasifikace a pozorování) cíleně vybrali reprezentativní soubor, který tvořily tři paralelní dvojice žáků: dvojice nadprůměrná, průměrná a podprůměrná:

3.E	3.J	
A _e	A _j	<i>nadprůměrná</i>
B _e	B _j	<i>průměrná</i>
C _e	C _j	<i>podprůměrná</i>

Diagram zobrazuje uspořádání a označení vytvořených paralelních dvojic v následujícím výkladu. Vybrané dvojice jsou označeny písmeny A (dvojice nadprůměrná), B (průměrná) a C (podprůměrná), vzorky ze třídy 3.E jsou označeny indexem e, vzorky ze třídy 3.J indexem j.

Snažili jsme se nalézt takové subjekty, které by byly prospěchově srovnatelné, podobně kognitivně vyspělé a ve vztahu k českému jazyku vykazující co možná nejvíce shodné charakteristiky, použité metody byly identické jako pro celé třídy. Zkoumali jsme otázku prospěchu, a to jak průměrného za všechny předměty, který poukazuje na celkovou školní, chceme-li učební výkonnost daného subjektu, tak rovněž v předmětu český jazyk a literatura, dále motivaci, pílí, vztah žáků k předmětu i jejich určité nadání pro jeho studium.

Tabulka 4: *Celkový průměrný prospěch vybraných paralelních dvojic*

Žák / ročník	2. ročník		3. ročník
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí
A _e	1,36	1,29	1,43
A _j	1,36	1,43	1,43
B _e	1,86	1,86	2,29
B _j	2,15	2,07	2,00
C _e	2,21	2,50	2,71
C _j	2,43	2,71	2,50

Tabulka 5: *Prospěch vybraných paralelních dvojic v českém jazyce a literatuře*

Žák / ročník	2. ročník		3. ročník
	1. pololetí	2. pololetí	1. pololetí
A _e	1	1	1
A _j	1	1	2
B _e	3	3	2
B _j	2	3	3
C _e	3	4	3
C _j	3	4	3

Tabulka 4 vyjadřuje celkový průměrný prospěch vybraných paralelních dvojic za všechny předměty ve sledovaných obdobích. Tabulka 5 ukazuje prospěch vybraných paralelních dvojic v českém jazyce a literatuře vyjádřený klasifikačními stupni. I přes

drobné odchylky a určité přirozené kolísání vykazují vybrané dvojice velmi podobné parametry, zvláště pak ve vztahu k českému jazyku.

6.2.3 Shrnutí

Na základě výše uvedených údajů jsme usoudili, že vzorky jsou vhodné k provedení experimentu, neboť představují kompatibilní třídy běžné střední školy a vykazují velmi podobné charakteristiky. Navíc z obecného hlediska lze říci, že (a) zvolené a vytvořené postupy by měly být z podstaty univerzální a aplikovatelné v jakýchkoliv podmínkách, (b) vyučování syntaxe jako základní lingvistické disciplíny je potřebné pro rozvoj myšlení a komunikační kompetence kteréhokoliv žáka bez rozdílu. Třídu 3.E jsme určili jako experimentální, v níž bude využit konstruktivistický přístup, třída 3.J představuje skupinu kontrolní, v níž bude vyučováno tradičním způsobem.

6.3 2. FÁZE VÝZKUMU: PŘEDVÝZKUM³⁶

Základním předpokladem je, že učení je dynamický proces a poznání učícího se jedince je jeho osobní konstrukt. Jako důsledek „researchers and teachers must now be able to unceasingly reexamine the conceptual framework guiding their interpretation of students' solutions” (von Glasersfeld, 2009, s. 8–9). Z toho vyplývá, 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 Jelemenské et al. (2003, s. 191) však

„nie je možné prebrať obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov z príslušných vedných odborov, ale je potrebné ich „znovuvytvorenie“ z pedagogickej perspektívy, tj. musia byť didakticky rekonštruované,“

což v sobě zahrnuje vytvoření souvislostí mezi vědeckým poznáním a každodenními zkušenostmi žáka (ibid., s. 191–192).

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; Knecht, 2007), který jsme použili jako analytický rámec předvýzkumu. 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.

Již dříve jsme uvedli, že na všech stupních školy ve vyučování českého jazyka lze za problém považovat výběr učiva a jeho didaktické zpracování v učebnicích a následně ve výuce a 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 a v závislosti na tom pak vhodnost výběru učiva a jeho zpracování, rozhodli jsme se ve

³⁶ Výsledky této části práce byly publikovány jako samostatná studie v časopisu *Pedagogická orientace* 24(1).

vytipované partii učiva zkoumat žákovské představy na jednom vybraném subjektu. Kvalitativně jsme zkoumali povahu znalostí daného subjektu a jeho postup při řešení designovaných cvičení, abychom pochopili kognitivní procesy při vnímání předloženého jazykového materiálu a řešení zadaného úkolu, na základě čehož jsme následně mohli jednak ověřit funkčnost vytvořených cvičení a jednak zpřesnit vytvořenou konstruktivistickou vyučovací strategii pro vyučování zvolené partie učiva v experimentální třídě.

6.3.1 Žákovská představa

Problematikou žákovské představy (prekonceptu) jsme se již zabývali (viz s. 48n.), nepovažujeme za účelné zde tato východiska uvádět znovu. Připomeňme však, že zkoumání žákovských představ (i učitelem během vyučování) považujeme za důležité proto, že žákovy prekoncepty mohou výrazně interferovat s působením učitele, čímž v konečném důsledku přispívají k disproporcím mezi zamýšleným, realizovaným a skutečně dosaženým kurikulem (Janík et al., 2011).

6.3.2 Cíle a výzkumné otázky

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

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

6.3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představovala námi záměrně vybraná žákyně z experimentální třídy ve 2. ročníku. Sondou jsme zjistili, že od počátku studia vykazuje nadprůměrné znalosti a dovednosti v předmětu český jazyk a literatura a je hodnocena stupni výborný či chvalitebný, zároveň prokazuje 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 dané 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. Nejprve je zařazeno učivo o významovém poměru mezi složkami v několikanásobném větěném členu, poté jsou probírány souřadně spojené věty vedlejší, významový poměr mezi větami hlavními je zařazen jako poslední, a to z toho důvodu, že učivo o souřadném souvětí je začleněno do stavby textové (oproti stavbě větěné v předchozích případech). Výklady jsou vedeny deduktivně, jednotlivé poměry jsou vždy uvedeny texty, žáci jejich analýzou mají přijít na spojovací prostředky, které poměry vyjadřují, rovněž je upozorňováno na pravidla interpunkce. Poměr vysvětlovací je zmíněn v souvislosti s poměrem příčinným (důvodovým). Následují cvičení různého typu, většinou vyhledávací a určovací, transformační, obměňovací a přeměňovací, doplňovací, stylizační, výjimečně produkční. Pojetí učiva ani způsob výkladu v těchto učebnicích se nijak zásadně neliší od ostatních řad učebnic, naopak je přebíráno i učebnicemi pozdějšími (srov. ve stejném nakladatelství učebnice deklarující zpracování dle RVP vytvořené kolektivem pod vedením Hošnové) – viz výše.

6.3.4 Metodologie

Mareš & Ouhrabka (1992) uvádějí několik metod k diagnostikování žákovských představ, mezi nimi analýzu žákovských výkonů a rozhovor. Tradiční úlohy ne vždy odhalí miskoncepty v myšlení žáků, proto je třeba některou z podmínek úlohy obměnit a zadat učivo v netradiční podobě (ibid.). Vyšli jsme z této premisy a vytvořili jsme dvě

cvičení (viz příloha 2 a 3) 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 jazykových 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 časového limitu (na každé cvičení 90 minut) jsme ponechali na ní. Po vyřešení každého souboru čtyř souvětí komentovala své rozhodnutí a zdůvodňovala je. Byli jsme přítomni po celou dobu řešení zadaného úkolu, přičemž po každém vyřešení byly žákyni kladeny doplňující otázky, které směřovaly především ke zdůvodnění daného rozhodnutí, mezi subjektem a výzkumníkem byl tak veden předem nestrukturovaný rozhovor.

Celý rozhovor byl zaznamenáván na diktafon, následně byl zvukový záznam přepsán do protokolu a analyzován.

Na základě poznatků Osuské & Pupaly (1996) jsme se snažili o co největší odstranění pocitu stísněnosti a nejistoty žákyně. Žákyně byla ujištěna, že z účasti ve výzkumu nebudou vyplývat žádné sankce, ale ani výhody, rovněž byla dopředu informována o všech aspektech výzkumu a požádána o důkladné promyšlení své účasti. Písemný informovaný souhlas s účastí ve výzkumu byl rovněž vyžádán od zákonných zástupců žákyně.

6.3.5 Výsledky výzkumu

6.3.5.1 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 kompatibilní. 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.)³⁷“, spojovací výrazy *a tak*, *a proto* hodnotila jako výjimky, nicméně nevěděla jaké a k čemu je zařadit. Na základě pedagogické praxe usuzujeme, že zde jde o mechanické osvojení pravidel spojených s interpunkcí – „výjimku“ tento případ představuje proto, že se před spojkou *a* píše čárka. Namísto osvojení si pravidla, že před spojkou *a* se čárka píše ve všech poměrech kromě poměru slučovacího, a tudíž zkoumání povahy vztahu mezi obsahy výpovědí, si žákyně pamatuje výčet spojek a spojovacích výrazů, po čase ovšem určité části zapoměla a není schopna znalost osvojenou pouze na úrovni zapamatování použít. K uvědomění si významu a funkce spojek či vztahů mezi obsahy propozic tak zprvu 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 přítomnost určitých

³⁷ Výpovědi žákyně uvádíme v uvozovkách, analyzované příklady, spojovací výrazy aj. kurzívou.

spojek a spojovacích výrazů, které žákyni 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 žákyně označovala jako „strukturu souvětí“: např. přítomnost dvojité (vícedílné) spojky či rozdílnost spojek, délka souvětí či (ne)přítomnost čárky, kterou si žákyně doplnila (aniž by k tomu byla vyzvána).

(2) Faktory subjektivní (emocionální): 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: žákyně: „(...) nějak subjektivně mi přijde, že prostě ta první mezi ně nepatří.“ Další vysvětlení či rozvedení žákyně nebyla schopna poskytnout. Nezanedbatelnou roli zde tedy hrály různé psycholingvistické faktory, také související s fenoménem, který lze označit jako jazykový cit.

(3) Faktory pragmatické: Nejednou žákyně 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.“ Žákyně 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 emocionálních. 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 ostatní zase. Jako taková zlost z ní trošku... cítím z ní takovou trošku zlost.“

(4) V neposlední řadě žákyni ovlivnila realita každodenního života a její osobní zkušenosti: Ž: „(...) Je to tak, to je normální, když přijde nějaká 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.).“

6.3.5.2 Do jaké míry interferuje dříve nabyté školní poznání s jazykovou kreativitou žákyně?

Jak jsme již u předchozí otázky naznačili, pojetí učiva „pro školu“ dominuje, a to přesto, že k němu není žákyně motivovaná žádnými vnějšími podněty. Námí i v běžné každodenní komunikaci používané označení *vztah* (a nikoliv školský termín *poměr*) žákyni uvedl spíše v omyl, jehož výsledkem byla počáteční bezradnost při řešení úlohy, protože neevokoval nic, co by žákyně 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*, žákyně 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 žákyně 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.

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.“

6.3.5.3 *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) Nejtypičtější 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 příbuzný zařazen také výraz *bud' – (a)nebo* – evidentně z důvodu podobnosti formy, ačkoliv se zcela odlišným významem.

(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). Své 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.)*

6.3.6 Shrnutí výsledků a diskuze

Model didaktické rekonstrukce má tři základní vzájemně se ovlivňující komponenty: (a) odborné představy, (b) představy žáků a (c) strukturování učebního prostředí. Jak bylo dříve popsáno, odborné představy v oblasti vztahů v souřadném souvětí nejsou jednotné a této rozdílnosti se, jak z našeho výzkumu vyplývá, velmi blíží rovněž představy žakovské. I v nich se odráží nejednoznačnost či spornost některých jevů. Navzdory tomu způsob prezentace učiva ve výuce a v učebnicích podává vždy jen jediné správné řešení.

Výzkum prokázal, že žákyně je na základě své přirozené jazykové kompetence schopná o zkoumaném fenoménu uvažovat a hovořit. Pokud je k tomu adekvátním způsobem podnícena (máme na mysli především dostatek cvičení s živým 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.

Výsledky výzkumu naznačily problematičnost dosavadní didaktické metody, jež je používána při expozici učiva a rovněž podporována jeho zpracováním v učebnicích (viz výše). Především to ukázala určitá formální školská omezení v uvažování žákyně, která se projevila jednak ve velmi váhavém přístupu ke tvořivé práci s cvičeními (substituování výrazů, přeformulování souvětí apod.) a jednak v počátečním neporozumění úkolu a snaze najít oporu v nějakém školském poznatku. Přílišná

teoretizace učiva a absence komunikačního přesahu tak brzdí volné uvažování žáků nad jazykovými jevy a nerozvíjí jejich vlastní schopnosti o jazykových jevech uvažovat na základě vlastních znalostí jazyka a jazykového citu. Rovněž se nepotvrdila schopnost propojit poznatky ze ZŠ s tímž učivem, jen podaným v nezvyklé podobě, z čehož vyplývá, že tradiční způsob expozice učiva výčtem spojek a spojovacích výrazů daných poměrů a fixace učiva nevhodným typem cvičení podporuje povrchní ovládnutí problematiky, 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 všímala především formy, namísto aby vnímala význam. Absence sémantického pohledu vede k neporozumění jazykovému jevu, což se v konkrétním případě vztahů v parataktickém souvětí odráží zvláště ve snížení schopnosti z konkurenční množiny synonymních jazykových prostředků vybrat ten nejvhodnější, v psaných komunikátech navíc v problémech s kladením čárky, která je právě vyjádřením vztahu mezi obsahy propozic; snad proto vleklé potíže žáků s kladením čárky v rozsáhlejších větných celcích představují stálý problém našich škol. 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.

Z těchto závěrů jsme rovněž vycházeli při plánování vyučovacího postupu v experimentální třídě a přípravě strategie založené na konstruktivistické teorii pro vyučování.

6.4 3. FÁZE VÝZKUMU: HLAVNÍ FÁZE

6.4.1 Cíle výzkumu

Vzhledem k tomu, že konstruktivistické paradigma je v českém jazykovém vyučování aplikovatelné (i když doposud málo probádané), cílem výzkumu bylo

- (1) poukázat na možnosti a limity v implementaci konstruktivistických prvků do vyučování (syntaxe) českého jazyka a
- (2) ověřit, nakolik je konstruktivistické pojetí vyučování efektivnější oproti pojetí dosavadnímu.

K tomu byla vtipována vhodná partie učiva a byly designovány postupy pro jednak tradiční a jednak konstruktivistické vyučování daného obsahu.

6.4.2 Výzkumné otázky

Na základě uvedených cílů jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

- (1) Jaké jsou výhody a nevýhody konstruktivistického přístupu ve vyučování češtiny (při implementaci do školní praxe)?
- (2) Nakolik je konstruktivistický model vyučování při výuce vybrané partie syntaktického učiva efektivnější než postup tradiční?

6.4.3 Výzkumná hypotéza

S ohledem na dosavadní výklad jsme zformulovali následující výzkumné hypotézy, vztahující se k výše uvedeným výzkumným otázkám:

- (1) Konstruktivistický přístup k vyučování vztahů v souřadném souvětí povede k hlubšímu osvojení problematiky, avšak bude časově náročnější.
- (2) U žáků v experimentální třídě dojde ke kvalitativnímu i kvantitativnímu zlepšení ve vyjadřování poměrů v souřadném souvětí než u žáků ve třídě tradiční.

6.4.4 Výzkumný design

Třetí fázi výzkumu lze z metodologického hlediska označit jako experiment, třídní kolektivy představují přirozeně sestavené skupiny („naturally“ assembled groups; Wiersma & Jurs, 2005, s. 15).

V rámci našeho experimentu jsme nejprve provedli vstupní měření ($M1_e$ a $M1_j$), poté jsme dané soubory vzorků vystavili odlišnému experimentálnímu působení ($X1$ a $X2$) a následně jsme vzorky opět podrobili měření ($M2_e$ a $M2_j$), přičemž jsme zjišťovali změny v parametrech jednotlivých proměnných. Wiersma & Jurs (2005, s. 134) takový design experimentu označují jako „pretest-posttest, nonequivalent control group design“. Obecně tento proces lze znázornit:

$M1_e$	$X1$	$M2_e$
$M1_j$	$X2$	$M2_j$

(dle Cohen et al., 2011, s. 323)

Přerušovaná čára mezi řádky indikuje, že jednotlivé skupiny nebyly porovnávány náhodným výběrem, proto také termín „nonequivalent“ (Cohen et al., 2011, s. 323).

Znázornění konkrétní:

Třída	Pretest	Experimentální proměnná	Posttest	U celých skupin a tří vybraných subjektů zkoumány kvalitativní i kvantitativní změny u sledovaného jevu, tedy ověřována efektivita obou přístupů.
3.E	slohová práce <i>Autem, vlakem</i>	konstruktivistický přístup	slohová práce <i>Závislost</i>	
3.J	<i>nebo na kole?</i>	tradiční přístup		
měsíční výukový cyklus				

Při analýze výsledků jsme z celkového původního vzorku žáků $n=55$ ($n_e=25$ a $n_j=30$) vyjmuli ty žáky, kteří (1) v průběhu experimentu chyběli ve dvou a více vyučovacích hodinách nebo (2) nebyli přítomni v hodině pretestové či posttestové slohové práce. Rovněž byla ze souboru vyňata práce studentky-cizinky, jež zatím neovládla češtinu na dostatečné úrovni. Konečné zkoumané soubory tedy vypadaly

$n_e=19$ a $n_j=25$. V drtivé většině jsme pracovali s průměrnými hodnotami za celé vzorky, proto početní rozdíl výsledky nijak neovlivnil.

Z celých souborů 3.E a 3.J jsme na základě sondy v první fázi výzkumu vybrali reprezentativní soubor $v=6$, který představoval tři paralelní dvojice žáků. Ti byli vystaveni stejnému působení jako celé třídy. Na základě jejich výsledků v pretestu a posttestu jsme zkoumali rozdíly v efektivitě pedagogického působení žáků různě výkonnostně charakterizovaných.

Po ukončení experimentu byl v experimentální třídě 3.E formou dotazníku proveden průzkum názorů žáků reflektující experimentální strategii.

6.4.5 Pretest a posttest

Syntax jako jazyková disciplína zabývající se

„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)

má úzký vztah ke stylistice, neboť právě syntaktické prostředky se výrazně podílí na srozumitelnosti stavby textu. Proto jsme jako výzkumný nástroj zvolili formu slohové práce, v obou skupinách na stejné téma. Samostatný písemný projev je navíc zvláště vhodný pro hodnocení žákovy porozumění učivu, vyšších kognitivních dovedností nebo dovednosti zpracovávat a organizovat poznatky (Sanrock, 2011, s. 590). Dle Myhill et al. (2012a, b) je psaní jedna z nejkompexnějších aktivit, kterou žáci ve vyučování vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí. Domníváme se proto, že efektivitu rozdílných vyučovacích přístupů směrem k syntaxi lze sledovat na změnách v kvalitě i kvantitě určených syntaktických proměnných právě ve slohových pracích žáků, které ukazují autentické využívání jazykových jevů v komunikační praxi a tak transfer ve vyučování nabytých poznatků do života žáků.

U obou slohových prací bylo dáno pouze téma, slohový útvar si mohli žáci volit sami. Takové zadání nebylo pro žáky ničím neobvyklým, již v minulosti, a to i na počátku 3. ročníku (měsíc před provedením výzkumu) byly takové kompoziční úlohy ve výuce

prováděny. Chtěli jsme nechat žákům možnost uplatnit kreativní přístup k řešení úkolu, aniž by se cítili svázáni formálními náležitostmi určitého slohového útvaru, což by v konečném důsledku mohlo ochromovat spontánnost jejich kognitivních procesů a odvádět myšlení spíše do oblasti formální (školské) stylistiky. Rovněž nebyla zadána přesná délka práce, obvyklý rozsah je zhruba jedna rukou psaná stránka formátu A4. Vždy žákům zdůrazňujeme své pedagogické přesvědčení, aby upřednostnili kvalitu před kvantitou. Témata byla volena především s ohledem na každodenní zkušenosti žáků, a rovněž aby umožňovala široké spektrum slohových postupů, útvarů, pestrost pojetí, možnost uplatnění kreativního přístupu a dostatečnou otevřenost k různorodosti pohledů.

Slohové práce byly napsány ve škole pod dozorem učitele v běžných hodinách českého jazyka, žáci na jejich vypracování včetně rozvahy měli 50 minut čistého času, k dispozici měli *Pravidla českého pravopisu* a *Slovník spisovné češtiny*. Témata nebyla sdělena dopředu, šlo tedy o práci nepřipravenou. Slohové práce byly následně podrobeny obsahové analýze, která měla kvantitativní i kvalitativní část.

6.4.6 Validita a reliabilita

Uvědomujeme si, že kategorie validity a reliability akčního výzkumu prováděného praktikem (učitelem) pouze na lokální úrovni za účelem řešení konkrétního problému, navíc v autentickém prostředí školních tříd jsou problematické. I přesto lze podle Wiersmy & Jurse (2005) takovým výzkumem cenně přispět k rozvoji vědy, nicméně je potřeba dbát na adekvátní způsob interpretace a generalizace výsledků. Při vyvozování závěrů jsme tedy tuto skutečnost důsledně zohlednili.

V experimentu jsme pracovali s celými soubory a analyzovali jsme jejich výsledky jako celku. Pro zvýšení validity a reliability jsme ke komparaci výsledků a vyvození závěrů vybrali z celých souborů reprezentativní soubor $v=6$, jak byl popsán výše. Pro komplexnost uvádíme výsledky celých souborů i výsledky reprezentativního souboru.

6.4.7 Průběh výzkumu

Časové rozmezí bylo voleno tak, aby dostatečně pokrylo celý objem učiva, ale zároveň aby do jisté míry respektovalo časové období vymezené pro daný tematický celek v ŠVP. ŠVP dané školy nepředepisuje přesnou hodinovou dotaci pro ten který tematický celek, nicméně na základě vlastní pedagogické zkušenosti a rozhovorů s ostatními vyučujícími lze předpokládat, že vztahy v souřadném souvětí v tradičně pojaté výuce představují učivo spíše méně časově náročné, a to v celkovém rozsahu 3–4 vyučovacích hodin včetně interpunkce. Již od počátku plánování konstruktivistické strategie bylo patrné, že bude časově náročnější, považovali jsme proto za vhodné působení v kontrolní třídě alespoň zhruba časově připodobnit třídě experimentální, aby výsledky nemohly být zpochybněny velkými časovými rozdíly. Rozsah cvičení v učebnici pro opakování učiva jsme beztak považovali za nedostatečný, a proto hodný rozšíření. Opakování by se však v delším časovém horizontu při využití tradičních metod výuky stalo vzhledem k omezenému rozpětí problematiky příliš stereotypní, proto jsme v kontrolní třídě zařadili také další učivo, které se se souvětím souřadným úzce prolíná. Během vyučování se tak žáci mj. neustále vraceli zpět k námi vytipované problematice. Na výsledky experimentu však zařazení dalšího obsahu nemělo vliv – v posttestových pracích byly měřeny pouze vymezené proměnné, jež byly v obou třídách identické.

Celý experiment proběhl v období října a listopadu 2012 v celkovém rozsahu zhruba jednoho měsíce. Ve 3.E bylo učivo odučeno v rozsahu šesti vyučovacích hodin, ve 3.J pěti hodin, běžné rozpětí tak bylo v experimentální třídě o dvě hodiny a v kontrolní třídě o jednu hodinu delší než obvykle. Časové období se vzhledem k hodinové dotaci může zdát nepřiměřeně dlouhé, prodleva však byla způsobena podzimními prázdninami, které následovaly po pretestu. Celková hodinová dotace se tak snížila, avšak průběh výzkumu tím nebyl nijak ovlivněn, neboť v obou třídách byla výuka daného tematického celku zahájena shodně po prázdninách. Následující znázornění ve zkratce objasňuje náplň jednotlivých hodin, které se váží k realizaci výzkumného záměru v obou třídách:

Hodina	Náplň hodiny 3.E	Náplň hodiny 3.J
1.	Slohová práce (pretest)	Slohová práce (pretest)
2.	Výuka vytipované partie učiva	Výuka vytipované partie učiva
3.		
4.		
5.		
6.		
7.	Slohová práce (posttest)	
8.	Slohová práce (posttest)	---

Konkrétní náplň jednotlivých hodin stručně vyjadřuje následující zobrazení:

Hodina	Datum 3.E	Téma hodiny 3.E	Datum 3.J	Téma hodiny 3.J
1.	18. 10.	Slohová práce <i>Autem, vlakem nebo na kole?</i> (pretest)	16. 10.	Slohová práce <i>Autem, vlakem nebo na kole?</i> (pretest)
2.	1. 11.	Úvodní motivace; cvičení 1 (příloha 2)	29. 10.	Úvodní motivace; opakování učiva o souvětí a poměrech v několikanásobných větných členech – učebnice s. 101 / úvodní cvičení, výklad na s. 101–102 o poměru příčinném (důvodovém, vysvětlovacím) a důsledkovém
3.	2. 11.	Dokončení cvičení 1, započetí cvičení 2 (příloha 3)	30. 10.	Opakování učiva minulé hodiny; práce s učebnicí – s. 102 / cv. 1, 103 / 2; produkce vlastních příkladů souvětí souřadných se zadaným významovým poměrem
4.	5. 11.	Dokončení cvičení 2, interpunkce	2. 11.	Opakování; cvičení doplňovací, kombinační a produkční (viz příloha 5, 6); poučení o složitém souvětí – s. 103, cvičení ke složitému souvětí – 104 / 1 (souvětí 1–5, za domácí úkol zadáno souvětí 6–15)
5.	6. 11.	Kontrola žáky navrženého řešení cvičení 1 a konfrontace s řešením navrhovaným	5. 11.	Kontrola domácího úkolu; kladení čárky – výklad s. 111n. (čárka v souvětí), s. 113n. (čárka ve větě

		učitelem – diskuze		jednoduché), s. 118n. (případy, kdy se čárka nepíše); interpunkční cvičení s. 120–122
6.	9. 11.	Kontrola žáky navrženého řešení cvičení 2 a konfrontace s řešením navrhovaným učitelem – diskuze; kladení čárky v souvětích ve cvičení 1	6. 11.	Interpunkce – kladení čárky: cvičení s. 120–122 – dokončení; shrnutí
7.	12. 11.	Praktická stylizační cvičení dle schémat (viz příloha 7), interpunkce, shrnutí	12. 11.	Slohová práce (posttest)
8.	13. 11.	Slohová práce (posttest)	---	---

6.4.8 Postup v experimentální třídě 3.E

Postup v experimentální třídě byl založen na „teorii nového“ (Čechová, 2005/06) – aby učivo bylo nově pojato a dříve osvojené nově podáno, aby bylo možno k jazykovým problémům přistupovat z různých úhlů pohledu (ibid.). Byl designován s ohledem na výše shrnutou teorii konstruktivismu a především na základní principy konstruktivismu, jak jsme je uvedli výše (viz s. 43n.): jednotlivými kritérii tedy bylo, aby (a) v hodinách docházelo k aktivní konstrukci znalostí, (b) postupy zužitkovaly dosavadní poznání žáků a jejich představy o dané problematice, (c) docházelo k personalizaci poznatků, a byla tak zohledněna perspektiva žáků na probírané učivo, (d) žáci pracovali s velkým celkem a učivo jim bylo předloženo ve své celistvosti, nikoliv v jednotlivých detailech a (e) učivo bylo pro žáky co nejvíce relevantní a navazovalo na jejich každodenní zkušenosti. Dominantní formou byla práce ve skupinách, určující byly prvky kooperativní výuky (srov. Maňák & Švec, 2003 nebo Kasíková, 1999).

Výuku tematického celku jsme zahájili představením tématu následujících hodin. Motivace byla provedena pozorováním tří souvětí (vybráno z Kostečka, 2002, s. 93–94) a diskuzí o nich v přirozeně a na základě preferencí žáků utvořených skupinách, většinou po čtyřech až pěti:

- *Každý člověk má chyby a sám na sobě je nevidí.*

- *Britská ambasáda v Praze opět hrozí České republice zavedením víz, počet našich žadatelů o azyl ve Spojeném království prudce roste.*
- *Popsané postižení orgánů vzniká tam, kde je dočasně zastavena cirkulace krve a kde dochází k dalšímu zhoršení až selhání funkce orgánu.*

Žáci diskutovali o vhodnosti stylizace, navrhovali případná alternativní řešení. Do diskuze jsme nijak nevstupovali, cílem bylo žáky aktivizovat, vzbudit jejich pozornost, motivovat je k následující činnosti a jaksi mimoděk zaměřit jejich pozornost na daný jev.

Poté žáci obdrželi organizační pokyny k hlavní aktivitě, tj. námi připraveným cvičením: „Pro aktivity, jimiž se budeme zabývat několik následujících hodin, zůstanete rozděleni ve skupinách. Rozdám vám první cvičení. (Rozdali jsme žákům první cvičení – příloha 2). Máte před sebou cvičení s dvaceti soubory po čtyřech souvětích. Úmyslně z nich byla vypuštěna interpunkce. Vaším úkolem je ve skupinách dané soubory pozorovat a u každého z nich rozhodnout, které souvětí k ostatním z hlediska vztahů mezi větami v rámci těchto souvětí nepatří. Tedy každý soubor obsahuje tři souvětí, v nichž jsou vztahy identické, zatímco v jednom souvětí je vztah mezi větami jiný. Vaším úkolem je toto souvětí najít a vyřadit ho. Svoje rozhodnutí vždy ve skupině prodiskutujte a napište si, proč dané souvětí vyřazujete. Dělejte si průběžně jakékoliv poznámky, můžete doplňovat čárky, potřebujete-li, ale hlavně je potřeba, abyste vždy náležitě zdůvodnili, proč vyřazujete to které souvětí.“ Po vysvětlení instrukcí žáci ve skupinách řešili zadaný úkol. Pohybovali jsme se po třídě a pozorovali práci žáků, v případě potřeby jsme korigovali jejich pozornost na cílový jev, poskytovali „lešení“, zodpovídali dotazy organizačního charakteru. Nebyly podávány žádné „správné“ odpovědi, žáci námi byli pobízeni k přemýšlení nad určitými jevy, u nichž si nebyli jisti.

Formát práce žáků i učitele byl zachován i ve dvou následujících hodinách. Ve druhé hodině všechny skupiny dokončily práci na prvním cvičení, bylo jim zadáno cvičení druhé (příloha 3): „Tentokrát úlohu mírně obměníme, způsob práce zůstane stejný, jenom tentokrát každý soubor obsahuje dvě a dvě souvětí, která k sobě z hlediska vztahů mezi větami patří. Tedy nevyřazujeme, ale spojujeme dvě a dvě souvětí.“ Po vysvětlení instrukcí žáci ve skupinách řešili zadaný úkol.

Práci žáků lze po celou dobu hodnotit jako plnohodnotnou, velmi činnou a soustředěnou. Žáci mezi sebou živě diskutovali, argumentovali, obhajovali své odpovědi, vznášeli dotazy a zpochybňovali přednesená řešení, přestože se snažili dodržet naučenou terminologii ze ZŠ, mnohdy využívali kvazitermínů – např. „vyvrácení, dopad,

výběr“ apod. Někteří žáci velmi brzy odhalili, že se jedná o „poměry ze základky“, přesto si však nebyli jisti, zda se ve všech případech jedná o souvětí souřadná – především u důsledku byl pocíťován vztah závislosti. Většinou stačil jeden žák ze skupiny, který ostatní podnítil ke koncentraci na daný jev. Došlo tedy k aktivaci znalostí nabytých na základní škole, avšak i zde se projevil mechanický přístup k osvojení učiva, jak jsme jej demonstrovali v předvýzkumné fázi – žáci se zprvu soustředili především na spojky a spojovací výrazy (příp. jejich absenci) a podle nich souvětí vyřazovali. Zásadní moment nastal, když některý z žáků tento postup zpochybnil. Tehdy došlo ve skupinách k argumentaci a revizi předchozích rychle a snadno dosažených řešení. Žáci zjistili, že mechanický postup nestačí, nýbrž že řešení spočívá v hloubkové analýze obsahů jednotlivých propozic a vztahů mezi nimi. Pozornost žáků se tak zároveň přesunula od akcentace výsledku (způsobem „mít to rychle za sebou“) ke způsobu řešení, k jeho zdůvodnění. Ani jinak většinou pasivní žáci se nespokojovali s jednoduchými řešeními navrhovanými kolegy ve skupině, požadovali vysvětlení, argumenty, kriticky hodnotili podněty ostatních. Na jazykový materiál bylo nahlíženo z různých úhlů. Ačkoliv to nebylo původním zadáním vynucováno, žáci do diskuze o vztazích spontánně zahrnuli také otázku interpunkce (pochopitelně ne vždy adekvátně), projevila se jakási „přirozená potřeba čárky“.

Ve třetí hodině všechny skupiny dokončily druhé cvičení, rychleji než cvičení první. Připisujeme to jednak zkušenosti a jednak zřejmě jednodušší formě druhého cvičení, neboť v některých případech skupiny aplikovaly vylučovací metodu – dvě souvětí spojily, a tudíž jim následně vždy dvě zbyla. Opět se mezi žáky rozvinula podnětná diskuze. Byli jsme sami překvapeni aktivitou žáků, jejich nasazením pro práci, zaměřením na problematiku jev, mírou motivovanosti a především intenzitou argumentace mezi jednotlivými členy skupin. Velmi přínosné byly diskuze v té chvíli, kdy některý z žáků přišel s originálním, do té doby neznámým řešením – v jedné skupině např. substituce spojovacích výrazů, v jiné osvětlení důsledkového a příčinného poměru (žák vysvětloval ostatním chápání důsledku jako „zleva doprava“, zatímco příčiny „zprava doleva“ – v té chvíli se ostatní členové skupiny se zájmem pustili do zkoumání identických příkladů, zda žákova teorie skutečně platí) apod. Poté, co některá ze skupin byla s prací na cvičeních hotova, jsme ji individuálně podnítili ke zkoumání interpunkce, k čemuž měla být využita souvětí z prvního cvičení.

Z hlediska managementu třídy představovalo problém odlišné tempo jednotlivých skupin, učitel musí mít v záloze náhradní úkoly pro rychlejší žáky, na jejichž řešení však nebude závislý výsledek celé aktivity, neboť pomalejší skupiny se k jeho řešení nemusejí vůbec dostat. V našem případě takový „náhradní“ úkol představovala právě práce s interpunkcí – všechny skupiny se dostaly k jejímu řešení, některé skupiny však zvládly příkladů více.

Zajímavý moment nastal v jedné ze skupin ve druhé hodině, kdy žáci ukončili práci na prvním cvičení a bylo jim předloženo cvičení druhé. Všimli jsme si nečinnosti těchto pěti chlapců, proto jsme k nim přistoupili s dotazem. Jeden z nich nám vysvětlil, že si potřebují odpočinout, a tak si udělali na chvíli přestávku, protože „ve většině předmětů nemusíme myslet (! – pozn. S. Š.), učitelé vykládají, my posloucháme, zatímco tohle je fakt náročný na mozek.“

Ve čtvrté a páté hodině došlo ke kontrole žáky navrženého řešení obou cvičení a konfrontaci s řešením navrhaným učitelem. Tato fáze byla vedena dialogicky jako diskuze celé třídy a učitele. Jednotlivé skupiny nejprve navrhly své řešení, následně jsme představili řešení učitelské, pokud došlo k neshodám, byla vedena diskuze, v níž se jednotlivá řešení zdůvodňovala. Došlo k zajímavému a neobvyklému jevu, že žáci diskutovali nejen s učitelem, ale rovněž sami mezi sebou – jednotlivci reagovali na řešení navrhaná ostatními skupinami. Takto byl věnován čas také otázce interpunkce. Nakonec většinou došlo ke shodě, neboť některý z žáků se vždy ujal vysvětlení vlastními slovy, což bylo ostatními se zájmem kvitováno. Docházelo tak k postupnému a neustálému upevňování učiva, do diskuze jsme vstupovali spíše s manažerskými zásahy. Zatímco v prvním cvičení byla diskuze poměrně široká a shodnost návrhů spíše výjimečná, ve druhém cvičení nastala shoda ve skoro třech čtvrtinách příkladů, což žáci vnímali významně pozitivně a motivačně, odměňovali se navzájem spontánními výkřiky, pozitivními gesty nebo významnými pohledy.

Po konfrontaci řešení učitel žáky vyzval, aby vytvořili kategorie, které mají všechna souvětí společná, čímž byly vyvozeny poměry, jež učitel sepsal na tabuli, byla objasněna jejich podstata s uvedením konkrétních příkladů, zároveň byly diskutovány sporné otázky, tudíž konfrontovány představy žákovské a školské / odborné. Učitel následně vyzval žáky, aby uváděli spojovací výrazy, které se v souvětích objevily, v návaznosti na to pak společně s učitelem definovali základní pravidla interpunkce.

Šestá hodina představovala fixaci a aplikaci učiva pomocí produkčního a stylizačního cvičení (příloha 7), požadovali jsme, aby žáci používali co nejširšího výběru spojovacích výrazů a aby alespoň polovina z vytvořených souvětí byla z ekonomické oblasti. Na závěr bylo učivo shrnuto.

Podstatou konstruktivistické intervence tak bylo (1) prezentování učiva jinak, než je obvyklé, s důrazem na sémantiku vztahů se zapojením různých pohledů včetně pragmatických či emocionálních, (2) poskytnutí dostatku času k přemýšlení a řešení úlohy, dále to byl (3) sociální rozměr práce, kdy učitel ustoupil do pozadí a předal zodpovědnost za učení samotným žákům, (4) tím také respekt k individuálním charakteristikám žáků, jejich různému tempu, vyučovacímu stylu atd., v neposlední řadě to byla (5) nutnost využít veškeré prekoncepty a neustále je rozvíjet v průběhu vší činnosti a (6) praktická aplikace poznatků již v průběhu expozice učiva, čímž se setřely jednotlivé fáze vyučovací hodiny, často šablonovitě uplatňované.

6.4.9 Postup v kontrolní třídě 3.J

V kontrolní třídě byl postup postaven na tradičních metodách výuky (srov. klasifikaci Maňáka & Švece, 2003, k tradičním metodám v českém jazyce srov. Svoboda, 1977; Jelínek, 1980 nebo Čechová & Styblík, 1998), tedy metodách slovních (mluveném či psaném výkladu a rozhovoru), metodách názorně-demonstračních (pozorování jazykového materiálu) a konečně metodách dovednostně-praktických (různá cvičení s jazykovým materiálem, produkce vlastních příkladů apod.). Procesy ve třídě byly primárně položeny na práci s učebnicí a různých cvičeních. Dominantní formou byla frontální výuka, avšak využili jsme i prvky kooperativního vyučování.

Bylo postupováno podle kombinace učebnic *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ* (Čechová et al., 2007) nakladatelství SPN a *Český jazyk pro SŠ* (Martinec et al., 2009) nakladatelství Fraus. Základním učebním materiálem, který měli i žáci k dispozici, je dle ŠVP učebnice Čechové et al. Vybrané učivo je zde prezentováno deduktivním způsobem, cvičení jsou především určovací, interpunkční a obměňovací, produkční úkol je pouze výběrový. Považovali jsme proto za nutné výuku doplnit dalším, především oživujícím

materiálem – k některým cvičením jsme se inspirovali v učebnici *Český jazyk 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a tercií víceletého gymnázia* (Krausová & Pašková, 2005) a příslušné učitelské příručky (Krausová & Pašková, 2006), v nichž je učivo široce rozvedeno. Upravovali jsme je, abychom zachovali kognitivní náročnost střední školy.

Na úvod jsme provedli stejnou motivaci jako ve třídě experimentální, tentokrát i s vyhodnocením odpovědí žáků, vysvětlením nedostatků a poskytnutím adekvátních variant. Následně jsme přešli k prvnímu úkolu v učebnici na s. 101, žáci pracovali ve dvojicích. Jeho prostřednictvím jsme zopakovali základní poučení o souvětí, větách hlavních a vedlejších, řídicích a závislých, souvětí souřadném a podřadném. Již v minulosti byly v rámci kapitoly o větných členech a způsobech jejich vyjadřování probrány několikanásobné větné členy a významové poměry mezi nimi³⁸, proto bylo následně přistoupeno k opakování dříve probraného učiva formou brainstormingu, následně s odkazem na příslušné části v učebnici. Následoval výklad dle učebnice na s. 101–102: učivo o poměrech v souvětí souřadném je zařazeno do celku o stavbě souvětí, výklad postupuje rozborovým způsobem především určováním mluvnických jevů a v případě poměrů odkazuje na dříve probrané učivo o poměrech v několikanásobných větných členech. Autoři se proto u poměrů v souvětí zaměřují pouze na problematické rozlišování poměru „příčinného (důvodového, vysvětlovacího)“ (dle s. 102) a poměru důsledkového.

V další hodině jsme se zaměřili na procvičení jevů z minulé hodiny: cvičení 1 na s. 102 a cvičení 2 na s. 103; tato cvičení se soustřeďují pouze na problematické jevy v oblasti vztahů mezi souřadně spojenými větami a zahrnují také interpunkci. Zařadili jsme též úkol, který je v učebnici označen jako výběrový – žáci měli vymýšlet příklady souvětí souřadných s různým významovým poměrem mezi větami hlavními ze svého studijního oboru, tedy oblasti ekonomické. Tento úkol byl prováděn ve dvojicích, následně byly vytvořeny z dvou dvojic čtveřice. Žáky jsme požádali, aby si sešity vyměnili, prošli souvětí kolegů a poskytli jim zpětnou vazbu po stránce jazykové i odborné. Žáky jsme vyzvali, aby doporučili k přečtení před celou třídou souvětí zdařilá, ale případně i problematická.

³⁸ Čechová et al. zde zmiňují poměr slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací a důsledkový, v poznámce pak uvádějí: „Stejné druhy významového poměru jsou také mezi souřadně spojenými větami vedlejšími. Mezi souřadně spojenými větami hlavními se navíc vyskytuje ještě poměr příčinný“ (s. 91). Výklad obsahuje také výčty spojovacích výrazů a příklady se souvisejícími pravidly interpunkce. Následují cvičení určovací kombinovaná s interpunkčními, a to pro poměry mezi několikanásobnými větnými členy, ale také souřadně spojenými vedlejšími větami.

Vzhledem k limitovanému počtu, určité stereotypnosti a omezené rozmanitosti cvičení v učebnici k poměrům v souřadném souvětí jsme považovali za nutné fixaci a aplikaci poznatků rozšířit o produkci a stylizaci, proto jsme ve třetí hodině zařadili úlohy dokončování souvětí v různých poměrech (příloha 5) a kombinace vět v různých poměrech (příloha 6). Tyto úlohy měly motivační charakter a jedním z jejich cílů bylo podnítit jazykovou kreativitu žáků. Obě cvičení byla prováděna frontálně, promítali jsme je dataprojektorem na plátno a vyzývali žáky k tvorbě souvětí. Dále jsme se věnovali problematice souvětí složitého, neboť následná interpunkční cvičení v učebnici zahrnují jak oblast souvětí souřadného, tak podřadného. Nejprve bylo pročteno poučení o souvětí složitém na s. 103 v učebnici a následně bylo probráno prvních pět souvětí v prvním cvičení na s. 104, po žácích jsme chtěli určení druhu poměru mezi větami souřadně spojenými, doplnění čárek a rozlišení souvětí souřadných a podřadných. Na rozdíl od zadání v učebnici jsme nevyžadovali určování druhů vedlejších vět a zaznamenání souvětí schématem. Za domácí úkol bylo z cvičení zadáno dalších 10 souvětí (tj. č. 6–15).

Čtvrtou hodinu jsme zahájili kontrolou domácího úkolu, žáky jsme následně vyzvali, aby ve skupinách po čtyřech vybrali z cvičení jeden výrok některé ze slavných osobností a prodiskutovali jej. Následně jsme některé žáky vyzvali k prezentaci výsledků skupinové diskuze. Dále jsme pokračovali učivem o kladení čárky – nejprve v souvětí (výklad na s. 111n.), pak ve větě jednoduché (s. 113n.). Zvláště jsme vyzdvihli poučení o případech, kdy se čárka nepíše (s. 118n.). Ve zbývající části hodiny jsme se zabývali interpunkčními cvičeními, kterými jsme pokračovali také v poslední, tedy páté hodině (rozpětí s. 120–122). V rámci těchto cvičení se vždy také objevují věty souřadně spojené. Na samý závěr proběhlo krátké shrnutí.

6.4.10 Výsledky výzkumu

Pretestové a posttestové slohové práce byly podrobeny obsahové analýze, která měla kvantitativní (1) i kvalitativní (2) část:

ad (1) Byly sledovány a porovnávány následující proměnné: počet slov v jednotlivých pracích a z toho plynoucí celková délka prací, průměrný počet vět jednoduchých a počet souvětí na práci, průměrný počet poměrů na práci, přepočtený

počet souvětí s poměrem na práci a distribuce jednotlivých druhů poměrů v celé skupině.

ad (2) Analyzovali jsme, které spojky a spojovací výrazy jsou užity při vyjadřování daného vztahu a jestli (příp. jak) se jejich užití v pretestu a posttestu mění.

6.4.10.1 Výsledky výzkumu za celé skupiny

Nejprve uvádíme komparaci výsledků pretestu a posttestu za celé skupiny.

6.4.10.1.1 3.E

Tabulka 6: Výsledky analýzy pretestu a posttestu ve třídě 3.E s konstruktivistickým programem.

žák	počet slov	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový		počet slov	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový	
De	197	5	3		2		1				307	8	2		6					
Ee	376	9	3		2			1	3		480	11	3		6	1	1		2	
Fe	526	13	11	1	4		1		1		375	8	7		1				1	
Ge	286	7	2	2	2		1				309	10	5		3	1				
He	225	3	2		1						258	3	2		1					
Ie	497	17	20		2				1		638	12	9	2	2				2	
Je	513	11	4	4	1		1	1	3		388	6	3	1		1	1			
Ke	303	3	2						1		348	3			1	1			1	
Le	323	8	8		2		2				532	16	17		6		3		4	
Me	281	9	9		1		1		1		349	9	10	1	1				1	
Ne	379	10	5	1	2	1	1		2		390	11	4		2	2	2	1	1	
Oe	504	15	21	2	3		2		4		404	9	8		3		2		1	
Ae	386	9	8		2				1		376	8	5	1	1		1		1	
Pe	279	5	4		1						251	4	5		2					
Be	339	2	1						1		348	6	5	2	1					
Qe	366	11	13		1	1			1		289	2	3							
Ce	262	3	2		1						289	9	8		1	1		2		
Re	384	6	4				1		2		452	17	11		1		2		4	
Se	343	19	15		4		1		2		280	6	5						1	
	356,26	8,68									371,74	8,32								
			137	10	31	2	12	2	23				112	7	38	7	12	3	19	
	celkový počet pozorovaných jevů									217	celkový počet pozorovaných jevů									198

Tabulka 6 zaznamenává počet slov v jednotlivých pracích, počet souvětí, v nichž se vyskytl pozorovaný jev, a počet pozorovaných jevů dle typu. Rovněž ukazuje průměrný počet slov na práci, průměrný počet souvětí s pozorovaným jevem a celkový součet pozorovaných jevů v celé skupině. Levá strana představuje pretest a pravá posttest.

Komentář

Posttestové práce se mírně prodloužily (v průměru o 15,48 slov), přesto souvětí s pozorovaným jevem nepřibýlo a počet pozorovaného jevu mírně poklesl, kvantitativní rozdíly nelze považovat za signifikantní. Nejvíce ubylo slučovacího poměru (o 25 výskytů), naopak ostatní poměry zaznamenaly mírný nárůst – nejvíce u poměru odporovacího (nárůst o 7 výskytů), poté u vylučovacího (o 5 výskytů), dále u stupňovacího (o 3 výskyty) a vysvětlovacího (o 1 výskyt). Počet příčinného poměru zůstal zachován (12 výskytů), u poměru důsledkového jako jediného došlo k poklesu, a to o 4 výskyty (avšak o složitosti a spornosti pohledu na důsledkový poměr viz dále). Přesto lze říci, že žáci v posttestu vyjadřovali vztahy myšlenkově náročnějším způsobem než základním jednoduchým slučováním.

Z kvalitativní analýzy vyplynuly významné posuny ve způsobu vyjadřování vztahů. Konkrétně došlo k proměnám u slučovacího poměru, kde jsme zaznamenali nárůst jeho vyjádření asyndeticky na úkor jiných forem, nové spojovací výrazy oproti pretestu jsme zaregistrovali u odporovacího poměru (2 výskyty *ovšem* a 1 výskyt *a*) a vylučovacího poměru (*anebo*), naopak u důsledkového poměru došlo k zúžení repertoáru spojovacích výrazů. U stupňování jsme vyzorovali větší transparentnost vyjadřování tohoto vztahu za pomoci vhodnějších spojovacích výrazů, a to včetně dvojitého výrazu (*nejen – ale i*). Žáci užili pestřejší inventář spojovacích výrazů, jednotlivé spojky a spojovací výrazy byly používány přesněji než u pretestu – viz následující část.

V následující části komentujeme konkrétní příklady, které vyplynuly z kvalitativní analýzy prací.

Pretestové práce

Ačkoliv Kostečka (2002, s. 92) konstatuje, že tvoření souřadných spojení rodilým mluvčím nečiní zvláštní potíže, přesvědčili jsme se, že se nesrovnalosti objevují.

Základní problém je, že řada žáků tvoří věty jednoduché, které bez jakéhokoliv spojení klade za sebe (o problému psal již Dvořák, 2007/08), koherence textu je tak výrazně narušena, o kohezi nelze hovořit: *Proč cestovat autem? Líbí se mi tak cestovat, protože je to velmi pohodlné. Člověk se dostane skoro všude. Automobil má také několik nevýhod. Dnes je cestování vozidlem poměrně drahá záležitost. Když chceme jezdit autem, tak si musíme plati povinné a havarijní ručení a to nehledě na cenu benzínu. Pořád se mluví o tom, že už nejsou takové zásoby ropy. Že prý za pár let dojde. Když jsem se na to ptal táty, jak to je, tak mi odpověděl, že když byl malý, tak mu ve škole říkali tu stejnou věc. Proto si myslím, že je to jen politický manévr, kvůli kterému se ropa pořád zdražuje. A ropní magnáti na tom obrovsky vydělávají. Státy samozřejmě také, kvůli vysokým spotřebním daním³⁹. Vidíme, že autor minimálně využívá jakýchkoliv spojovacích výrazů a prostředků textové návaznosti, nedodržuje textové posloupnosti, tvoří velmi krátké věty, a to i v rámci souvětí, objevují se redundantní výrazy (*tak*). Navíc ačkoliv si na úvod klade otázku *Proč cestovat autem?*, v odstavci zmiňuje jedinou výhodu, poté samé nevýhody a od problému cestování autem se dostává k problému cen ropy.*

V některých případech dochází k zanedbání poměru natolik významnému, že je vztah mezi oběma propozicemi zastřený:

- *Všichni stále někam pospíchají a o bezpečnost se nezajímají.* Vztah je zde vyjádřen neutrální spojkou *a*, soudíme však, že se o prosté sloučení nejedná, bylo by vhodnější vztah vyjádřit jako odporovací (*Všichni stále někam pospíchají, ale o bezpečnost se nezajímají.*), příp. důsledkový (*Všichni stále někam pospíchají, a proto se o bezpečnost nezajímají.*).
- (...) *ale cesta autem je zase rychlejší a v dnešní době jde lidem hlavně o čas.* Autor opomenul vztah mezi propozicemi a k jeho vyjádření použil nevhodný a nezřetelný spojovací výraz; vztah zde nelze vykládat jako prosté sloučení; soudíme, že přesnější by bylo spojení vysvětlovací (*ale cesta autem je zase rychlejší, vždyť v dnešní době jde lidem hlavně o čas*).

Asyndetické spojení je nejasné, stylizačně nevhodné, nevystihuje vztah mezi propozicemi, dochází k zanedbání poměru:

- *Řidič musí pořád dávat pozor, má zodpovědnost za ostatní lidi v autě.* Vhodnější by bylo spojení s *nebot'* (poměr příčinný), *vždyť* (poměr vysvětlovací), příp. by bylo

³⁹ Všechny příklady z žákovských prací uvádíme v původní jazykové podobě.

možné považovat vztah mezi propozicemi i za stupňování (v takovém případě lze užít např. *a navíc*).

- *Lidé volí více auto, mají své pohodlí, nemusí věci táhnout na nádraží a do vlaku, ale v klidu si je naloží do auta a vyrazí na místo určení.* Asyndetické spojení je zavádějící – jedná se zde o vztah důsledkový (*lidé volí více auto, aby měli své pohodlí*), nebo příčinný (*lidé chtějí mít pohodlí, a proto volí více auto*)?
- *Mnoho z nich však zvolí raději vlak než autobus, nechtějí se mačkat v sedačkách a ve vlaku se můžou projít.* Nevhodné asyndetické spojení zde zastírá vztah příčiny (*Lidé volí raději vlak než autobus, neboť / protože⁴⁰ se nechtějí mačkat na sedačkách.*).
- *Příští den se kamarádi sešli, všichni měli špatnou náladu (...).* Stylisticky vhodnější by bylo užití některého ze spojovacích výrazů odporovacího poměru (*Příští den se kamarádi sešli, ale všichni měli špatnou náladu.*).
- *(...) jezdit po Praze na kole není úplně bezpečné, většinou je velký provoz.* Jedná se o zanedbání poměru příčinného (*jezdit po Praze na kole není úplně bezpečné, neboť většinou je velký provoz*).
- *Ve vlaku člověk nemá soukromí, jezdí jím mnoho cizích lidí.* Asyndetické spojení zde nedostatečně vyjadřuje poměr příčinný (*Ve vlaku člověk nemá soukromí, neboť jím jezdí mnoho cizích lidí.*).

Spojka *a* je užívána jako univerzální, přitom však nevystihuje vztah mezi propozicemi; dochází k zanedbání poměru:

- *Svým způsobem se udržují v kondici a jsou poté lépe naladěni.* Lze se domnívat, že se zde nejedná o sloučení, nýbrž o důsledek (*lidé se udržují v kondici, a proto jsou lépe naladěni*).
- *Honza se špatně podíval a jel vlakem na špatnou stranu.* Zde se nejedná o sloučení, nýbrž o důsledek (*Honza se špatně podíval, a proto jel vlakem na špatnou stranu.*).
- *Michal si nevzal peníze a neměl na doplnění benzínu.* Opět se zde nejedná o sloučení, nýbrž o důsledek (*Michal si nevzal peníze, a proto neměl na doplnění benzínu.*).

⁴⁰ Jedná se o spojku podřadicí, nicméně vystihující potřebný význam.

Posttestové práce

I v posttestových pracích se objevily příklady, kdy autoři neodůvodněně a stylisticky nevhodně kladli za sebe bez jakékoliv formální návaznosti krátké věty, ať už jako věty jednoduché či v rámci souvětí: kladení vět jednoduchých za sebe: (...) *A jsme opět u toho... Kam to vede? K trestné činnosti. Začínáme krást, abychom měli na drogy. A nemusí to být jen na ně. Tím se dostáváme k další závislosti – alkohol. (...)*

Jako zanedbání poměru lze hodnotit následující souvětí: *Závislost dobrá není a je nutné se jí co nejdříve zbavit.* Toto spojení nelze hodnotit jako prosté sloučení, poměr je zde sice vyjádřen spojkou *a*, nicméně máme za to, že ta zde činí spojení nezřetelným a nepřesným, neboť se jedná o důsledek (*Závislost není dobrá, a proto je nutné se jí co nejdříve zbavit.*).

Shrnutí

Z výkladu výše je patrná disproporce mezi problémy v pretestových a posttestových pracích. Celkově lze konstatovat, že v posttestových pracích jsme ve 3.E nezaznamenali žádné výraznější kvalitativní problémy při tvoření souřadných spojení mezi hlavními větami, na rozdíl od prací pretestových, jak jsme je popsali výše. Ačkoliv žáci tvořili sledovaných spojení nepatrně méně, a to na větším prostoru (z hlediska délky prací), tato spojení byla transparentnější a přesnější oproti pracím pretestovým, navíc došlo k „přelití“ kvantity od slučování konstatním složitějším poměrům. Nepovažujeme proto popsaný úbytek za výsledek nepříznivý, protože v oblasti vyjadřování vztahů považujeme za primární jejich kvalitu – a zde nastal po absolvování vyučovacího cyklu pozitivní posun.

Usuzujeme proto, že u žáků došlo k lepšímu osvojení a hlubšímu pochopení vyučované problematiky a že transfer mezi nabytými znalostmi v hodině a praktickým užitím v komunikační praxi je přímější. Žáci byli schopni jazykové jevy využívat při složité tvorbě vlastního komunikátu, a to dovedněji než před absolvováním daného tematického celku ve vyučování. Zdá se proto, že aktivní práce s jazykovým materiálem, jeho hloubková analýza v rámci problémově pojatého úkolu, možnost diskuze ve skupinách, dostatek času k promýšlení odpovědí a navázání na předchozí znalosti, respektive přirozenou jazykovou kompetenci žáků, aktivace a využití jejich jazykového citu jako rodilých mluvčích při posuzování velmi drobných významových nuancí, to vše v komplexu vedlo k výše uvedeným výsledkům.

Žádné významné posuny nenastaly u interpunkce, i v posttestových pracích jsme zaznamenali řadu důkazů o přetrvávajících obtížích v této oblasti. Interpunkce však nebyla primárním předmětem našeho výzkumného zájmu – náležité psaní interpunkce sice obnáší chápání větné stavby a uvědomování si vzájemných vztahů mezi větnými členy a větami (srov. Zimová, 2011/12) – proto na skutečnosti týkající se jejího psaní v rámci našeho výzkumu upozorňujeme – ale zároveň je čárka pouze formálním vyjádřením vztahu v grafice a jako taková nespadá do sféry gramatiky. Navíc její kladení je v případě vztahů v souvětí vysoce závislé na záměru mluvčího a celkovém kontextu (srov. Daneš, 1994 nebo Adam, 2008/09).

6.4.10.1.2 3.J

Tabulka 7 (viz následující stranu) zaznamenává počet slov v jednotlivých pracích, počet souvětí, v nichž se vyskytl pozorovaný jev, a počet pozorovaných jevů dle typu. Rovněž ukazuje průměrný počet slov na práci, průměrný počet souvětí s pozorovaným jevem a celkový součet pozorovaných jevů v celé skupině. Levá strana představuje pretest a pravá posttest.

Komentář

Délka posttestových prací v kontrolní třídě značně poklesla (v průměru o 46,4 slov), výrazně se rovněž snížil počet pozorovaných jevů (o 120). Došlo k nápadnému úbytku především u poměru slučovacího (o 96), na polovinu se zmenšila kvantita poměru důsledkového (z 32 na 16), mírně také poměru odporovacího (o 15). Naopak se pětkrát vyskytl poměr vylučovací, který jsme v pretestu vůbec nezaznamenali. U ostatních poměrů se distribuce příliš nezměnila.

Ani u diverzity spojovacích výrazů nelze pozorovat význačné změny – u slučovacího poměru byla v posttestu jedenkrát použita dvojitá spojka *jednak – jednak*, u stupňovacího poměru třikrát dvojitý spojovací výraz *nejen – ale i*, u odporovacího poměru se nově objevila spojka *nýbrž*, rovněž došlo k nárůstu spojování propozic ve zmíněném poměru spojkou *a* a asyndeticky. Z kvalitativní analýzy vyplynuly v posttestových pracích obdobné problémy jako v pracích pretestových, přetrvávající nedostatky ukazujeme níže.

Tabulka 7: Výsledky analýzy pretestu a posttestu ve třídě 3.J s tradičním programem.

žák	počet slov	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový		počet slov	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový	
Dj	325	13	10		3				1		309	4	3	1	1					
Ej	296	6	7		2						275	6	5		1					
Fj	567	23	17		7				2		289	4	3		1					
Gj	415	9	7					1	1		238	3	3				1			
Hj	269	0									305	4	4		1		1			
Ij	211	7	5		2						255	6	5		2					
Jj	428	15	10		5				2		349	9	5		4	1			2	
Kj	571	12	9						4		537	6	4		1	1				
Lj	335	12	9		1		1		4		360	13	10	1	4					
Mj	214	3	4		1						403	14	8	1	4				1	
Bj	428	15	16		2		1		1		382	12	7	1	2		2		1	
Nj	430	9	2	2	4				1		406	9	5	1	2				1	
Oj	418	10	8		2		1	1			307	3	1		1				2	
Pj	409	11	8		3		1		1		376	8	4		3	1			1	
Qj	319	6	6						1		325	4	2	1	1					
Rj	401	16	10	1	1		1	1	4		267	4	3		2					
Sj	495	12	9		3				1		397	6	4		2			1		
Aj	439	5	4		3						395	5	4	1	3	2				
Tj	257	6	7		1						213	4	3						1	
Uj	227	9	4		4		1		1		252	5	2		2		1		2	
Vj	456	13	10		5				1		474	13	12						3	
Wj	533	22	21		4				2		379	1			1					
Xj	424	8	9						1		201	2	2							
Yj	296	5	4		3				1		273	4	1	1	2					
Cj	390	14	14		5				3		426	19	14		6				2	
	382,12	10,44									335,72	6,72								
			210	3	61	0	6	3	32				114	8	46	5	5	1	16	
	celkový počet pozorovaných jevů									315	celkový počet pozorovaných jevů									195

V následující části komentujeme konkrétní příklady, které vplynuly z kvalitativní analýzy prací.

Pretestové práce

Řada žáků tvořila spíše krátké věty, ať už v souvětí či jako věty jednoduché, které jsou kladeny za sebe bez jakéhokoliv výraznějšího propojení prostředky textové návaznosti, což zvláště v případě úvahových textů nelze považovat za šťastné: *Co si*

vybrat na delší vzdálenosti? Kolo to asi nebude. Zbývá auto nebo vlak. Často je vlak rychlejší než auto, ale pohodlnější pro mě určitě není. Já bych zvolila auto, ve vlaku nikdy nevíte, kdo vám při delší cestě bude dělat společnost. A pokud má na spolucestující někdo takovou smůlu jako já, když bude moci, zvolí si auto.

Takové texty pak působí jednoduše, bez výraznější koherence, jejich recepce je pro čtenáře nepřijemná.

Objevují se případy, které lze označit jako zanedbání poměru:

- *Každý den čelíme rozhodnutím a to, jak se rozhodneme, směřuje náš život a je velmi důležité promyslet si co vlastně chceme.* Zde se nejedná o sloučení, ale o důsledek, užití univerzální spojky *a* v tomto případě nelze považovat za adekvátní (*Rozhodnutí směřují náš život, a proto je velmi důležité promyslet, co vlastně chceme.*).
- *Výroba nových vlaků zajišťuje lepší komfort a na své si přijdou i nároční cestující.* Ačkoliv rozlišování mezi „čistým“ sloučením a důsledkem činí obecně z hlediska recepce a analýzy textu největší potíže (viz o tom dále), tento případ hodnotíme jako zanedbání poměru – nejedná se zde o sloučení, ale o důsledek (*Výroba nových vlaků zajišťuje lepší komfort, a tak / takže si na své přijdou i nároční cestující.*).

V některých případech se může objevit zastření vztahu mezi propozicemi užitím nevhodného spojovacího výrazu (většinou univerzální spojky *a*).

- *Narazily jsme na nějakou vesnici a zhrozily se cedule hlásající PRAHA. „Nemůžeme přece ještě být v Praze?!“* V případě tohoto souvětí není zřejmé, zda se jedná o vztah slučovací s významovým odstínem sukcesivnosti dějů, nebo zda si propozice odporují, a to zvláště vzhledem k přímé řeči uvedené za souvětím. Stylisticky vhodnější by bylo vyjasnění vztahu použitím adekvátního spojovacího výrazu, příp. doplnění (*Narazily jsme na nějakou vesnici, ale zhrozily se cedule hlásající PRAHA. x Narazily jsme na nějakou vesnici a hned / a potom / a následně / a v tom se zhrozily cedule hlásající PRAHA.*)

Vztah v některých souvětích je nejasný z důvodu absence spojovacího výrazu, asyndetické spojení se jeví jako nevhodné, vztah by bylo příhodnější vyjasnit:

- *Já bych zvolila auto, ve vlaku nikdy nevíte, kdo vám při delší cestě bude dělat společnost.* Stylisticky vhodnější by bylo příčinný vztah upřesnit spojkou *neboť*

nebo protože (Já bych zvolila auto, neboť / protože ve vlaku nikdy nevíte, kdo vám při delší cestě bude dělat společnost.).

- Stejným případem je následující příklad: *Na výlet vlakem není čas a autem nikam nepotřebuji, do školy a na kroužky postačí MHD.* Opět by bylo vhodnější souvětí stylisticky upravit za použití příčinného spojovacího výrazu – fakt, že používání MHD pro dané účely postačí, je přímo spojený s tím, že autorka nepotřebuje využívat auto (*Na výlet vlakem není čas a autem nikam nepotřebuji, neboť / protože do školy a na kroužky postačí MHD.*).

Posttestové práce

I v posttestových pracích jsme zaznamenali několik okruhů problematických jevů:

V následujícím případě je spojovací výraz použit vadně, a to natolik, že souvětí nedává smysl: *Alkoholová a drogová závislost je dosti podobná té na cigaretách s tím rozdílem, že drogy jsou zakázané. Bohužel i s nimi (s drogami – pozn. S. Š.) se setkávám často, ale z dlouhodobého pozorování lidí, kteří drogy berou pravidelně, jsem vyvodil, že vše (co se o drogách říká – pozn. S. Š.) je zřejmě pravda.* Autor spojkou *ale* naznačuje, že si propozice odporují, což je však mylné. Obsahy se spíše slučují, příp. je mezi nimi vztah důsledkový (to, že se s nimi setkává, má důsledek, kterým je vyvození pravdivosti informací).

U některých souvětí přetrvává nejasnost vztahu:

- *Bohužel to (závislost – pozn. S. Š.) pokračovalo dále a Žaneta nezůstala jen u cigaret.* Spojka *a* naznačuje, že se jedná o sloučení, nicméně by bylo možno uvažovat také o vztahu důsledkovém (*Bohužel to pokračovalo dále, a proto Žaneta nezůstala jen u cigaret.*), příp. o vztahu odporovacím (*Bohužel to pokračovalo dále, avšak Žaneta nezůstala jen u cigaret.*).
- *Proč mi jako první naskočí návykové látky? Asi je to tím, že nám na školních přednáškách neustále opakovali, jak jsou škodlivé zdraví. To zajisté jsou a tyto přednášky mají své opodstatnění.* Propozice nejsou ve vztahu sloučení, jde o zanedbání poměru důsledkového (*To zajisté jsou, a proto tyto přednášky mají své opodstatnění.*).
- *Opět se vrátil zvýšený chtíč po nějakém vážnějším vztahu, snažil se navázat kontakty s neznámými ženami.* Absence spojovacího výrazu je zde nevhodná,

důsledkový vztah je pomínut (*Opět se vrátil zvýšený chtíč po nějakém vážnějším vztahu, a proto se snažil navázat kontakty s neznámými ženami.*)

V některých případech je vztah nejasný i z důvodu nevhodné stylizace:

- *Špatných závislostí se zbavit můžeme, alespoň se o to můžeme pokusit a ne pouze tvrdit, že „to nejde“.* Autor opomenul spojovací výraz, čímž je konstrukce souvětí nejasná, stylisticky nevhodná. Vztah obou propozic je zastřený a absence spojovacího výrazu ztěžuje porozumění. Bylo by vhodnější vztah obsahů specifikovat (*Špatných závislostí se zbavit můžeme, nebo / anebo se o to alespoň můžeme pokusit...; Špatných závislostí se zbavit můžeme, případně se o to alespoň můžeme pokusit...*), příp. věty rozdělit, čímž se zvýrazní význam první věty, jakási kategoričnost daného soudu (*Špatných závislostí se zbavit můžeme. Nebo se o to můžeme alespoň pokusit...*).

U některých souvětí je spojovací výraz použit nepřesně, užití jiného, vhodnějšího by vztah propozic precizovalo:

- *Chodím na hodiny herectví dvakrát týdně a stále mám pocit, že je to setsakramentsky málo.* Autor užil univerzální spojky *a*, přestože je nasnadě, že se mezi propozicemi jedná o vztah odporovací (*Chodím na hodiny herectví dvakrát týdně, ale / avšak stále mám pocit, že je to setsakramentsky málo.*).

Shrnutí

Je zřejmé, že ve 3.J došlo k výrazným kvantitativním pohybům, avšak co se týče kvality, žádné zásadní rozdíly a očekávatelné posuny se neprojeví. I po absolvování tematického celku ve výuce se žáci dopouštěli obdobných chyb jako před tím, stylistické nedostatky a problémy ve spojování souřadných vět přetrvaly. Dokonce se objevila souvětí, v nichž lze nedokonalosti ve spojení vět považovat za chyby. Ani z kvalitativní analýzy tedy nelze usoudit, že by se absolvování tematického celku ve vyučování významněji odrazilo v myšlení žáků, a tedy praktické stylizaci jejich komunikátů. Přestože byli ve výuce schopni jevy pojmenovávat, izolované příklady v předložených cvičeních transformovat, obměňovat, případně doplňovat dle zadání, transfer nabytých poznatků směrem do oblasti komunikačních dovedností se zdá být málo úspěšný.

Přestože byla výuková strategie z velké části zaměřena také na interpunkci, žáci se v posttestu dopouštěli identických chyb jako v pretestu a jejich výsledky se v tomto

ohledu nijak nelišily od třídy 3.E, kde byl na interpunkci kladen poněkud menší důraz – naopak bychom mohli říci, že se zde problémy ještě mírně zhoršily.

6.4.10.1.3 Obecné poznatky z analýzy prací

Během analýzy pretestu i posttestu v obou skupinách jsme odhalili určité společné problematické oblasti, které mohou ve vyučovací praxi skýtat obtíže. Týkají se jak hlediska didaktického, tak lingvistického.

(1) Existuje čisté slučování?

První okruh problémů představuje typologie slučovacího vztahu ve školní praxi a s tím související problémy, které mohou před učitelem vyvstat, když ani v odborné literatuře nenalezne jednoznačné odpovědi, jak jsme již naznačili výše. Během analýzy prací žáků jsme si pokládali jednu základní otázku: **existuje čisté slučování?** Jaká je reprezentace této otázky v žákovských představách a jak by měla být reflektována ve vyučování? Gramaticky a snad i stylisticky mohou být všechna souvětí v pořádku, nicméně při sémantické analýze mohou být klasifikována různě. V našem výzkumu jsme naráželi především na soustavný problém distinkce poměru slučovacího a důsledkového, situace se ještě více komplikuje v komunikátech psaných, kde důsledkový poměr zakládá důvod k psaní čárky.

V předvýzkumu jsme zjistili, že slučovací vztah žákyně určovala i v případech jiných vztahů, a to především z důvodu výskytu nejtypičtější spojky *a*. Tak tomu bylo i v případě vztahu důsledkového, odporovacího či stupňovacího. Při bližším pohledu na získaná data zjistíme, že souvětí s poměrem důsledkovým určovala buď jako (a) slučovací poměr, (b) vedlejší větu (v těchto případech zřejmě pociťovala příznak kauzality mezi obsahy výpovědí) nebo (c) jako „odůvodnění, dopad, rozšíření“. Termín „důsledek“ použila pouze jednou. Soudíme, že v představách žáků má vztah slučovací poněkud zjednodušenou podobu, chápou ho příliš široce, spojka *a* pak představuje univerzální, obecný, avšak zároveň sémanticky zcela vyprázdněný spojovací prostředek. Poměr důsledkový pak s poměrem slučovacím buď splývá, anebo je pociťován jako hypotaxe.

M. Švehlová byla přesvědčena, že slučovací souvětí neexistuje, a co se týče interpunkce, zastávala názor, že především záleží na komunikačním záměru pisatele – zda on sám své spojení propozic pocítuje jako slučování či cokoliv jiného (osobní svědectví M. Šmejkalové). I poměr ve velmi jednoduchém a běžném souvětí *Svítilo sluníčko a ptáčci zpívali*.⁴¹ by bylo možno hodnotit jako důsledkový, přestože spojka *a* napovídá slučování obou propozic. Mohli bychom však uvažovat i tak, že ptáčci zpívali právě proto, že sluníčko svítilo, v opačném případě by se tomu tak jistě nedělo.

Ve slohových pracích v rámci našeho výzkumu jsme zjistili, že žáci čárku před spojkou *a* nekladou, z čehož by bylo možno usuzovat, že důsledek nepocítují, ale že se spíše přiklání k hodnocení vztahu jako slučování, příp. pocítují-li důsledek, převládá schematický pohled na spojkou *a* mj. v souvislosti s po generace tradovaným miskonceptem, že „před spojkou *a* se čárka nikdy nepíše“ (s nímž se nezdá se setkávat v praxi, ale také na něj lze narazit mj. v četných diskuzích na internetu); zda je tomu však skutečně tak, anebo zda se jedná o běžné opomínání interpunkce z důvodu neznalosti či nepozornosti, je otázka zasluhující zvláštní výzkum.

Následující souvětí z prací žáků představují z našeho hlediska sporné příklady, které náš názor podporují:

- *Vlaková doprava je v České republice nedoceněna a díky tomu je i málo využívána.*
- *(...) u nich (u Holanďanů – pozn. S. Š.) jsou ulice plné cyklistů a auto tam potkáme jen zřídka.*
- *(...) navíc je mi horko a začínám se z toho potit.*
- *Pokud se jede na velkou vzdálenost, bývá cesta velmi unavující a řidič musí vědět, kdy si má dát pauzu.*
- *Na mě osobně navíc působí jízda na kole uklidňujícím dojmem, zbavuje mě stresu a přináší mi dobrou náladu.*
- *Stanice vlaku nemusí být vždy přímo u místa ubytování a tatínek s maminkou by museli vláčet 4 páry lyží, lyžařských bot a hůlek, k tomu další čtyři tašky oblečení (...).*
- *Výfukové plyny přinášejí lidem spoustu dýchacích problémů a mělo by se s nimi hlavně ve velkoměstech něco dělat.*

⁴¹ Souvětí M. Šmejkalové z osobní diskuze na toto téma.

- Všichni nadávají, nikdo nestíhá a z toho také pramení špatné vztahy mezi lidmi, jelikož jsou všichni nervózní.
- Spousta lidí se už ani neumí zabavit jinak. Všechno jim přijde nudné a nakonec skončí u televize.
- Člověk, který je obézní, má velké zdravotní potíže a nemůže se o sebe sám starat.
- Tento člověk nežije žádný život, pouze ten virtuální, nemá žádné kamarády a je sám.
- Studenti i profesori mu připraví překvapení a on je šťastný, že je mezi všemi zase zpátky.
- Dojde k hádce, Eliška odchází rozzlobená.
- Alkohol a cigarety jsou drogy legální a mezi mládeží velmi oblíbené.
- Lidé kradou, lžou a stávají se pro své okolí nebezpečnými.
- Závislost dobrá není a je nutné se jí co nejdříve zbavit.
- Závislost do našich životů přichází velice nenápadně, často si jí všimnou všichni ostatní, jenom nám zůstane skryta...
- (...) zprvu se nám to líbí a chceme to zažívat častěji.
- Hudba velmi zpestřuje život a obyčejný nudný den dokáže proměnit v kouzelný.
- Lidé neodhadnou míru a stanou se závislími.
- Intenzivně jsme cvičily, o prázdninách jsme měly letní soustřední v Harrachově a byly jsme připravené (na prvních závodech v sezóně – pozn. S. Š.) podávat výborné výkony.
- Moc jsme se přejedly a vyjely o dost později, než bylo v plánu.
- Každou chvíli mi bylo z únavy zle, sesedala jsem ze sedla a všechny jen zdržovala.
- Autobus odjížděl už za půl hodiny a my bychom si nestihli nachystat svačiny.
- Zaskočila mu nudle v krku, zčervenal a začal se dusit.
- Po odchodu od rodičů si najdou vážnou známost a jsou znovu závislí.
- Lidé kvůli jednomu zklamání začnou pít každý den a stanou se na alkoholu závislí.

Ve výše uvedených souvětích by se dle našeho názoru dal vztah mezi dotčenými větami vyjádřit také spojovacím výrazem důsledkového poměru (*a tak, a proto, a tedy...*).

Zmíněný okruh není v lingvistice, tudíž ani v oborové didaktice doposud uspokojivě řešen, přitom ve vyučování může představovat významný problém. Není cílem této práce se problematice věnovat obsírněji, avšak považujeme za důležité na ni

upozornit jako na téma k dalšímu lingvistickému i didaktickému výzkumu – je na místě se zabývat otázkou, jaké jsou skutečné důvody opomínání interpunkce při psaní, ale rovněž jaká je reprezentace popsané problematiky v představách žáků.

(2) Problematická spojka *nebo*

Druhou oblast problémů představuje spojka *nebo* a hodnocení poměru s ní. Již v lingvistické části jsme se tomuto okruhu věnovali, jak jsme popsali, ani zde názor lingvistů není jednotný. Přitom většina učebnic pro ZŠ i SŠ hovoří zcela jasně: pokud se alternativy skutečně vylučují (čistá disjunkce), jedná se o poměr vylučovací a před *nebo* se píše čárka, pokud se alternativy nevylučují a mohou teoreticky platit všechny, jedná se o poměr slučovací⁴² (příp. „eventualitu“⁴³) a čárka před *nebo* se nepíše. Z didaktického hlediska však takové pojetí zakládá spory – mnohokrát jsme se ve vlastní praxi setkali s neshodami i v případě velmi jednoduchých několikanásobných větných členů: *Dáš si čaj nebo kávu?* Možnosti se nevylučují, teoreticky mohou platit obě, argument žáků však často je, že lze volit pouze jednu z možností a pít pouze jeden z nápojů. Tyto rozkoly v myšlení se pak promítají také do interpunkce.

V následující části souvětí z žakovské práce je zřejmé, že o vylučování se v tomto případě rozhodně nejedná, přesto však autor čárku použil: (...) *činnost nás zkrátka baví, nebo nás nějak vnitřně naplňuje*. Obě alternativy se nevylučují – pokud člověka něco baví, zřejmě ho to i vnitřně naplňuje a naopak. Stejný příklad může být (...) *proč si člověk nespočítá, nebo neuvědomí (...)*, kde se rovněž o vylučování nejedná, a proto čárka není na místě.

Nejnověji se této otázce věnoval Adam (2008/09). Jak potvrzuje, pravidla pro kladení čárky před spojkou *nebo* jsou složitá (natolik, že autor odhalil kontradikci mezi *Internetovou jazykovou příručkou zpracovanou ÚJČ AV ČR* a doporučením jazykové poradny ÚJČ v odpovědi na dotaz – s. 121 zmíněného příspěvku), a to mj. i z toho důvodu, že jí lze věty nebo výrazy spojovat v několika různých vztazích. Doporučuje, aby čárka byla psána tehdy, když jsou věty nebo výrazy v protikladu, pokud jsou kladeny vedle sebe, doporučuje čárku nepsat. Za zásadní v každém případě považuje sémantický přístup k hodnocení významů, neboť musí jít o analýzu z komunikačně-pragmatického hlediska (Daneš, 1994). Dle Daneše (ibid., s. 133) jde totiž o celkovou souvislost a záměr

⁴² Učebnice pro ZŠ nakl. Alter či Fraus a učebnice pro SOŠ i gymnázia nakl. SPN.

⁴³ Učebnice pro ZŠ nakl. SPL-Práce či Fraus.

mluvčího – „to, jak vztah uvozovaný spojkou *nebo* v daném případě chápe a vyjadřuje.“ Jinými slovy „rozhodující tedy není logická ne/slučitelnost, nýbrž záměr autora a kontextová souvislost“ (Adam, 2008/09, s. 120).

Právě uvedeným východiskem Danešovým i Adamovým se vracíme k otázce, na kterou jsme narazili u slučovacího poměru, a k názoru Švehlové. Bylo by totiž možné je aplikovat univerzálně – **při psaní interpunkce v souřadném souvětí vždy záleží na komunikačním záměru pisatele a celkové souvislosti komunikace**. Takový pohled však z perspektivy školy pravidla interpunkce zásadně rozvolňuje! Přiznáváme zde, že si nejsme zcela jisti, zda jsou učitelé na takové stanovisko k interpunkci připraveni, a to nejen duševně, ale i odborně.

Na základě výkladů v učebnicích i vlastní zkušenosti totiž soudíme, že školní praxe staví pravidla interpunkce spíše jako daná, nezpochybnitelná, z čehož pak ovšem také plynou některé dlouhodobě tradované miskoncepty, přerůstající až v mýty – např. že před spojkou *a* se čárka nikdy nepíše, anebo naopak před některými spojkami se píše vždy, příkladem budiž spojka *ale*: *Pod srdcem, ale stále choval lásku k Ivaně, kterou dlouho neviděl, ale chtěl to změnit* nebo *Lidé musí, ale chtějí postavit se tomu čelem*. Dochází totiž k pamětnému osvojení pravidel interpunkce bez uvědomování si významu a komunikačního kontextu. Je přitom paradoxní, že žáci jakousi přirozenou potřebu čárky pociťují (již jsme tento fenomén zmínili při popisu způsobu řešení předložených cvičení žáky v experimentální třídě) – bylo by proto vhodné tento úkaz připsatelný jazykovému citu rodilých mluvčích dále kultivovat a patřičně didakticky ovlivňovat – zaměřovat se více na sémantické a pragmatické aspekty komunikace a vystavovat žáky zvláště na střední škole rozporuplným příkladům, na nichž lze modelovat kognitivní procesy a následně je explicitně demonstrovat – to se týká také problematiky rozebírané dále.

(3) Vztahy vyjádřené implicitně

Třetí skupinu problémů ve vyučování i při následné recepci (analýze) komunikátu představují vztahy vyjádřené pouze implicitně, kde absentuje konkrétní spojka či spojovací výraz, příp. je použit spojovací prostředek pro daný poměr netypický. Množství vztahů může nabývat různých odstínů, čímž se následně v písmu řídí interpunkce, která je indikátorem, vyjádřením vztahu, značkou, která pisateli napomáhá při realizaci komunikačního záměru a čtenáři při porozumění textu (Adam,

2008/09) – jako taková není inherentní částí jazyka a její povaha odpovídá výše uvedené Danešově a Adamově charakteristice.

U vztahů vyjádřených implicitně se plně ukazuje opodstatnění nutnosti sémantického přístupu ve vyučování; následující souvětí na to poukazují:

- *Jedinec se může uzavřít do sebe a přestat komunikovat s okolím, nebo ještě hůř jsou doloženy případy, kdy hráč počítačových her umírá přímo u počítače na dehydrataci.* Spojka *nebo* by napovídala vylučování, ale vztah v tomto případě hodnotíme jako stupňování; je užit pro tento vztah netypický spojovací výraz.
- *(...) ale začíná zima a tím pádem lidé začínají topit.* Vztah obou výpovědí hodnotíme jako důsledkový, přestože se objevuje pro tento vztah málo frekventovaný spojovací výraz, který v učebnicových výčtech uváděn nebývá.
- *(...) to už je pro životní prostředí velká rána (že lidé začínají topit – pozn. S. Š.) a do toho ještě budou jezdit staré autobusy.* – Spojení s *a* by napovídalo, že se jedná o vztah slučovací. Domníváme se však, že zde lze vysledovat odstín stupňování (lidé začínají topit, což je pro životní prostředí velká rána, a navíc k tomu ještě bude ovzduší zamořováno starými autobusy).
- *Maminka mě povzbuzovala, a tím mi dodávala tolik potřebnou energii.* Žák sám napsal čárku, zřejmě tedy pocítil kauzalitu a z významu propozic a poměru mezi nimi vyvodil, že se nejedná o vztah sloučení, ale důsledku, přestože neužil úplně typického spojovacího výrazu.
- *Maminka si potrpí na naše auto, pořád ho čistí, uklízí a pečuje o něj jako o svoje miminko.* Asyndetické spojení zde naznačuje vztah implicitně, mohl by být hodnocen jako slučovací, avšak domníváme se, že maminka auto pořád čistí a uklízí proto, že si na něj potrpí. I z toho důvodu soudíme, že se spíše jedná o vztah důsledkový. Spojení bezespoječné o to více zvýrazňuje nutnost zkoumat obsahy obou propozic.
- *Nedbali na to, potřebovali jít dál.* Implicitně je naznačen poměr příčinný.
- *Spoustu věcí denně děláme, a ani si neuvědomujeme, že na nich jsme závislí.* Zvláště případy s univerzální spojkou *a*, která je použita v jiném poměru než slučovacím, je třeba analyzovat z hlediska významu a vztahu mezi obsahy propozic. Autorka sama rozpoznala, že se jedná o poměr odporovací, a napsala čárku.
- *Někdy je neškodná (závislost – pozn. S. Š.), jindy může mít katastrofální dopad.* Implicitně je dán poměr odporovací.

(4) Parataxe vs. hypotaxe

Již ve výsledcích předvýzkumu jsme zmínili otázku příčinného (důvodového) poměru, který může být vyjadřován paratakticky i hypotakticky v závislosti na užití spojky. Řada mluvnic vztahy příčinný (důvodový) a důsledkový zařazuje do jedné skupiny společně s dalšími vztahy (např. podmínkovým, účelovým či přípustkovým) jako vztahy kauzální, při tom nerozlišuje, zda jsou vyjadřovány parataxí či hypotaxí. Ve školské praxi je však parataxe a hypotaxe probírána odděleně (jak jsme ostatně ukázali již výše v sondě do zpracování problematiky v učebnicích).

Šalamounová (2013) problém velmi přesně demonstruje v přepisu části vyučovací hodiny věnované právě typům souřadného spojení vět. Žák má za úkol spojit dvě věty jednoduché *Vzbudil jsem se. Koukl jsem na hodinky.* a vytvořit souvětí souřadné se slučovacím poměrem. Žák Ríša nabízí řešení *Vzbudil jsem se, protože jsem se koukl na hodinky.* Reakce učitelky je následující: „Jo. A máš tam to protože, a už to není hlavní věta. Ale to je dobře, žes to řekl. Já jsem moc ráda. Ríša nám tady udělal větu, teda chybu (! – podtrhl S. Š.), kterou budete dělat všichni za chvíli. Protože zaměníte spojku souřadící za spojku podřadící a v tom momentě už nemáš souvětí souřadné, dvě věty hlavní, ale už jsi udělal větu hlavní, větu vedlejší. A to se vám bude plést. Takže naučte se ty souřadící spojky, které máte v té tabulce, a budete to mít o devadesát procent snadnější. Proto vám to říkám. Jo? Naučit se to“ (ibid., s. 40). Pomiňme nyní, že žák porušil zadání, protože nevytvořil souvětí se slučovacím poměrem, na to ostatně učitelka nereaguje (!). Její odpověď směřuje k postižení domnělé chyby, které se žák dopustil proto, že vytvořil souvětí podřadné, které je však gramaticky správné a komunikačně zcela funkční. Přesto je učitelka odmítá, aniž by žákům vysvětlila, v čem je postup, k němuž je vybízí, tedy aby používali pouze spojky z tabulky (tj. spojky souřadící) a pamětně si je osvojili, výhodnější či komunikačně přínosnější. Její intervence a doporučení směřují pouze do oblasti znalosti „pro školu“, zcela opomíjen je rozměr „pro život“. Nevhodný je nejen způsob práce s chybou, ale celá strategie přístupu k učivu, které je pojato jako teoretická disciplína respektující více poznatky vědy (oddělování parataxe a hypotaxe) než reálnou komunikační praxi a vyjadřovací potřeby žáků.

Žáci ve svých pracích (a mluvčí obecně) vyjadřují příčinu oběma způsoby, pro jejich takřka identický význam při tom nerozlišují mezi spojkou podřadící *protože* a souřadící spojkou *neboť*. Vyjadřovací potřeby žáků a jejich myšlení hierarchii kategorií

zmíněných syntaktických vztahů neodlišují. Přesto jsou jejich stylisticky vhodná, jazykově správná a komunikačně funkční souvětí učiteli v určitých situacích odmítána, neboť kapitoly parataxe a hypotaxe jsou při expozici učiva odděleny a k jejich spojení dochází až při syntéze učiva ve fázi cvičení při jazykových rozborech. Nepovažujeme proto výše prezentovaný postup učitelky za ospravedlnitelný, jeho důsledkem může být blokáce jazykové kreativity a chuti ke komunikaci, případně nepochopení učiva, neboť učitelka funkční souvětí označuje za „chybu“. Striktní oddělování hypotaxe a parataxe se nám z tohoto pohledu jeví jako bezdůvodná překážka v rozvoji komunikační kompetence žáků. Netřeba pak komentovat, nakolik negativně se takové akademizující postupy následně promítají do názorů žáků na předmět český jazyk.

6.4.10.2 Shrnutí za obě skupiny a závěr

Tabulka 8: Srovnání kvantitativních výsledků pretestu v obou třídách

třída	počet slov	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový	celkový počet pozorovaných jevů	průměrný počet pozorovaných jevů na žáka
3.E	356,26	8,68	137	10	31	2	12	2	23	217	11,42
3.J	382,12	10,44	210	3	61	0	6	3	32	315	12,6

Tabulky 8 a 9 (viz následující stranu) ukazují srovnání kvantitativních výsledků pretestu a posttestu v obou třídách. Z údajů vyplývá, že pretestové slohové práce byly ve 3.E kratší průměrně o necelých 26 slov než ve 3.J, čímž je ovlivněn také počet souvětí s poměrem a celkový počet jednotlivých poměrů. Při přepočtení počtu pozorovaných jevů v jedné práci na celkový počet žáků ve třídě však vidíme, že průměrný počet pozorovaných jevů v jedné práci je v obou třídách srovnatelný – liší se pouze o 1,18 poměru na žáka ve prospěch kontrolní třídy 3.J.

Tabulka 9: Srovnání kvantitativních výsledků posttestu v obou třídách

třída	počet slov	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový	celkový počet pozorovaných jevů	průměrný počet pozorovaných jevů na žáka
3.E	371,74	8,32	112	7	38	7	12	3	19	198	10,42
3.J	335,72	6,72	114	8	46	5	5	1	16	195	7,8

Srovnání výsledků posttestových prací v obou třídách ukazuje, že se situace obrátila. Práce experimentální třídy 3.E se prodloužily, u 3.J došlo k poměrně signifikantnímu zkrácení, rozdíl v délce posttestových prací tak mezi oběma třídami činí průměrně 36 slov ve prospěch 3.E. V souvislosti s tím se ve 3.J snížil počet souvětí s poměrem a také celkový počet poměrů, ve 3.E zůstaly obě proměnné vzhledem k pretestu takřka identické. Když promítneme počet pozorovaných jevů jako průměr jejich celkového počtu s počtem žáků, zjistíme, že ve třídě 3.E došlo ke snížení o pouhý jeden jev, zatímco ve 3.J došlo k poklesu o 4,8 pozorovaného jevu na žáka. Jak již bylo konstatováno dříve, pokles ve 3.E se objevil především u slučovacího poměru (o 96 jevů), což platí také pro 3.E, kde se však jeho počet snížil pouze o 25 výskytů. I u ostatních poměrů (kromě poměru stupňovacího a vylučovacího) došlo ve 3.J k snížení jejich kvantity, zatímco u 3.E můžeme pozorovat spíše mírný vzestup či stagnaci; je-li registrován pokles, pak pouze mírný (u poměru stupňovacího 3 výskyty a důsledkového 4 výskyty). Komparace výsledků posttestu tedy ukazuje, že v kontrolní třídě 3.J došlo k výrazným kvantitativním změnám, a to směrem dolů.

Co se týče kvality, za zásadní poznatek z komparace považujeme fakt, že v experimentální třídě 3.E jsme se v posttestových pracích nesetkali s takovým množstvím nedostatků v oblasti pozorovaného jevu jako ve třídě 3.J s tradičním programem. Souřadná spojení mezi hlavními větami měla v posttestových pracích 3.E vyšší kvalitu než v posttestových pracích 3.J, žáci ve 3.E rovněž použili mírně širší soubor spojovacích výrazů. V předchozím výkladu jsme uvedli několik příkladů přetrvávajících kvalitativních problémů ve 3.J – i nadále žáci užívali některé spojovací výrazy nepřesně, někdy dokonce zcela vadně, v některých souvětích byl vztah stále nezřetelný, a to

z důvodu použití nepatřičných spojovacích výrazů, případně jejich úplné absence, anebo nevhodné stylizace souvětí, čímž byl vztah mezi propozicemi zastřen. To silně kontrastuje s pouze nepatrnými problémy, kterých se dopustili žáci v experimentální třídě, a to rovněž v porovnání s výsledky pretestu – ukazuje se, že zatímco ve 3.E se v posttestu popsané problémy neobjevily, ve 3.J byly zaznamenány takřka beze změny, jen v pozměněných podobách.

V obou skupinách přetrvaly problémy s interpunkcí, což zvláště u skupiny 3.J považujeme za zásadní problém, protože právě výcvik v interpunkci je nedílnou součástí tradiční výuky o poměrech v souřadném souvětí a tato skutečnost byla významně zohledněna také v přípravě na hodiny během našeho experimentu, kde výcvik v kladení čárky tvořil převažující náplň takřka poloviny z nich.

Na základě těchto výsledků se jeví tradiční program jako málo funkční v té části, kdy mají žáci převést nabyté znalosti do komunikační praxe při tvoření vlastních projevů. Žáci obstojí v tradičních cvičeních, tj. většinou izolovaných transformacích, obměnách, kategorizaci, doplňování apod., k transferu při praktické stylizaci jejich vlastních komunikátů však dochází velmi omezeně. Naopak u konstruktivistického přístupu se zdá, že převoditelnost poznatků je snazší, přímější, čímž se potvrzuje, že vhodnou strategií k zvýšení transferu je právě aktivní problémově pojatá práce s jazykovým materiálem – zkoumání různorodých případů, na jejichž základě žáci přicházejí na řešení problému sami namísto poskytnutí hotového řešení učitelem, neboť jsou aktivovány předchozí znalosti, které se s problémem spojují (Santrock, 2011, s. 338), a tedy že pozorováním a analýzou jazykového materiálu a následným soustavným cvičením je proces slohového vyspívání skutečně posílen (Čechová, 1998, s. 144). Za zásadní považujeme fakt, že taková analýza je založena na sémantickém principu, tedy vychází z pozorování významů, nikoliv forem, jak je to běžné v tradiční výuce. Naplňuje se tedy premisa, že vědomé operace s jazykovým materiálem na základě uvědomění si významu (spojek, spojovacích výrazů a významových vztahů mezi výpověďmi) jsou podmínkou komunikační úspěšnosti jedince, a lze předpokládat, že v takovém případě dochází k hlubšímu a trvalejšímu osvojení učiva a rovněž skutečnému pochopení vyučované problematiky, což se následně projevuje tak, že žáci jsou schopni použít nabyté poznatky ve vlastní všestranné komunikační praxi, jak k tomu došlo v experimentální třídě 3.E.

Na místě je rovněž otázka, jakým způsobem by mělo být učivo na 2. a 3. stupni strukturováno a didakticky ztvárněno. Je zřejmé, že posuzování sémantiky vztahů v rámci souřadného souvětí je učivo vysoce abstraktní a značně kognitivně náročné (což silně kontrastuje s tím, jak bývá obecně ve školské praxi učiteli vnímáno a kolik na něj bývá vymezeno času – zkušenost autora). S ohledem na výše konstatované poznání, že více než polovina žáků nedosáhne Piagetova čtvrtého stadia, tedy stadia formálních operací, zdá se, že by na základní škole mělo jít již od prvopočátku o analýzu konkrétních spíše zcela typických, avšak autentických a kontextualizovaných příkladů. Na nich by měla být rozvíjena citlivost žáků k významovým nuancím, na což se bude moci navázat na střední škole, kde již bude vytvořen prostor pro to, aby byli žáci vystaveni složitějším problémům s možností rozporování různých alternativ.

S tím souvisí také chronický problém interpunkce (nejen u zmíněné problematiky), k jejíž výuce je absolutně nevyhnutelné hledat nové přístupy, neboť, a o tom se přesvědčujeme ve vlastní pedagogické praxi neustále, tradiční strategie ke kýženým výsledkům nevedou, příp. vedou jen minimálně. Ačkoliv čárka v přirozenosti jazyka nenajde opodstatnění, žáci by měli její význam v psané komunikaci docenit.

6.4.10.3 Výsledky výzkumu za vybrané paralelní dvojice vzorků

6.4.10.3.1 Vzorky A_j a A_e

Tabulka 10: *Pretest*⁴⁴

žák	počet slov	počet vět jednoduchých	počet souvětí	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	celkem vět	počet slov na větu	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový
A _e	386	16	19	11	7	0	1	0	0	0	0	0	64	6,03	9	8	0	2	0	0	0	1
A _j	439	15	19	11	5	2	0	1	0	0	0	0	66	6,65	5	4	0	3	0	0	0	0

Tabulka 11: *Posttest*

žák	počet slov	počet vět jednoduchých	počet souvětí	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	celkem vět	počet slov na větu	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový
A _e	376	21	14	8	3	3	0	0	0	0	0	0	58	6,48	8	5	1	1	0	1	0	1
A _j	395	17	22	13	5	2	2	0	0	0	0	0	76	5,20	5	4	1	3	2	0	0	0

Vzorky A_j a A_e tvoří nadprůměrnou paralelní dvojici z obou testovaných skupin.

V pretestu u obou subjektů velmi mírně převažují souvětí nad větami jednoduchými, práce A_j je delší, oběma ale vychází téměř stejný průměr slov na větu (A_e 6,03 a A_j 6,65). Souvětí s poměrem se vyskytuje v práci A_e takřka dvojnásobné množství, u obou však můžeme pozorovat podobně omezený repertoár vztahů – u A_j poměr

⁴⁴ Vysvětlivky k uvedeným tabulkám:

- počet slov – celkový počet slov v práci
- S2 – počet souvětí o dvou větách (podobně dále S3 souvětí o třech větách atd.)
- celkem vět – součet vět jednoduchých a násobeného počtu vět v souvětích
- počet slov na větu – průměrný počet slov v jedné větě (celkový počet slov v práci dělený počtem vět)
- souvětí s poměrem – počet souvětí, v nichž se vyskytl poměr mezi hlavními větami, tedy těch, která byla předmětem našeho výzkumu
- slučovací – zaznamenaný počet výskytů slučovacího vztahu v práci (podobně dále stupňovací atd.)

slučovací (vyjadřovaný spojkou *a* či bez spojovacího výrazu) a odporovací (vyjadřovaný spojkou *ale*), v práci A_e se navíc objevuje jeden příklad poměru důsledkového.

V posttestu se délka prací přiblížila, práce A_e však opět zůstala kratší. U A_e výrazně stoupl počet vět jednoduchých (21 vět jednoduchých ku 14 souvětím), u A_j zůstal poměr v součtu vět jednoduchých a souvětí velmi podobný jako v pretestu (17:22). U obou subjektů došlo k rozšíření repertoáru vztahů – u A_e celkem 9 (5 slučovací, 1 stupňovací, 1 odporovací, 1 příčinný a 1 důsledkový), u A_j celkem 10 (4 slučovací, 1 stupňovací, 3 odporovací a 2 vylučovací). U A_e jsou vztahy vyjádřeny spíše bez spojovacích výrazů, v případě stupňování je užito spoj. výrazu *a dokonce*, avšak bez příčné interpunkce, u A_j se zlepšil způsob vyjadřování odporovacího vztahu – kromě *ale* použil také *avšak* a *jen*. Přetrvaly problémy v interpunkci.

Pokud by subjekt A_j propozice více spojoval a tím tvořil rozvitější souvětí, četnost pozorovaného jevu by se zvýšila; vzhledem k tomu, že se (mnohdy neodůvodněně a stylisticky nevhodně) dopouštěl parcelování výpovědí, často je nová věta uvozena spojkou či spojovacím výrazem, který by jinak mohl tuto novou větnou strukturu řadit k té předchozí. Tyto zaznamenané jevy pochopitelně nemohou být zahrnuty do výsledků naší analýzy, protože nejsou integrálními součástmi zkoumaných souvětí, nýbrž stojí na jejich rozhraní. Zmíněný jev u žáků pozorujeme především tehdy, když si nejsou jisti interpunkcí, v tomto případě tomu tak však není – přestože jsme konstatovali, že u A_e přetrvaly problémy v interpunkci, nové věty začínají výrazy, které žákům běžně problémy nečiní (např. *vždyt', ale* nebo *a* ve slučovacím vztahu).

6.4.10.3.2 Vzorky B_e a B_j

Tabulka 12: *Pretest*

žák	počet slov	počet vět jednoduchých	počet souvětí	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	celkem vět	počet slov na větu	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový	
Be	339	15	15	12	3	0	0	0	0	0	0	0	48	7,06	2	1	0	0	0	0	0	0	1
Bj	428	12	21	12	6	3	0	0	0	0	0	0	66	6,48	15	16	0	2	0	1	0	0	1

Tabulka 13: *Posttest*

žák	počet slov	počet vět jednoduchých	počet souvětí	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	celkem vět	počet slov na větu	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový
Be	348	7	17	9	4	3	1	0	0	0	0	0	54	6,44	6	5	2	1	0	0	0	0
Bj	382	8	19	9	4	3	3	0	0	0	0	0	65	5,88	12	7	1	2	0	2	0	1

Vzorky B_j a B_e tvoří průměrnou paralelní dvojici z obou testovaných skupin.

Pretest B_j je mnohem delší než u druhého subjektu a poměr vět jednoduchých a souvětí je nevyrovnaný, souvětí je takřka dvakrát více než vět jednoduchých (12:21). Práce B_e obsahuje rovnocenný počet vět jednoduchých a souvětí, přičemž věty jsou rovněž delší (průměrný počet slov na větu je u B_e 7,06, u B_j 6,48). V práci B_e se vyskytovala takřka výlučně souvětí hypotaktická, a námi zkoumaný jev jsme zaznamenali pouze dvakrát – jeden vztah slučovací a jeden důsledkový – zatímco u B_j se objevuje poměrně častá frekvence různých vztahů (16krát slučovací, 2krát odporovací, 1krát příčinný a 1krát důsledkový); i přes vysokou kvantitu však autor využil velmi omezeného repertoáru spojovacích výrazů – slučování je vyjádřeno spojkou *a* či bez výrazu, odporovací vztah *ale* a *však*, tedy výrazy základními. Vzhledem k tomu, že počet pozorovaného jevu u B_e je tak malý, za zmínku stojí pouze fakt, že u důsledkového vztahu je užito spojky *a*, a to bez patřičné interpunkce.

I posttestová práce B_j je delší než B_e, nicméně rozdíl v délce se snížil na 34 slov (z původních 89), vyrovnal se i počet vět jednoduchých a souvětí (B_e 7:17 a B_j 8:19). U B_e stále přetrvává tvorba delších vět – průměr počtu slov na větu je 6,44, zatímco u B_j 5,88 – u obou tedy počet slov na větu v posttestu klesl (což je stejné jako u vzorků A_j a C_e).

Přestože počet souvětí s poměrem u subjektu B_e v posttestu stoupl a u B_j poklesl, počet výskytů u B_j stále převažoval a v jeho práci jsme zaznamenali širokou distribuci vztahů (7 slučovacích, 1 stupňovací, 2 odporovací, 2 příčinné a 1 důsledkový). U B_e převažuje koncentrace u vztahu slučovacího (5 výskytů), následuje stupňovací (2 výskytů) a odporovací (1 výskyt), což lze považovat za jisté zlepšení oproti pretestu – z původně 2 výskytů námi pozorovaného jevu došlo ke zvýšení na celkem 8 výskytů,

zatímco u B_j kvantita vztahů oproti pretestu v celkovém součtu klesla a kvalita zůstala takřka stejná.

Zvýšením kvantity vztahů se u B_e mírně rozšířila také zásoba použitých spojovacích výrazů, především u stupňování jsme pak zaznamenali méně obvyklé spojovací výrazy a objevila se i dvojitá spojka *nejen – ale i*.

U B_j přetrvalo slučování vyjádřené spojkou *a* či bez výrazu, odporovací vztah *ale* a bez výrazu, důsledek je vyjádřen spojkou *a*, a to bez příčné interpunkce. U vztahu příčinného se objevil výraz *neboť*, což byl jediný výskyt této spojky v celé skupině, a stejně jako u B_e se vyskytuje dvojitá spojka *nejen – ale i*.

6.4.10.3.3 Vzorky C_e a C_j

Tabulka 14: *Pretest*

žák	počet slov	počet vět jednoduchých	počet souvětí	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	celkem vět	počet slov na větu	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový
Ce	262	3	11	4	4	1	2	0	0	0	0	0	37	7,08	3	2	0	1	0	0	0	0
Cj	390	1	19	6	2	6	1	4	0	0	0	0	72	5,42	14	14	0	5	0	0	0	3

Tabulka 15: *Posttest*

žák	počet slov	počet vět jednoduchých	počet souvětí	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	celkem vět	počet slov na větu	souvětí s poměrem	slučovací	stupňovací	odporovací	vylučovací	příčinný	vysvětlovací	důsledkový
Ce	289	3	13	4	6	2	0	1	0	0	0	0	43	6,72	9	8	0	1	1	0	2	0
Cj	426	9	23	8	10	4	1	0	0	0	0	0	76	5,61	19	14	0	6	0	0	0	2

Vzorky C_j a C_e představují spíše podprůměrnou paralelní dvojici z obou testovaných skupin.

Pretestová práce C_e je oproti C_j výrazně kratší (o 128 slov), u obou subjektů převažuje počet souvětí nad větami jednoduchými (u C_e 3:11, u C_j dokonce 1:19), věty subjektu C_e jsou delší – 7,08 slov na větu oproti 5,42 u C_j . U C_e jsme zaznamenali pouze 3 souvětí s poměrem, z toho dvakrát slučovací a jednou odporovací; repertoár spojovacích výrazů byl zcela základní. Oproti tomu u C_j se pozorovaný jev vyskytl daleko častěji, celkem 22krát, výběr spojovacích výrazů byl však výrazně chudý – většinou spojka *a* nebo *ale* či bezespoječné kladení vět za sebe. Za zmínku stojí dvojnásobný výskyt spojky *avšak*, která se jinak v celé třídě objevila pouze čtyřikrát (z toho právě dvakrát u C_j).

V posttestové práci se rozdíl v délce u obou vzorků ještě nepatrně prohloubil o 9 slov na celkem 137 slov ve prospěch C_j . Přetrval rozdíl v poměru vět jednoduchých a souvětí (3:13 u C_e a 9:23 u C_j) a průměrný počet slov na větu (6,72 u C_e a 5,61 u C_j). U obou se zvýšil počet souvětí s poměrem.

Zatímco u C_j zůstaly celkový počet pozorovaného jevu a jeho distribuce i způsoby vyjadřování bezmála identické jako v pretestu (22 výskytů a pouze jeden úbytek poměru důsledkového ve prospěch odporovacího, základní spojovací výrazy), u C_e se výskyt pozorovaného jevu výrazně zvýšil – ze 3 v pretestové práci na celkem 12 výskytů. Většina přibyla u slučování (juxtapozice či spojování propozic spojkou *a*), u vylučování jsme zaznamenali spojku *nebo* s patřičnou interpunkcí. Celkově se distribuce vztahů více diverzifikovala.

6.4.10.4 Závěr ze srovnání vybraných vzorků

U obou nadprůměrných žáků zůstala kvantita souvětí s poměrem v pretestu i posttestu téměř identická, distribuce vztahů se u obou proměnila k lepšímu, inventář spojovacích výrazů se u obou více diverzifikoval. Zdá se, že u vynikajících žáků dochází ke zlepšení bez závislosti na zvoleném vyučovacím postupu, neboť ti jsou schopni své znalosti a dovednosti rozšiřovat v jakémkoliv dostatečně podnětném edukačním prostředí.

U průměrné dvojice lze říci, že u vzorku B_e stoupla kvantita vztahů, avšak většina zůstala u slučování, naopak u B_j množství vztahů pokleslo, nicméně jejich distribuce se mírně rozšířila. U obou žáků došlo k rozšíření zásoby spojovacích výrazů užívaných při

spojování vět. O zásadních změnách v souvislosti s různými vyučovacími strategiemi zřejmě proto nelze hovořit ani zde, výsledky naznačují, že i lehce nadprůměrný až průměrný žák se může rozvíjet při dostatku podnětů v rámci jakékoliv vyučovací strategie.

Zatímco nadprůměrná a průměrná dvojice potvrzují spíše nezávislost zvolené vyučovací strategie a rozvoje myšlení žáka a jeho jazykových dovedností, u podprůměrných žáků lze vysledovat patrný rozdíl. U subjektu C_e se v posttestu počet souvětí s poměrem znásobil třikrát a počet poměrů čtyřikrát, zatímco u subjektu C_j zůstaly hodnoty v pretestu i posttestu s drobným rozdílem totožné kvantitativně i kvalitativně, a to i přesto, že kvantita souvětí s poměrem vzrostla a délka práce byla co do počtu slov takřka o třetinu delší než u srovnávaného subjektu C_e . I z kvalitativního hlediska lze na změny u subjektu C_e pohlížet jako na velmi mírné zlepšení, především z hlediska diverzifikace distribuce vztahů.

Z výzkumů (opakovaně např. výzkumy PISA – viz Palečková et al., 2009 či nověji Palečková et al., 2013) vyplývá, že česká škola (vyučování češtiny nevyjímaje) právě v péči o podprůměrné žáky trvale zaostává, což se následně projevuje v jejich soustavně nízké aspiraci a setrvávajících špatných výsledcích, jež mají silný demotivující efekt (mj. zkušenost autora). Přitom dle Bandury (1997) koncept *self-efficacy* (do češtiny překládáno jako sebedůvěra ve vlastní schopnosti či vnímaná osobní zdatnost), tj. víra ve své vlastní schopnosti a dovednosti a v možnost úspěchu při řešení úlohy, je zásadní faktor při úspěšnosti žáků. Harris & Graham (1996) upozorňují, že pro mnoho žáků s potížemi v oblasti učení, chování či sociálního a emocionálního vývoje je zvládnutí znalostí a dovedností o mnoho náročnější než pro žáky bez takových obtíží. Výsledky našeho výzkumu naznačují, že by konstruktivistický přístup mohl být klíčem ke zlepšení péče o prospěchově podprůměrné žáky v našich školách – jak zmiňují také Škoda & Doulík (2011, s. 153). Efektivitu konstruktivismu pro prospěchově slabé žáky autoři dávají do souvislosti s individuálním tempem učení a přizpůsobením se specifikům jednotlivých žáků. Přidali bychom možnost různorodé práce, vlastní aktivity, kreativního přístupu k řešení úkolů, vysokou motivovanost a především pozitivní klima, v němž je i slabším žákům poskytována rovná příležitost jako všem ostatním. Nezáleží totiž pouze na namemorovaných poznacích, ale flexibilitě myšlení a různosti přístupu k problému. Škoda & Doulík (2011, s. 153n.) však zároveň upozorňují, že tento závěr je třeba dále

ověřovat, protože je zatím podložen omezeným a spíše experimentálním rozsahem výzkumných studií.

I náš závěr je platný pouze pro dva vybrané subjekty a bylo by třeba ho dále výzkumně potvrdit, stejně jako zkoumat další možnosti rozvoje nejen kvantity, ale rovněž kvality v oblasti zkoumaného jevu. Potvrdil-li by se však, byla by to slibná možnost řešení jednoho z palčivých problémů našeho školství.

6.5 PRŮZKUM

Po ukončení experimentu byl ve třídě 3.E s konstruktivistickým programem proveden průzkum formou dotazníku (viz příloha 4), který zkoumal

- (1) způsob řešení předložených cvičení, tedy způsob konstrukce poznání (do čehož se promítají jak aspekty personální, tak sociální),
- (2) předchozí znalosti, které během řešení předložených cvičení žáci využili,
- (3) reflexi lingvistického obsahu, tedy samotných významových vztahů, a
- (4) osobní názor žáků na právě provedený experiment.

Záměrně označujeme tuto fázi jako průzkum, neboť zadaný dotazník nepovažujeme za kalibrovaný výzkumný nástroj. Jeho cílem bylo proniknout do názorů žáků, reflektovat jejich subjektivní pohled na provedený experiment, také proto byly voleny otázky otevřené, aby žáci měli možnost vyjádřit se svobodně.

Dotazník byl zadán jako anonymní a nepředstavoval žádnou zvlášť specifickou situaci, která by mohla jeho výsledky ovlivnit, neboť naši žáci jsou na průzkumy mínění v hodinách češtiny zvyklí. Z každoroční evaluace hodin českého jazyka a literatury formou volného písemného projevu věděli, že otevřené vyjádření názoru nepředstavuje ohrožení. Zároveň chápali, že právě zvolený postup byl v jistém smyslu netradiční, a proto by učitel rád znal jejich názor na jím vytvořenou vyučovací strategii.

Na vyplnění dotazníku byl vymezen čas 20 minut z hodiny češtiny právě následující po ukončení experimentu. Odpovědi v dotaznících jsme následně kódovali, opoznámkovali a analyzovali.

6.5.1 Výsledky dotazníkového průzkumu

6.5.1.1 Způsob řešení předložených cvičení

Řada žáků různým způsobem vypověděla, že nejnáročnější bylo nalézt způsob, jak začít, najít klíč, podle kterého daná cvičení řešit, stanovit kritéria, na jejichž základě

souvětí ze čtveřice vyřadí, příp. spojí k sobě. Jedna žákyně uvedla, že nejnáročnější na řešení úloh bylo „asi to, než jsme vůbec zjistily, jaký postup budeme používat.“⁴⁵

Někteří se domnívali, že ve cvičeních se jedná o konfrontaci mezi hypotaxí a parataxí: „Myslím, že nejčastější chybou bylo i to, že jsme se snažili věty nějak srovnávat a vycházelo nám spíše, že jedna věta byla hlavní a druhá vedlejší.“

Přestože zadání bylo zcela jasně dáno, v myslích mnohých žáků zpočátku nedošlo k propojení *vztahu* mezi větami v souvětí se školním termínem *poměr*, což potvrzuje tato výpověď: „Nejdříve jsme vůbec nevěděli, jak máme začít (...).“ I zde se tedy projevil obdobné obtíže jako u žákyně z předvýzkumu. Prvotní kritéria tak byla různá, citovaná žákyně uvedla: „Snažili jsme se to určit podle čárek, ale postupně nám došlo, že jde o poměry mezi HV,“ a teorii s čárkou uvedl i další žák z jiné skupiny: „Ze začátku práce jsme vylučovali věty i kvůli absenci čárky mezi větami. Od toho jsme pak v průběhu řešení upustili, jelikož se nám to všem jevílo chybné. V průběhu práce jsme se více a více začali shodovat na jednotlivých poměrech mezi větami.“ Někteří žáci tedy v prvotní fázi doplňovali čárky, následně však došli k poznání, že čárka nemůže sloužit jako rozhodující proměnná, protože je pouze formálním grafickým znaménkem, zatímco zásadní je význam. Již výše jsme uvedli, že žáci do diskuze o vztazích zahrnuli otázku interpunkce zcela spontánně, učitelem nebyla ani zadána, ani vynucována. Tento fenomén jsme výše pojmenovali jako „přirozenou potřebu čárky“, bylo by možno upřesnit na „přirozenou potřebu segmentace psaného souvětí čárkou“.

Z uvedených důvodů až do ukončení práce a finální kontroly žáci tušili, že postupují správně, ale zcela jistí si tím nebyli: „(V prvním cvičení – pozn. S. Š.) snažily jsme si všimnout, jestli jsou nějaká souvětí souřadná nebo podřadná a podle toho vyřazovat. Z prvního úkolu jsme vydedukovaly, že se zřejmě bude jednat o poměry mezi větami, tak jsme tímto způsobem navázaly.“ Tatáž žákyně pak u otázky, zda se měnilo jejich uvažování / poznání, vystihla to, co se opakovalo i u dalších žáků: „Neměnilo, ale pořád jsme pochybovaly, jestli uvažujeme správně. Nakonec nás potěšilo, že většinu jsme měly dobře,“ a jiná žákyně jako nejnáročnější uvedla, „že jsme nevěděli po celou dobu, jestli to vůbec děláme správným způsobem.“

Jedna skupina vypověděla, že se jejich uvažování / poznání nijak neměnilo. „Od začátku jsme věděly, že musíme určovat poměry v souvětích souřadných.“ I přes prvotní nejistotu, zda jsou všechna souvětí souřadná, skupina dospěla k poznatku, který tuto

⁴⁵ Odpovědi žáků ponecháváme v původní formě, nanejvýš je zkracujeme, což je vždy naznačeno.

jejich domněnku potvrdil: „(...) (ve druhém cvičení – pozn. S. Š.) už jsme si byly jisté, že souvětí jsou souřadná.“ Přesto se dívky dožadovaly potvrzení této své teorie na učiteli. Přesvědčili jsme se, že se žákyně vydaly správným směrem, ale odmítli jsme jim toto jednoznačně potvrdit, neboť dle von Glasersfelda (1995, s. 14)

„the desire to reach what one believes to be at the end of an effort is the most reliable form of motivation. To have searched and found a path to the goal provides incomparably more pleasure and satisfaction than simply to be told that one has given the right answer. Having found a viable way to solve a problem does not necessarily eliminate all motivation to search further.“

Došlo-li by k jednoznačnému potvrzení, způsob uvažování dotyčných žákyň by se proměnil – s největší pravděpodobností by začaly mechanicky aplikovat znalosti ze ZŠ o poměrech a všímaly si pouze formy, tj. spojek a spojovacích výrazů, přestože se doposud řídily sémantikou. Jejich motivace by upadla a aktivita se zaměřila pouze na výsledek, nikoliv na cestu k němu. Jsme přesvědčeni, že intervence učitele dle představy žákyň v podobě potvrzení jejich domněnky již v polovině prvního cvičení by vedla ke zhatění dosavadního úspěšného mentálního procesu, a proto jsme se rozhodli domněnku skupiny nepotvrdit, ani nevyvrátit. To se však nesetkalo s pozitivní reakcí – žákyně byly rozladěné, až útočné, což následně zaznamenaly i do dotazníku: „(Nejnáročnější bylo – pozn. S. Š.), že jste nám nechtěl říct, že máme pravdu.“

Soudíme, že častější realizace takto pojatých činností by vedla k návyku ze strany žáků, a proto k odstranění podobných problémů. Na druhou stranu totiž jiná skupina takový přístup ocenila: „(...) i když jsme nevěřily, že budeme mít většinu dobře, o to víc nás to právě potěšilo, že jsme si na to přišly samy.“ V tomto případě je dosaženo zvýšené motivace společným prožíváním úspěchu na základě vlastní práce.

Rozhodujícími kritérii v obou cvičeních byly u drtivé většiny skupin primárně spojky a spojovací výrazy, zpočátku pouze jejich přítomnost či absence a forma, podle nichž žáci určovali poměry na základní škole. Tento povrchní způsob se postupně změnil na analytický: „Všímali jsme si spojek – jaký má spojka význam ve větě, co se stane, pokud tam nebude,“ příp. použili substituci spojek. Rovněž přišli na to, že se některé spojky a spojovací výrazy mohou vyskytovat v různých vztazích, a vyjadřovat tak různé významy: „Ani na spojky se člověk nemůže úplně spolehnout.“ „(V průběhu práce jsme

přišli na to – pozn. S. Š.), že **nejde jenom o spojky a čárky, ale také významy vět** (zvýraznil S. Š.) (...) a jaký je mezi nimi poměr.“

Došlo tedy ke změně ve způsobu myšlení a řešení – přechodu od formy k významu. Na základě tohoto poznání se žáci vraceli k předchozím příkladům, přezkoumávali své původní domněnky a hledali nová řešení založená na tomto vykonstruovaném poznatku. „Ano měnilo (se uvažování / poznání – pozn. S. Š.), kvůli tomu, že jsem narážel na nové případy souvětí. Proto jsme se občas vrátili k předchozím souvětím, kde jsme si nebyli jisti.“ Jiná žákyně napsala: „Často nám věty připadaly všechny se stejným poměrem, tak bylo těžké jednu vyřadit – museli jsme se k tomu vracet a pořádně o tom popřemýšlet.“

Mezi další přístupy k řešení lze zařadit „instinkt“, „logiku“, „selský rozum“, „(jazykový) cit“, „pocit“, „jak věty zní“, do řešení tedy vstupovala mimojazyková skutečnost, otázky pragmatické, emocionální, obecně psycholingvistické, stojící nad jazykem. Potvrzuje se, že žáci vnímají své dispozice k zacházení se svým mateřským jazykem, jsou si vědomi své přirozené jazykové kompetence a fenoménu, který lze nazvat jazykový cit. Výpovědi v dotaznících dosvědčují, že je ve vyučování aplikují, což by měla být pro způsoby práce nejen s prekoncepty žáků v českém jazyce zásadní informace.

Je potěšitelné, že se objevila nutnost „pocit“ nějakým způsobem podložit, odůvodnit: „Při řešení jsme využívaly poměry mezi větami a částečně také podle citu, kdy si stačilo věty přečíst a ihned jsme rozpoznaly, že nám daná věta k ostatním nesedí, **poté jsme hledaly důvod** (zvýraznil S. Š.).“ Jde o věcné řešení problému, potřeba podložení úsudku argumenty, nespokojení se s povrchním řešením, ale potřeba hloubkového poznání. Jedna žákyně napsala, že v průběhu řešení úloh „začali jinak uvažovat“.

Řada žáků považovala druhé cvičení za jednodušší než první, což se rovněž potvrdilo v kratším čase potřebném k jeho vyřešení během vyučovací hodiny. Důvodů může být několik:

- (a) vyšší náročností principu prvního cvičení – ve druhém se v některých případech uplatňovala vylučovací metoda – žáci vytvořili vzájemně kompatibilní dvojici a další dvě souvětí k sobě připadla automaticky. „(U druhého úkolu – pozn. S. Š.) hledal jsem ze čtyř vět ty dvě které k sobě patří a poté jsem logicky vydedukoval, že zbylé dvě k sobě patří také;“

(b) došlo k vykonstruování poznatku z předchozí etapy, poznání se utvrdilo: „(...) už jsme věděli kde co hledat a v čem jsou si věty většinou podobné...“

Změny v uvažování byly způsobeny mj. sociálním rozměrem celé práce – možnostmi o řešení diskutovat, konfrontovat různé představy se spolužáky, nutností obhajovat svůj názor. „Bylo lepší pracovat ve skupině, mohli jsme si říci své názory a podle toho určit, která věta je odlišná.“ Práce ve skupinách vyvolávala kognitivní konflikt a přenesla těžiště práce od správnosti řešení, jak je to obvyklé u tradičních úloh, k jeho náležitému zdůvodnění: „Na začátku, se nám třeba zdálo, že tam nějaká věta nepatří, ale neuměli jsme říct proč! Ale v průběhu práce si každý ze skupiny něčeho všiml a každý si vzpoměl na něco co se již učil a navzájem jsme se doplňovali.“ Po celou dobu řešení úloh tedy **nebyl primární samotný správný výsledek, ale proces k zajištění správného výsledku** – jeho zdůvodnění, opodstatnění, ukotvení. (Nejnáročnější bylo – pozn. S. Š.) domluvit se, většinou bylo více názorů a každý si to nějak uměl obhájit.“ „Ostatní skupiny nás místy vyváděly z našich omylů – **pomáhali nám pochopit více** (zvýraznil S. Š.).“ „Z počátku bylo nejnáročnější shodnout se ve skupině na stejném názoru.“

Z těchto výpovědí je zřejmé, že v průběhu práce docházelo k významnému rozvoji klíčových kompetencí (RVP EL, s. 8n.), a bylo přispěno k dosažení obecných cílů středního odborného vzdělávání, jak jsou vymezeny v RVP EL (s. 6n.).

6.5.1.2 Předchozí znalosti využité při řešení cvičení

Poté, co žáci zjistili, že předmětem cvičení je to, co ve školní terminologii znají jako *poměry*, došlo k aktivaci znalostí z této oblasti, nabytých na základní škole. Lze vymežit tři hlavní okruhy předchozích znalostí:

- (a) jednotlivé druhy poměrů,
- (b) spojky a spojovací výrazy s poměry spojené,
- (c) u některých žáků znalosti o interpunkci, a to především v případě psaní čárky se spojkou *a*.

Zpočátku pouze formální práci s terminologií a jednotlivými spojkami a spojovacími výrazy, a tedy i spíše formálnímu osvojení znalostí na ZŠ nasvědčuje fakt, že postupně došlo k poznání, které jsme citovali ve výpovědích žáků již výše – že stejná spojka může nést různý význam, a proto nelze pouze mechanicky vnímat formu, ale je

třeba bližší sémantické analýzy; jeden žák dokonce charakterizoval využití znalosti ze základní školy jako „našrocení spojek“ (!).

Typickým příkladem takové formální znalosti je spojka *a* a vztahy, které může vyjadřovat, a s tím spojená interpunkce. Právě u těchto souvětí docházelo k nejvážnějším potížím při řešení a největším rozepřím mezi žáky ve skupinách. Jedna žákyně na základě této zkušenosti do dotazníku napsala, že nejtěžší významový vztah byl právě vztah slučovací, protože „nejčastěji ho poznáme podle spojky *a*, ale objevovaly se i věty, kde přestože to byl poměr slučovací, zde byla spojka charakteristická pro jiný poměr.“ Klasický školní miskoncept, tradovaný i v běžné populaci, byl tedy vyvrácen vlastní kognitivní rekonstrukcí žákyně.

Vyskytly se i výjimečné případy žáků, kteří uváděli, buď že neumí jmenovat znalosti, které využili, anebo že žádné znalosti nevyužili – jeden žák to odůvodnil takto: „Nikdy jsem to neuměl, a vždy jsem z toho dostával za 5.“ Řada žáků si však ze základní školy stále nějaké poznatky uchovala, v dotaznících uváděli, že je cvičení donutilo na všechno si vzpomenout, „osvěžit si to“.

Předchozí znalosti se aktivovaly právě díky skupinové práci a možnosti diskutovat. Již jsme citovali žáka, který napsal: „(...) v průběhu práce si každý ze skupiny něčeho všiml a každý si vzpoměl na něco co se již učil a navzájem jsme se doplňovali.“ V procesu sociální interakce byly poznatky aktivovány a neustále opakovaně využívány díky množství příkladů, které žáci měli k dispozici. U řady žáků během tohoto procesu došlo ke vzniku kognitivního konfliktu – máme na mysli různé situace, kdy se žáci dostali do sporu, např. základní otázky nastolené hned na úvod: Jedná se o souvětí souřadná, podřadná anebo obojí? Podle jakého klíče postupovat? Jaká kritéria pro vyloučení jednoho souvětí ze souboru čtyř zvolit? Velkou diskuzi rovněž vyvolala otázka interpunkce, zvláště se spojkou *a*. Aby opět žáci dosáhli kognitivní rovnováhy, bylo nutné předchozí poznatky kriticky zhodnotit a případně je přehodnotit. Došlo tak nejen k jejich zopakování, ale také prohloubení, příp. rekonstrukci. „Ze základky uměl ve skupině každý něco jiného, a tak to bylo fajn.“

6.5.1.3 Reflexe lingvistického obsahu

Obecně žáci hodnotili cvičení jako náročná, protože „někdy nám připadalo vše podobné a nevěděli jsme, podle čeho se máme rozhodnout (...).“ Úloha tedy byla formulována jako skutečný problém. V mnoha případech žáci považovali za nejjednodušeji rozpoznatelné vztahy tam, kde znali spojovací výrazy ze základní školy. Jedna žákyně tyto vztahy jmenuje: stupňovací, odporovací, příčinný a důsledkový.

Jako nejjednodušeji analyzovatelné jednotlivé skupiny uvedly:

- (a) vztah slučovací, protože „věty jsou na stejné úrovni“, „je nejzákladnější“ a uplatňují se stále tytéž (základní) spojky, především spojka *a*. Tento simplicistní pohled na spojku *a* přetrvávající od základní školy v široké společnosti jsme již zmínili výše. Potíže pak nastávají tehdy, kdy se spojka *a* vyskytne v jiných vztazích – jedna žákyně poznamenala, že slučovací vztah je někdy „základní“;
- (b) vztah stupňovací, protože „žádný jiný mu není podobný“ (potíže činily žákům především vztahy, které mají některé společné vlastnosti a lze je konfrontovat – o tom viz dále) a „je vidět na první pohled“, neboť „jsou tam typické spojky“, příp. „jsme vždy poznaly, že se jedná o nějaký vzestup.“

Jako nejnáročněji rozpoznatelné žáci často hodnotili dvojice vztahů, které jim činily problémy jako konfrontované dvojice:

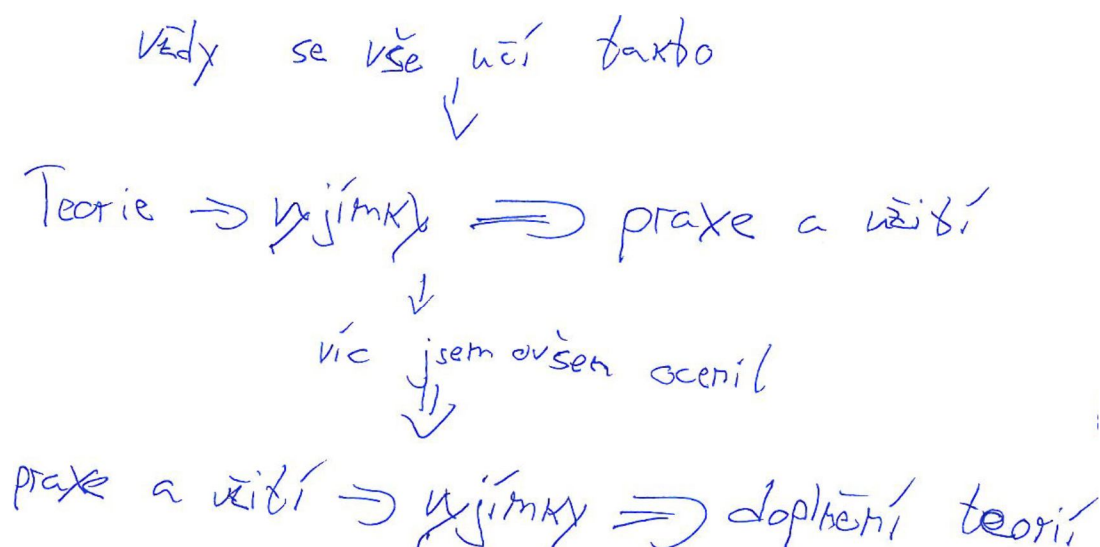
- (a) vztah příčinný vs. důsledkový, protože „jsou si do jisté míry podobné a musíme si uvědomit dobře větnou souvislost.“ Žáci zjistili, že „vyjadřují podobný význam.“ Obtížnost těchto dvou vztahů je obecně známá, Čechová ve své učebnici na jejich rozlišování uvádí specifické cvičení (Čechová, 2010, s. 103);
- (b) slučovací vs. vylučovací, protože, jak jedna žákyně uvedla „někdy jsme netušily, jestli se věci / činnosti vylučují nebo se dají dělat obě.“ Nejednotnost výkladu s těmito vztahy a spojkou *nebo* se objevuje i v odborné sféře, o tom jsme již rovněž pojednali výše. Pro žáky bylo náročné určit, kdy lze obsah dvou propozic položit na stejnou úroveň a může platit jeden i druhý zároveň, a kdy se naopak vzájemně vylučují a může platit pouze jeden z nich. Na to je pak navázán problém s interpunkcí;
- (c) vylučovací vs. odporovací.

6.5.1.4 Subjektivní názory na provedený experiment

Řada žáků vypověděla, že se prováděná činnost od ostatních hodin ve škole zásadně odlišovala, a to v následujících aspektech:

- (a) Neobsahovala transmisi, jako drtivá většina ostatních hodin, zahrnujících aktivního učitele (nejčastěji vedoucího výklad) a pasivního žáka (poslouchajícího a zapisujícího): „V ostatních hodinách spíše posloucháme profesory a zapisujeme výpisky, ale myslím si, že se nad některýma věcmi vůbec nezamýšlíme;“ „(...) člověk musel zapojit mozek.“
- (b) Absenci nutnosti učit se z paměti pojmy – žáci mohutně kritizovali pamětné učení bez porozumění, přílišné terminologické obtěžkání, roztříštěnost učiva a obecný důraz na definice pojmů v ostatních předmětech: „Bavila mě, byla to škola hrou a nemusel jsem se bichlovat pojmy.“ Objevily se i doklady, že učení z paměti bez skutečného porozumění v českém jazyce není výjimečné a že se právě v oblasti vztahů v souřadném souvětí na základních školách stále uplatňuje: „Věci, které jsme si zopakovali, si teď budeme (aspoň tedy já) mnohem lépe pamatovat, než kdybychom se např. museli učit spojky k poměrům za sebou jako básničku (což jsme dělali na ZŠ)“ – i zde se tedy prokazuje, že již několikrát zmíněná výuková situace popsaná ve studii Šalamounové (2013) vystihuje realitu a není ojedinělá.
- (c) Měla extenzivní sociální rozměr, který v ostatních hodinách zřetelně absentuje. Poskytovala možnost diskuze a otevřeného vyjádření názoru: „V žádné hodině nediskutujeme a moc neděláme kolektivně.“ Z vlastní pedagogické zkušenosti víme, že žáci jsou deprivováni nemožností poučeně diskutovat o probíraných tématech s učitelem, což následně vede k jejich celkové pasivitě a utvrzení, že jejich vlastní názor není oceňován jako důležitý a hodnotný.

Jako shrnující konstatování uvádíme: „Ostatní předměty jsou vyučovány nudně, samostatně, výkladem a následným šprtáním pojmů. Při této činnosti jsme si vyzkoušeli práci ve skupinách a navíc na konkrétních příkladech jsme si vysvětlili celou teorii.“ Jeden žák velmi přesně popsal způsob tradičního vyučování a model vyučování použitý při experimentu:



Stejnou poznámku uvedli další čtyři žáci. Je pozoruhodné, že sami přesně popsali rozdíl mezi deduktivním a induktivním / konstruktivistickým⁴⁶ postupem ve vyučování, přičemž ocenili přístup druhý, který se však, jak poznamenali, ve škole objevuje výjimečně.

6.5.2 Shrnutí

Sto procent žáků vypovědělo, že provedený experiment považují za přínosný a zábavný. Důvody, které je vedly k tomuto konstatování, se opakovaly:

- (1) Možnost práce ve skupinách, možnost komunikace se spolužáky, společné řešení problému: „Každý se naučil od druhého něco.“ „Práce byla kreativní a zábavná také díky tomu, že jsme mohli pracovat ve skupinách.“ Žáci si uvědomují benefit společné práce, což může mít velký vliv na rozvoj jejich sociálních dovedností směrem k posílení schopnosti pracovat s ostatními a oceňovat práci v týmu: „Práce ve skupinách nás baví a jde nám to o hodně více, když si můžeme poradit.“ „Přitom ve skupinách podáváme o moc lepší výkony než samostatně. Můžeme si poradit, pomoci a práce nám většinou jdou. Říkáme si své názory a tím se také

⁴⁶ Žáci pochopitelně nejsou schopni mezi oběma rozlišovat, proto je uvádíme vedle sebe. Přesnější diferenciaci v jejich charakteristice na konkrétním příkladu z vyučování českého jazyka uvádí Hájková (2012b).

učíme.“ Taková stanoviska považujeme zvláště u budoucích ekonomů za velmi příznivý signál.

- (2) Zábava a kreativita, možnost uplatňovat různé myšlenky: „Na to jak nezajímavá látka to je, to byla sranda.“ Lze předpokládat, že v takovém případě i vztah k předmětu má potenciál ke zlepšení.
- (3) Efektivnější způsob učení – žáci vnímají benefity vyučovacího postupu také ve větší trvalosti poznatku: „Když bychom se to suše učili z učebnice, tak bych se nenaučil nic.“ „Myslím si, že i tím, jak o tom pak diskutujeme, si toho více zapamatujeme a z té hodiny odneseme.“ Je pozoruhodné, že žáci oceňují nutnost namáhavé kognitivní činnosti: „Navíc jsme museli sami přemýšlet a odůvodňovat si to a ne jen poslouchat definici, pak příklad a nic z toho nepochopit.“ Paradoxní rozpor mezi intenzivní činností a přitom odpočinkem zároveň vystihla tato žákyně: „Byly to odpočinkové hodiny, i přesto, že jsme pracovali hodně, bavilo nás to a šlo nám to. (...) Bylo to odreagování od ostatních hodin, kde se stále učíme nazpaměť věci z učebnice.“
- (4) Hlubší a trvalejší osvojení si učiva při současném uvědomění si vlastního myšlení a učebního postupu (metakognice): „Musíme na to přijít sami, takže si to i lépe zapamatujeme.“ „Myslím si, že snažit se přijít na problematiku sami, je mnohem lepší než si tu stroze něco vykládat. Hodina je pak záživnější a člověk si i více zapamatuje.“ „Nutila (tato aktivita – pozn. S. Š.) nás nad tím více přemýšlet a hlavně si myslím, že když jsme na tom sami pracovali, že si to lépe zapamatujeme (...).“ Jedna žákyně přiznala, že se učila, aniž by o tom vlastně věděla: „Když jsme to hned používali v praxi, jen tak to nezapomeneme. Naučili jsme se to tak, že o tom ani nevíme – podvědomě (z čehož plyne – pozn. S. Š.) budeme si to déle pamatovat.“ Žáci vnímají praktickou využitelnost učiva a již od začátku jsou vedeni k uvědomění si jeho významu v komunikační praxi.

6.5.3 Diskuze výsledků průzkumu

Za zásadní považujeme výpověď jedné žákyně, která k otázce, co se naučila, uvedla: „Uvědomila jsem si, že věta získává úplně jiný význam, když ji přepíšeme do jiného poměru,“ a jiná žákyně napsala, že zjistila „vzájemnou závislost vět“. Opakovaně

tedy narážíme na fundament celé problematiky – podstatu a formu nabývaných znalostí ve vyučování češtiny, jejich význam a z didaktického hlediska problém (ne)přenositelnosti nabývaných školních poznatků do komunikační praxe žáků. Žákyně význam poměrů či souvislosti větných obsahů, zdá se, zjistily až ve 3. ročníku střední školy.

Řada žáků uvedla, že si znalosti urovnali, utřídili, upravili to, v čem si nebyli jistí. Někteří zmínili, že se naučili interpunkci nebo se v ní alespoň zlepšili, v této oblasti pak zvláště vyniká častá zmínka o psaní čárky se spojkou *a*. Na druhou stranu jeden žák také zjistil, „že se to asi ani nikdy nenaučí“ a jedna žákyně přiznala, že ačkoliv si dokáže vybavit i nějaký příklad k jednotlivým poměrům, není si stále jistá v interpunkci, „protože byla matoucí doposud – a nyní je pro mne matoucí ještě více.“ Zároveň se však domnívá, „že se jedná jen o dočasný chaos v její hlavě.“

Za výrazný přínos lze považovat žáky vnímaný větší prostor pro jejich aktivní myšlení, vlastní práci a možnost osobního vyjádření: „V těchto hodinách jsme museli přemýšlet my, což bylo nezvykle těžké. V ostatních hodinách nám je látka jen klasicky vylíčena (! – pozn. S. Š.), přečteme si něco v učebnici, uděláme cvičení – dvakrát až třikrát a poté píšeme písemku a je od toho odstoupeno. Konec. V tomto případě jsme sami museli použít své vědomosti, což zřejmě způsobilo lepší uložení informací námi (podtrhla sama autorka – pozn. S. Š.) získaných.“

Na druhou stranu průzkum odhalil také některé potíže provedeného experimentu: někteří žáci přiznali, že zvolený postup byl časově náročný, a především se kriticky vyjadřovali k roztržitosti práce do tří vyučovacích hodin během týdne, protože v následující hodině se museli znovu zorientovat a rozpomínat na řešení z předchozích hodin. Někteří také nelibě nesli nedostatek kontroly a shrnutí na závěr každé hodiny, počáteční neschopnost aplikace školních znalostí vedla k dojmu, že činnost neměla přesné zadání: „(Prováděná činnost se od činností v ostatních hodinách lišila tím, že – pozn. S. Š.) většinou právě jedeme různé cvičení, kde máme přesně zadané, co máme dělat,“ a jiná žákyně poznamenala, že „až do poslední chvíle jsme vlastně nevěděly, zda pracujeme dobře, jestli jsme dané úkoly splnily a jestli naše práce nebyla zbytečná a celé naše uvažování chybné.“ Již jsme zmínili, že nedostatek kontroly a tradiční důraz na správnost výsledku vedla u jedné dívčí skupiny k nelibosti. Děvčata ovšem i v tomto případě takový přístup v konečném důsledku „ocenila“, protože v dotazníku uvedla, že se díky experimentu naučila trpělivosti, „protože jsme si musely

počkat velmi dlouho, než jste nám potvrdil naši teorii“. Jiná žákyně ze stejné skupiny experiment hodnotila takto: „Bylo to zábavnější, ale zároveň stresující, protože jste nám nechtěl říci výsledek.“ Častější implementací konstruktivistických prvků do výuky by se daly i tyto výhrady zmírnit, nicméně pocit, že práce neměla přesné zadání, považujeme za varující. Rovněž nedostatek kontroly a přímé zpětné vazby může vést u některých žáků ke ztrátě zájmu až dočasné frustraci. Je však třeba poznamenat, že reakce jiných učitelů by se mohly od těch našich odlišovat.

Celkově je možné konstatovat, že provedený experiment byl žáky hodnocen výrazně pozitivně, a to jak z hlediska didaktického, tak i oborového. Jedná se o výsledky nestandardizovaného průzkumu, odpovědi jsou subjektivní a může na ně mít vliv mnoho různých faktorů – částečně i to, že daná činnost je spíše nová, nezvyklá. I přesto vysokou shodu na pozitivních emocích v celé skupině je třeba vnímat jako podstatnou, neboť právě ty zlepšují chápání komplexních situací a souvislostí, významně zvyšují pozornost, posilují zapamatování a zesilují kreativitu (Stuchlíková, 2002).

7 ZÁVĚR

Konstruktivismus je jedním z hlavních pedagogických proudů dneška. Jeho prvky jsou využívány dominantně v předmětech přírodovědných a v matematice, ale postupně se hledají cesty k jeho implementaci také do vyučování jazykového. Je nesporné, že řada učitelů např. pod vlivem programu RWCT či prvků kooperativní pedagogiky aplikuje některé konstruktivistické postupy ve svých hodinách, aniž by cokoliv teoretického o konstruktivismu znali. Současná lingvodidaktika se však musí zaměřit na systemizaci takového přístupu a odborné podložení jeho efektivity výzkumem. Jde o to, aby konstruktivismus nebyl jen příležitostným oživením některých hodin či dílčí metodou, ale systematickým způsobem nahlížení učiva i strategií používaných k jeho výuce, neboť jedině tak lze zajistit fundovanou realizaci konstruktivistických postupů a skutečné principiální změny ve vyučování češtiny. Naší prací jsme chtěli přispět k objasnění možností využití konstruktivismu ve vyučování českého jazyka a experimentálně takový předpoklad verifikovat v jazykové rovině syntaxe.

Výsledky našeho teoretického i empirického výzkumu ukazují, že dosavadní postupy používané ve vyučování českého jazyka podporují spíše povrchní zvládnutí učiva bez nutnosti hlubšího porozumění jazykovým jevům a dovednosti jejich aplikace v komunikační praxi. Vyučování tak nemůže plnit své základní cíle a přispívat k rozvoji komunikačních dovedností žáků, jak je primárně vyžadováno kurikulem i principy moderní lingvodidaktiky. Strukturace učiva i jeho zpracování v učebnicích povrchový styl osvojování poznatků ještě spíše dále podporují.

Výzkumnou otázku týkající se výhod a nevýhod konstruktivistického přístupu ve vyučování češtiny rozdělme. Jako výhodu vidíme hlubší a přirozenější poznávání jazykových jevů, aktivní práci s prekoncepty žáků a navazování na jejich každodenní komunikační zkušenost, vysokou aktivitu, angažovanost žáků a motivaci k práci, která je založena na aktivizaci poznávacích potřeb, pozitivní prožívání výukové situace spojené s kladnými emocemi, příznivým klimatem a rozvojem sociálních a komunikačních dovedností žáků. Na druhou stranu za nevýhodu konstruktivistického přístupu musíme označit především vysokou časovou náročnost přípravy na hodinu a následné realizace ve vyučování. Dále nutnost vytváření veškerých materiálů samotným učitelem bez

možnosti systematické opory v odborných zdrojích, s čímž souvisí také vysoká materiální náročnost, jíž některé školy mohou mít problémy dostat. Rovněž jsou kladeny vysoké nároky na učitelovu odbornou i didaktickou zdatnost, je třeba určitá pedagogická zkušenost a snad i jistá dávka pedagogického talentu.

Druhá výzkumná otázka, nakolik je konstruktivistický model vyučování při výuce vybrané partie syntaktického učiva efektivnější než postup tradiční, se úzce dotýká výzkumných hypotéz, které jsme si na úvod stanovili.

První výzkumná hypotéza, že konstruktivistický přístup k vyučování vztahů v souřadném souvětí povede k hlubšímu osvojení problematiky, avšak bude časově náročnější, se potvrdila. Jak již bylo konstatováno, psaní je aktivita vyžadující komplexní myšlení – jde o komunikační akt, jehož nástrojem tvorby významu (meaning-making resource) je gramatika (Jones et al., 2013, s. 1245) a jenž funguje na principu konektivity (vytváření spojů mezi každodenní komunikační praxí žáků a tím, co píší a jak to píší; Myhill, 2005, s. 92n.). Předpokládáme proto, že „hlubší osvojení problematiky“ můžeme měřit podle toho, nakolik dochází k transferu ve vyučování nabytých poznatků do komunikační praxe a jak se následně tyto poznatky v praxi projevují – v případě našeho výzkumu při vlastní tvorbě psaného komunikátu, a to konkrétně např. posuny v inventáři použitých spojovacích výrazů od těch myšlenkově a sémanticky obecných k těm, které by byly projevem vyspělejšího myšlení, či kvalitou spojení z hlediska sémantického a stylistického. Z výsledků výzkumu vyplývá, že v experimentální třídě se nejen průměrný počet pozorovaných jevů signifikantně nesnížil (na rozdíl od třídy kontrolní), ale zároveň se zlepšila distribuce vztahů a způsoby jejich vyjádření. Žáci použili širší repertoár spojek a spojovacích výrazů k vyjádření jednotlivých vztahů a především se při praktické stylizaci svých komunikátů v posttestu nedopustili žádných závažných chyb v pozorované jazykové oblasti – kontrastováno s posttestem kontrolní třídy 3.J, která vykazovala obdobné nedostatky jako v pretestu. Usuzujeme proto, že v experimentální třídě došlo k hlubšímu osvojení problematiky než ve třídě kontrolní.

Tradiční program se jeví jako málo funkční v té části, kdy má dojít k převodu poznatků do komunikační praxe, neboť jeho doposud tradičně používané postupy podporují spíše povrchní a mechanické osvojení učiva. Časově je však efektivnější. Naopak u konstruktivistického přístupu se zdá, že převoditelnost poznatků je účinnější, neboť je založena na sémantickém pohledu na vyučované jazykové jevy, a tudíž jejich aktivním hlubokém osvojení. Jeho časová náročnost na přípravu i realizaci je však

vysoká a v praxi vyžaduje flexibilní přístup k rozvrhu hodin – jsou-li plánované činnosti delší, je lépe hodiny zařadit do bloků, jinak dochází k roztržitosti činností a snižuje se možnost jejich přímé návaznosti.

Druhá výzkumná hypotéza, že u žáků v experimentální třídě dojde ke kvalitativnímu i kvantitativnímu zlepšení ve vyjadřování poměrů v souřadném souvětí než u žáků ve třídě tradiční, se potvrdila částečně. V experimentální třídě se na rozdíl od třídy kontrolní v posttestových pracích objevilo jen nepatrné množství nedostatků v oblasti pozorovaného jevu – žáci se ve spojení souřadných vět v komparaci se třídou kontrolní nedopouštěli zásadních chyb, jejich spojení byla transparentnější a přesnější, vyjádření vztahů byla používáním adekvátních spojovacích výrazů vhodnější. Celkově hodnoceno lze konstatovat, že v experimentální třídě měla spojení mezi hlavními větami v posttestových pracích vyšší kvalitu než v pracích třídy kontrolní. Z hlediska kvantitativního nedošlo v experimentální třídě ke zlepšení, spíše bychom výsledek označili za stagnaci, nicméně zásadní rozdíl se objevil ve třídě kontrolní, kde nastal pokles většiny sledovaných proměnných, nejzásadněji pak počtu pozorovaného jevu v průměru na žáka, jenž se snížil o necelých pět jevů. Vztaženo k experimentální třídě tedy došlo ke zlepšení kvalitativnímu, nikoliv kvantitativnímu. V obou třídách přetrvaly problémy s interpunkcí, která tak představuje chronický problém jakékoliv koncepce vyučování, a je proto potřeba hledat další možné přístupy k její výuce.

Za zajímavý lze považovat výsledek srovnání paralelních dvojic žáků různé úrovně schopností a dovedností ve vztahu k českému jazyku. Zatímco u nadprůměrné a průměrné dvojice k výraznějším posunům v posttestu oproti pretestu nedošlo, u podprůměrného žáka z experimentální třídy jsme zaznamenali signifikantní zlepšení v oblasti pozorovaného jevu oproti žákovi z třídy kontrolní. Tento poznatek může poukazovat na to, že konstruktivismus by mohl usnadnit učení hůře prospívajícím žákům, což by byl zásadní příspěvek pro řešení jednoho z dlouhotrvajících problémů české školy, který zaznamenala i mezinárodní srovnání. Byl však získán na velmi malém vzorku, a proto by bylo potřeba ho verifikovat dalším výzkumem.

V naší práci jsme potvrdili nutnost vyučování češtiny navazovat na aktivně užívané jazykové dovednosti, které žáci každodenně v komunikační praxi nabývají. Jak v předvýzkumu, tak i v hlavní fázi výzkumu jsme prokázali, že žáci jsou schopni o jazykových jevech uvažovat na základě své vlastní „intuitivní“ znalosti jazyka / přirozeně rozvinuté jazykové kompetence. Není proto vhodné předkládat jim jazykové

jevy jako neznámé novinky, ale naopak je nutné na jejich prekoncepty navazovat a ve vyučování s nimi aktivně pracovat – adekvátní pojetí dále rozvíjet a mylná pojetí rekonstruovat a odstraňovat. Žáci mohou navazovat nejen na poznatky ze základní školy, ale především na svou širokou a mnohvrstevnatou zkušenost s jazykem, využívaným v různorodých komunikačních situacích, jimž jsou každodenně vystavováni. Tak jsou rozvíjeny nejen jazyková kompetence a myšlení žáků, ale rovněž fenomén, který můžeme označit jako jazykový cit – ten by nemělo vyučování češtiny odmítat, ale naopak kultivovat. Že se tak v praxi tradiční transmisivní výuky neděje, je zřejmé, ovšem absence prací zabývajících se žákovskými pojetími různých jazykových jevů naznačuje, že přirozené koncepty žáků jsou opomíjeny i vyučovací teorií, což se následně neblaze projevuje např. při tvorbě učebnic. Je proto na místě zabývat se výběrem a následnou strukturací učiva v našem předmětu dle zásad modelu didaktické rekonstrukce.

Ačkoliv to nebylo předmětem našeho výzkumu, jsme přesvědčeni, že především na základní škole by se mělo vycházet z intuitivní znalosti jazyka žáků. Vystavíme-li žáka výkladu oborového pojmosloví příliš brzy, podvazujeme jeho myšlení a vlastní uvažování nad jazykovými jevy. Vnucujeme mu hotové formy, které ovládne pouze pamětně, aniž by byl schopen je prakticky aplikovat. Poznání je pak čistě formální. V našem výzkumu lze takové dědictví základní školy spatřovat v momentu, kdy jsme namísto zavedeného tradičního školního termínu (poměr) použili běžný každodenní výraz (vztah), což mělo za následek zmatení žáků a problém s pochopením zadání a podstaty předkládané úlohy, neboť neposkytoval žádnou oporu školního poznání.

Koncepty žáků jsou závislé na jejich aktuální kognitivní úrovni, na střední škole bychom měli předpokládat již plně rozvinuté kognitivní a komunikační schopnosti, zvláště zde by proto výuka měla dodávat dostatek náročných podnětů k rozvoji myšlení a jazykových dovedností.

Není v žádném případě účelné a žádoucí aplikovat konstruktivistický přístup na všechno učivo a absolutně. Je úkolem didaktiky češtiny, tedy teoretiků, aby vytipovala vhodné a nevhodné partie učiva k implementaci konstruktivistických prvků a aby je dle zásad DBR pak společnými silami s praktiky následně ověřila v terénu školy. A je úlohou učitelů, aby následně při přípravě na vyučování dobře promýšleli, kolik kontroly je z jejich strany v konkrétních vyučovacích situacích potřeba – jinak řečeno, aby účinně,

s rozvahou a s ohledem na cíle jazykového vyučování prověřovali načasování, kontext a míru svého řízení učební činnosti žáků.

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:

„(...) we are dealing with a revisiting of the total field of didactics in that it develops comprehensive conceptions of the learning process, of the character of the content of instruction, of the instructional situation and interaction, of the task of the teacher, and of the overall perspective and goal of didactic activity“ (Terhart, 2003, s. 32).

Toto vůbec není jednoduchý úkol (srov. Šmejkalová & Štěpáník, 2012; Štěpáník & Šmejkalová, 2012), neboť dochází k rozložení základní představy vyučování vytvořené v době, kdy sami (budoucí) učitelé byli objekty výuky. Na obecné rovině jde o zafixovanost pojetí výuky a neochotu přijmout pedagogickou teorii za základ praxe (Brtnová-Čepičková, 2002).

Aby nedůvěra praktiků k teorii byla odstraněna, je potřeba dále pokračovat v bádání a zaváděné inovace podepřít konkrétními důkazy. Ani zdaleka jsme téma konstruktivismu ve vyučování českého jazyka nevyčerpali, pouze jsme naznačili, kudy se výzkum může také ubírat: (a) restrukturalizace učiva v našem předmětu dle modelu didaktické rekonstrukce, (b) zkoumání přirozené jazykové kompetence a vlastních představ žáků, s nimiž přicházejí do výuky, (c) zkoumání efektivity konstruktivistických postupů oproti postupům dosavadně dominantním.

Cíl této práce byl však splněn – na výseku středoškolského učiva syntaxe a malém reálném vzorku v autentickém prostředí jsme ukázali možnosti konstruktivistického přístupu k učení a vyučování – že je možné jej ve výuce jazyka úspěšně využít, a to v některých ohledech s vyšší efektivitou, než je tomu u přístupů dosavadních. Komparace výsledků záměrně vybraných vzorků podpořila mínění, že by se konstruktivismus mohl stát významnou strategií pro podporu hůře prospívajících žáků. Závěrečný průzkum ukázal, že žáci vnímali konstruktivistické postupy jako velmi přínosné, z emočního hlediska vysoce pozitivní, hluboce motivující k činnosti, zároveň značně odlišné od běžné praxe v jiných předmětech. V rámci zachycení svých kognitivních postupů přiznávali mínění, že považují osvojení učiva za důkladnější, než by tomu bylo v běžné výuce.

Limity implementace konstruktivismu vycházejí spíše z dispozic škol – materiální zázemí, čas, prostor apod. – a jednotlivých učitelů; jsou-li tyto praktické podmínky vyhovující, možnosti zůstávají otevřené.

Je na místě, aby byla efektivita konstruktivistických postupů v jazykovém vyučování dále zkoumána, a to v různých rovinách jazykového systému a především na větším výzkumném vzorku. Implementace konstruktivismu do edukační reality musí být fundovaná a podložená výzkumem, aby nebylo vytvořeno něco jako „anything-goes constructivism“ (Scheurman, 1998, s. 9). Nekvalifikované zásahy do praxe a vzdělávací soustavy vidíme jako nejhroživější problém – jak upozorňuje Soukal (2005/06), experimenty mají svá úskalí a vytváření nového systému musí být doprovázeno nejen nadšením, ale i schopností koncepčního myšlení a vědomím zodpovědnosti; pro podnětné myšlenky je třeba adekvátní systémové zastřešení.

8 LITERATURA

- Ackermann, E. (1995). Construction and transference of meaning through form. In L. P. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (s. 341–354). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adam, R. (2008/09). O čárce před spojkou nebo. *Český jazyk a literatura*, 59(3), s. 119–127.
- Adam, R. et al. (2010/11). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), s. 8–14.
- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78(6), s. 444–449.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), s. 261–271.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), s. 16–25.
- Au, K. H., & Carroll, J. H. (1997). Improving literacy achievement through a constructivist approach: The KEEP demonstration classroom project. *The Elementary School Journal*, 97(3), s. 203–221.
- Aulls, M. W. (2002). The contributions of co-occurring forms of classroom discourse and academic activities to curriculum events and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), s. 520–538.
- Baines, L. A., & Stanley, G. (2000). "We want to see the teacher": Constructivism and the rage against expertise. *Phi Delta Kappan*, 82(4), s. 327–330.
- Baines, L. A., & Stanley, G. (2001). We still want to see the teacher. *Phi Delta Kappan*, 82(9), s. 695–696.
- Balabánová, J. (2012). Učivo o skladbě na 2. stupni ZŠ. *Nepublikovaná diplomová práce*. Brno: PedF MU.
- Balkó, I. (2005/06). Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *Český jazyk a literatura*, 56(1), s. 15–21.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Brádková, H. (1999). Význam sémantiky ve vyučování české gramaticy. *Jazykovědné aktuality*, 36(zvláštní číslo), s. 34–36.
- 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), Dostupné online: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek01.htm>>.

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, VB: The Belknap Pr.
- Bruner, J. S. (1972). *The relevance of education*. Londýn, VB: Allen and Unwin.
- Clarke, S. R., Dickinson, P., & Westbrook, J. (2010). *The complete guide to becoming an English teacher*. London: SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Čechová, M. (1993/94a). Řeč a metařeč ve vyučování češtině. *Český jazyk a literatura*, 44(5–6), s. 113–117.
- Čechová, M. (1993/94b). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), s. 158–162.
- Čechová, M. (1996/97). Tvořivostí učitelů k tvořivosti žáků? *Český jazyk a literatura*, 47(3–4), s. 68–81.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (2000/01). K perspektivě vyučování češtině. *Český jazyk a literatura*, 51(5–6), s. 146–149.
- Čechová, M. (2007/08). Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků. *Český jazyk a literatura*, 58(5), s. 214–217.
- Čechová, M. (2011/12). Zrušíme nejen větné rozborů? *Český jazyk a literatura*, 62(5), s. 237–241.
- Čechová, M. (2013). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), s. 1–6.
- Čechová, M. et al. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Daneš, F. (1994). O spojce nebo. *Naše řeč*, 77(3), s. 133–138.
- Dargová, J. (2000). Tvorivá výučba a rozvoj motivácie stredoškolákov. *Pedagogická revue*, 52(1), s. 24–33.
- Davis, G. E., & McGowen, M. A. (2007). Formative feedback and the mindful teaching of mathematics. *Australian Senior Mathematics Journal*, 21(1), s. 19–29.
- Dean, G. (2003). *Grammar for improving writing and reading in the secondary school*. Londýn: David Fulton Publishers.
- Dewey, J. (2010). *The school and society; The child and the curriculum*. Baltimore, MD: Eigal Meirovich.
- Dochy, 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.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2003a). Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech. *Pedagogická revue*, 55(5), s. 470–481.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2003b). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53(2), s. 177–189.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, K. (1997/98a). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(3–4), s. 67–73.
- Dvořák, K. (1997/98b). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích (dokončení). *Český jazyk a literatura*, 48(5–6), s. 113–121.
- Dvořák, K. (2007/08). Některé problémy studentů při vyjadřování (zvláště příčinnostních vztahů). *Český jazyk a literatura*, 58(5), s. 229–232.

- Eccles, J. S. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), s. 90–101.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: a constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(6), s. 737–746.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Grepl, M., & Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Hájková, E. (2012a). Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka. *Projekt GA ČR č. P407/12/1830*.
- Hájková, E. (2012b). Účinnost edukačních postupů při budování poznatkových struktur. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 69–81). Praha: PedF UK.
- Hájková, E. (Ed.). (2012c). *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: PedF UK.
- Hájková, E. (2012d). Aktuální výzkumná témata lingvodidaktiky češtiny. *Didaktické studie*, 4(2), s. 51–55.
- Hájková, E., & Šmejkalová, M. (2012). Grantový projekt GA ČR P407/12/1830 "Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka". In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 7–15). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Dostupné online: <<http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projects/MCTP/Essays/Constructivism.txt>>.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). Memo to constructivists: Skills count, too. *Students with Special Needs*, 53(5), s. 26–29.
- 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.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Held, L., Pupala, B., & Osuská, L. (1994). Konstruktivistický přístup k učení a vyučování (empirický pohľad). *Pedagogická revue*, 46(7/8), s. 319–327.
- Helus, Z. (2010). Personalizace v pedagogice – nový pohled na starý problém? *Pedagogika*, 60(3–4), s. 209–222.
- Henson, K. T., & Eller, B. F. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. Belmont, CA: Wadworth Publishing Company.
- Herman, P., & Gomez, L. M. (2009). Taking guided learning theory to school: Reconciling the cognitive, motivational, and social contexts of instruction. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (s. 62–81). New York: Routledge.

- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. Dostupné online: <<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2611&context=ecuworks>>.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (2001). *Research and the teacher : A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hoffmannová, J. (2010/2011a). Různé podoby současné komunikace : mezi mluveností a psaností. Část 1. *Český jazyk a literatura*, 61(2), s. 62–70.
- Hoffmannová, J. (2010/2011b). Různé podoby současné komunikace : mezi mluveností a psaností. Část 2. *Český jazyk a literatura*, 61(4), s. 176–184.
- Höflerová, E. (2012). Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 83–95). Praha: PedF UK.
- Hošnová, E. (2000/01). Syntax na základní škole, její terminologie (I). *Český jazyk a literatura*, 51(1–2), s. 22–28.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrbáček, J. (1991). K problematice syntaktických vztahů parataktických. *Naše řeč*, 74(4–5), s. 181–188.
- Hrbáček, J. (1992/93). Věta jednoduchá, věta složená a souvětí. *Český jazyk a literatura*, 43(3–4), s. 52–58.
- Hrbáček, J. (1995/96). Několik poznámek o syntaktickém vztahu závislosti. *Český jazyk a literatura*, 46(1–2), s. 5–13.
- Hrbáček, J. (1997). K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *Naše řeč*, 80(4), s. 169–177.
- Hrdlička, M. (2004/05). Komunikační metoda a komunikativnost. *Český jazyk a literatura*, 55(3), s. 118–125.
- Hübelová, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace*, 19(2), s. 53–57.
- Hyslop-Margison, E., & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), s. 72–86.
- Child, D. (2007). *Psychology and the teacher*. London: Continuum.
- Chráška, M. (1998). Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika*, 48(1), s. 55–66.
- Chrenka, L. (2001). Misconstructing constructivism. *Phi Delta Kappan*, 82(9), s. 694–695.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, 2(3), s. 107–130.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 634–663.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), s. 9–35.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janovec, L. (2012). Univerzálnost a specifičnost v jazyce jako východisko obsahové stránky moderního vyučování. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 27–41). Praha: PedF UK.

- Jelemenská, P. (2007). Problém vytvorení učebního prostředí v odborných didaktikách. *Didaktika biologie z pohledu modelu didaktické rekonstrukce. Pedagogika, 57(2)*, s. 153–165.
- Jelemenská, P. (2009). Prepojenost výběru učebních obsahů, zistování výkonů žiakov a predstáv učitel'ov. *Pedagogika, 59(2)*, s. 164–181.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktické rekonstrukce: Impulz pre výskum v odborných didaktikách. *Pedagogika, 53(2)*, s. 190–201.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jelínek, J., & Cícha, V. (1964) *Dvě studie o jazykovém vyučování*. Praha: SPN.
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing, 26(8)*, s. 1241–1263.
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2009). *Approaches to learning: a guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.). (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- Kasíková, H. (1999). *Kooperativní učení, kooperativní vyučování*. Praha: Portál.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41(2)*, s. 75–86.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb Od "didaktického zjednodušení" k "didaktické rekonstrukci". *Orbis scholae, 2(1)*, s. 67–81.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Korcová, K. (2006). Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. U11* (s. 159–168). Brno: Masarykova univerzita.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Kostečka, J. (2007/08). Slovní zásoba gymnazistů. *Český jazyk a literatura, 58(3)*, s. 134–137.
- Kostečka, J. (2012a). Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům. *Učitel'ské noviny, 115(26)*, s. 17.
- Kostečka, J. (2012b). Rekviem za státní maturitu z češtiny. *Učitel'ské noviny, 115(31)*, s. 15.
- Kraus, J. (2005/2006). Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura, 56(4)*, s. 176–186.
- Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica, 14(2)*, s. 85–106.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika, 51(2)*, s. 185–196.
- Kucharská, A. (2012). Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 43–57). Praha: PedF UK.
- Kuřina, F. (2001). Vzdělávací a poznávací proces. *Pedagogika, 51(3)*, s. 264–276.
- Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1998). Constructivism and education: beyond epistemological correctness. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (s. 3–20). New York: Cambridge University Press.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), s. 155–162.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T., & Sheehy, K. (2011). *The psychology of education*. Oxon: Routledge.
- Machová, S. (1999). Odhalování významu jazykového znaku jako součást výuky mateřského jazyka na 2. stupni základních škol. *Jazykovědné aktuality*, 36(zvláštní číslo), s. 31–33.
- Machová, S. (2003/04). Studium českého jazyka na gymnáziích a středních odborných školách. *Český jazyk a literatura*, 54(3), s. 138–139.
- Man, F., Mareš, J., Prokešová, L., & Stuchlíková, I. (1997). Problémy žáků ve škole z pohledu učitel: Pokus o českou adaptaci dotazníku. *Pedagogika*, 47(4), s. 346–354.
- Maňák, J. (1995). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Ouhřabka, M. (1992). Žákovo pojetí učiva. *Pedagogika*, 42(1), s. 83–94.
- Mareš, J., Man, F., & Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46(mimoř. č.), s. 5–17.
- Marlowe, B. A., & Page, M. A. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meece, J. L., & Daniels, D. H. (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Avon: Multilingual Matters.
- Miller, D. W. The black hole of education research. Dostupné online: <<http://www.indiana.edu/~educy520/readings/miller99.pdf>>.
- Mluvnice češtiny 3*. (1987). Praha: Academia.
- Müllerová, O. (1999). Poznámky k rozsahu výuky české gramatiky na základní škole. *Jazykovědné aktuality*, 36(zvláštní číslo), s. 24–25.
- Murphy, E. (1997). Constructivism: From philosophy to practice. Dostupné online: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>>.
- Myhill, D. (2012a). Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupils' writing and pupils' metalinguistic understanding. *End of Grant Report*, Dostupné online: <<http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-062-23-0775/outputs/Read/c5bff83b-28d3-4945-8b8c-eb4b4c8406ae>>.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012b). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), s. 139–166.
- Norris, N. (1997). Error, bias and validity in qualitative research. *Educational Action Research*, 5(1), s. 172–176.

- Novotná, J., Pelantová, A., Hrabáková, H., & Krátká, M. (2006). *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF.
- Osuská, L., & Pupala, B. (1996). "To je ako zázrak prírody": fotosyntéza v žiakovom poňatí. *Pedagogika*, 46(3), s. 214–223.
- Palečková, J. et al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- Palková, Z. (2008/09). Výslovnost současné češtiny a kultura řeči. *Český jazyk a literatura*, 59(1), s. 18–26.
- Pavelková, I., & Frencl, M. (1997). Motivace žáků k učení. *Pedagogika*, 47(4), s. 329–345.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), s. 38–61.
- Pelech, J., & Pieper, G. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pelikán, J. (1995). Některé problémy působení školního prostředí na sebereflexi žáků. *Pedagogika*, 45(3), s. 210–216.
- Pépin, Y. (1998). Practical knowledge and school knowledge: a constructivist representation of education. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (s. 173–192). New York: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), s. 6–11.
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), s. 5–12.
- Phillips, D. C. (Ed.). (2000). *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research : building knowledge democracies*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), s. 354–395.
- 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. (1978). *Jazykové vzdělání*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1983). *Perspektivy vzdělání*. Praha: SPN.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Pupala, B., & Osuská, L. (2000). Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu. *Pedagogická revue*, 52(2), s. 101–114.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné online: <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*. (2007). Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné online: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M02%20Ekonomicke%20lyceum.pdf>.
- Rendl, M. (2008). O konstruktivismu ve vyučování matematiky. *Pedagogika*, 58(2), s. 167–203.

- Reyes, S. A., & Vallone, T. L. (2007). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51(2), s. 155–184.
- 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.
- Rysová, K. (2005/2006). Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 56(5), s. 232–234.
- Rysová, K. (2006/2007). Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, 57(5), s. 216–218.
- Rysová, K. (2007/2008). Propojení jazyka, literatury a slohu ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 58(3), s. 137–142.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Seberová, A. (2008). Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách? *Orbis scholae*, 2(3), s. 143–155.
- Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62(1), s. 6–9.
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition and Instruction*, 16(4), s. 475–522.
- Schwartz, D. L., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an age of non-constructivist assessments. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (s. 34–61). New York: Routledge.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), s. 336–354.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: theory and practice*. Boston, MA: Pearson Education.
- Smetáčková, I. (2013). Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců? *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 717–733.
- Snowman, J., McCown, R., & Biehler, R. (2009). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Solomon, J. (1994). The rise and fall of constructivism. *Studies in Science Education*, 23(1), s. 1–19.
- Soukal, J. (2005/06). Jak (ne)učit český jazyk a literaturu. *Český jazyk a literatura*, 56(3), s. 127–133.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Stehlíková, N. (2004a). Konstruktivistické přístupy k vyučování matematice. In M. Hejný, J. Novotná, & N. Stehlíková (Eds.). (s. 11–21). Praha: PedF UK.
- Stehlíková, N. (2004b). *Structural understanding in advanced mathematical thinking*. Praha: PedF UK.
- Stehlíková, N., & Ulrychová, M. (2011). Žákovské konstrukce poznatků v matematice. *Scientia in educatione*, 2(2), s. 39–58.

- Straková, J. (2010). Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia paedagogica*, 15(2), s. 27–42.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 734–743.
- Strong, R., Silver, H. F., & Robinson, A. (1995). What do students want. *Educational Leadership*, 53(1), s. 8–12.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Svoboda, K. (1972). *Souvětí spisovné 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.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Svobodová, J., Jandová, E., & Hubáček, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae.
- Sweller, J. (2009). What human cognitive architecture tells us about constructivism. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (s. 127–143). New York: Routledge.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), s. 38–44.
- Šebesta, K. (1979/80). K vývoji stylizačních dovedností žáků v průběhu středoškolského studia. *Český jazyk a literatura*, 30, s. 121–130.
- Šebesta, K. (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 52(2), s. 160–170.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci : Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šebková, M., & Kosová, J. (2005/2006). Porozumění textu aneb v čem je zakopán pes. *Český jazyk a literatura*, 56(4), s. 168–172.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šíp, R. (2013). Zdroj politické neúčinnosti pedagogické komunity: Nesounáležitost praktiků a teoretiků. *Pedagogická orientace*, 23(2), s. 245–256.
- 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.
- Školní vzdělávací program – Ekonomické lyceum*. (2009). Praha: Obchodní akademie, Praha 10.
- Šlédrová, J., & Rybková, H. (2005/06). Otázky vyžadují odpovědi. *Český jazyk a literatura*, 56(3), s. 113–118.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2012a). Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfolgie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), s. 40–61.
- Šmejkalová, M. (2012b). Tradice české lingvodidaktiky, induktivní metoda a konstruktivismus. In *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 17–26). Praha: PedF UK.
- 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 H. Marešová, & L. Hejsek (Eds.), *Sborník příspěvků z mezinárodní konference ICT ve vzdělávání* (s. 201–212). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Šmilauer, V. (1968/69). Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 19(6), s. 241–249.
- Šmilauer, V. (1969). *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Karolinum.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 615–633.
- Štěpáník, S. (2011). The complete guide to becoming an English teacher (rec.). *Didaktické studie*, 3(2), s. 153–156.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), s. 111–127.
- Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2012). Innovations in Czech language teacher training. In Pixel (Eds.), *International Conference ICT for language learning: 5th conference edition Florence Italy 15.-16. 11. 2012* (s. 403–406). Florencie: Libreriauniversitaria.it.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), s. 25–44.
- Tobias, S. (2009). An eclectic appraisal of the success or failure of constructivist instruction. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (s. 335–350). New York: Routledge.
- Tomková, A. et al. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tonucci, F. (1994). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Univerzita Karlova.
- Vágnerová, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vachek, J. (Ed.). (1970). Teze předložené prvému sjezdu slovanských filologů v Praze 1929. *U základů pražské jazykovědné školy* (s. 35–65). Praha: Academia.
- von Glasersfeld, E. (1989). *An exposition of constructivism: Why some like it radical*. Amherst: Scientific Reasoning Research Inst., Massachusetts University.
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (s. 3–16). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- von Glasersfeld, E. (2009). Why constructivism must be radical. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (s. 23–28). New York: Cambridge University Press.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), s. 5–23.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education : an introduction*. Boston: Pearson Education.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), s. 131–175.
- Wise, A. F., & O'Neill, K. (2009). Beyond more versus less: A reframing of the debate on instructional guidance. In S. Tobias, & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (s. 82–105). New York: Routledge.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), s. 89–100.
- Wood, T. (1995). From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn. In L. P. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (s. 331–339). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 58(6), s. 52–57.
- Yager, R. E. (2000). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 67(1), s. 44–45.
- Zimová, L. (1997/98). Vyjadřování větných členů infinitivem jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 48(9–10), s. 205–211.
- Zimová, L. (1998/99). Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 49(3–4), s. 63–67.
- Zimová, L. (2005/06). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), s. 209–214.
- Zimová, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), s. 241–244.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.
- Zouharová, M. (2006a). Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka. In L. Kováčik (Ed.), *Studia Slovaca* (s. 165–174). Banská Bystrica: PedF UMB.
- Zouharová, M. (2006b). Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, 16(2), s. 24–33.

Seznam použitých učebnic

Základní škola

- Hirschová, M. (1998). *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos.
- Hirschová, M. (1998). *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos.
- Hirschová, M. (2000). *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos.
- Hirschová, M. (2001). *Český jazyk 9*. Olomouc: Prodos.
- Hošnová, E. et al. (2006). *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., & Buriánková, M. (2006). *Český jazyk 2 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2008). *Český jazyk 3 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2008). *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., & Svobodová, I. (2009). *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., Šmejkalová, M., & Vaňková, I. (2009). *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2010). *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., & Mareš, P. (2010). *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Horáčková, M., & Klíma, I. et al. (1999). *Český jazyk 7*. Všeň: Alter.
- Hrdličková, H., & Rudolf, S. (1998). *Český jazyk 6*. Praha: Alter.
- Hrdličková, H., & Klíma, I. (2000). *Český jazyk 8*. Všeň: Alter.
- Hrdličková, H. et al. (2001). *Český jazyk 9*. Všeň: Alter.
- Kosová, J., Babušová, G., & Řeháčková, A. (2009). *Český jazyk 3: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Kosová, J. (2010). *Český jazyk 4: učebnice pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Kosová, J. et al. (2011). *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., & Pašková, M. (2005). *Český jazyk 8: učebnice pro 8. ročník základní školy a tercií víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., & Teršová, R. (2003). *Český jazyk 6: učebnice pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., & Teršová, R. (2004). *Český jazyk 7: učebnice pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., & Vaňková, J. (2006). *Český jazyk 9: učebnice pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., & Pašková, M. (2006). *Český jazyk 8: příručka učitele pro základní školy a víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., Pašková, M., & Vaňková, J. (2007). *Český jazyk 9: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Müllerová, O. (1998). *Český jazyk 6*. Praha: SPL–Práce.
- Müllerová, O. (1999). *Český jazyk 7*. Praha: SPL–Práce.
- Müllerová, O. (2000). *Český jazyk 8*. Praha: SPL–Práce.
- Müllerová, O. (2001). *Český jazyk 9*. Praha: SPL–Práce.
- Styblík, V. et al. (1997). *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V. et al. (1997). *Český jazyk pro 7. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V. et al. (1997). *Český jazyk pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN.

Styblík, V. et al. (1998). *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN.

Střední škola

Adámková, P. et al. (2010). *Český jazyk a komunikace pro střední školy 1*. Brno: Didaktis.

Adámková, P. et al. (2012). *Český jazyk a komunikace pro střední školy 3–4*. Brno: Didaktis.

Bozděchová, I. et al. (2011). *Český jazyk a komunikace pro střední školy 2*. Brno: Didaktis.

Čechová, M. (2009). *Český jazyk pro 1. ročník SOŠ*. Praha: SPN.

Čechová, M. (2010). *Český jazyk pro 2. ročník SOŠ*. Praha: SPN.

Čechová, M. (2007). *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ*. Praha: SPN.

Čechová, M. (2003). *Český jazyk pro 4. ročník SOŠ*. Praha: SPN.

Kostečka, J. (2001). *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

Kostečka, J. (2001). *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

Kostečka, J. (2002). *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

Kostečka, J. (2003). *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

Martinec, I., Tušková, J., & Zimová, L. (2009). *Český jazyk pro střední školy*. Plzeň: Fraus.

Martinková, V. (2001). *Český jazyk 1*. Praha: Tripolia.

Martinková, V. (2002). *Český jazyk 2*. Praha: Tripolia.

Martinková, V. (2002). *Český jazyk 3*. Praha: Tripolia.

Martinková, V. (2004). *Český jazyk 4*. Praha: Tripolia.

PŘÍLOHY

Příloha 1



Pedagogická orientace
Odborný čtvrtletník a zpravodaj České pedagogické společnosti

Vážený pan
Mgr. Stanislav Štěpáník
Katedra českého jazyka, PdF UK

Váš dopis ze dne
18. 12. 2013

Vyřizuje:
Mgr. Eva Minařková

V Brně 7. 1. 2014

Uvolnění studie uveřejněné v Pedagogické orientaci k dalšímu využití

Vážený pane magistře,

na základě Vaší žádosti ze dne 18. 12. 2013 Vám tímto postupujeme rukopis Vaší studie „Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1)“ k využití v rámci disertační práce.

S pozdravem,

A handwritten signature in blue ink that reads 'Tomáš Čech'.

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
předseda ČPdS

A handwritten signature in blue ink that reads 'Tomáš Janík'.

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
vedoucí redaktor PedOr

Příloha 2

V každém z následujících souborů čtyř souvětí označte to, které k ostatním nepatří z hlediska vztahů mezi větami.

1

- Přišel jsem domů a hned jsem se najedl.
- Je zdatný ekonom a člověk s dlouhou praxí a takové každá firma potřebuje.
- Peníze bral i dával.
- Krátce po dokončení školy začal podnikat zbohatl a dokonce si i koupil malý zámek.

2

- První silnice do městečka byla postavena až na konci 18. století proto se velmi dlouho veškeré věci dopravovaly do nepřístupného údolí po vodě.
- Ujel mu vlak přišel totiž o pět minut později.
- Půjdeme do cukrárny mám chuť na zmrzlinu.
- Kukaččí mládě se stalo symbolem nepěkné vlastnosti některých lidí neboť kukačka snáší vejce do hnízd jiných ptáků.

3

- Nikdy jsem žádné auto nechtěl ani ho nikdy nebudu chtít.
- Kreslíš všechno sám jen tak z hlavy či jsi něco takového viděl?
- Při pohledu na něj se mi udělá zle nebo dostanu strach.
- Turisté v Praze chodí na opery do Národního divadla či si zajdou na muzikál.

4

- Buď přijměte naše pravidla hry anebo hrajte s někým jiným.
- Neměla to odpoledne příliš dobrou náladu neboť ji ještě čekala nepříjemná záležitost.
- Zním ho velmi dobře vždyť jsem s ním chodil do školy.
- Omluvila se musí ještě leccos nachystat k zítřejšímu odjezdu.

5

- Hned prší a hned zas svítí slunce.
- Chvíli to trčelo jako solný sloup chvíli zas utíkalo.
- Petr to jistě nezapomene zařídit je to spolehlivý člověk.
- Nikdo mi neporadí nikdo mě nepochválí.

6

- Nejdřív byli na programu krotitelé šelem nakonec nám ukázala překrásné číslo provazochodkyně.
- S úlevou se vrátili k vozu ještě se ohlédli na dům s opadávající omítkou a strašidelnou atmosférou opuštěnosti.
- Nebyl jsem si jistý svými znalostmi kromě toho jsem se na den přijímacího pohovoru moc dobře nevyspal.
- On je ještě mladý ale v atomové fyzice se už vyzná.

7

- Nekřič vždyť už běžím.
- Neslyšela jsme zvonek byla jsem totiž v koupelně.
- Nerozčiluj se však také nejásám.
- Filmový festival v Karlových Varech se nám loni velmi líbil letos tam tedy pojedeme znovu.

8

- Ten večer se hned smál hned zase plakal.
- Jednak nejsme s tvou prací spokojeni jednak je třeba stanovit si přesná pravidla.
- Buď se okamžitě omluv nebo odcházíme.
- Nikdy jim to neřeknu ať se mnou udělají cokoliv.

9

- Vařili jsme guláš jenže jsme ho připálili.
- Film byl zajímavý ale nepochopil jsme konec.
- Nejenže mi odmlouval ale ještě se drze smál.
- Měl jsem strach avšak zvědavost byla silnější.

10

- Během víkendu jsme na chatě hráli fotbal nebo leželi v zahradě.
- Něco si ušiji nebo upletu.
- Nezapomeneme na tebe. Ať už tu zůstaneš nebo odejdeš.
- Chodili jsme do lesa na houby nebo jsme chodili pomáhat tetě na louku sušit seno.

11

- Předpověď počasí na víkend byla velmi přívětivá a proto se rozhodl jet na dvoudenní výlet do Jizerských hor.
- Chci ti dát ještě jednu šanci a tak se tě ještě naposledy ptám.
- Ten den měli všichni dostat odměnu za dlouhodobou práci a všichni zaměstnanci i zaměstnavatelé se proto shromáždili půl hodiny před začátkem pracovní doby.
- Nechybělo mnoho a zlomil si nohu.

12

- Buď tak laskav a podej mi ten popelník.
- Ježci jsou zvířata bázlivá a opatrná vídáme je ve dne jen málokdy.
- Byl otočený na druhou stranu proto pravděpodobně nic nezpozoroval.
- Viděl jsem to na vlastní oči a omyl je tudíž vyloučen.

13

- Marie byla dívka velice pracovitá zato Janu bylo nutno k práci neustále pobízet.
- Lež má krátké nohy daleko neujde.
- Teta mne na návštěvu k dědečkovi nepustila a já jsem se proto dal do čtení.
- Moc zlobila nic tedy nedostane.

14

- Nakonec jsme nelyžovali ani nebruslili.
- Jezdili jsme lyžovat také jsme bruslili na nedalekém rybníku.
- Ani nám neposlali dopis ani nám nic nevzkázali.
- To není vězení to je hotel.

15

- Dávejte všichni dobrý pozor nebo tomu nebudete rozumět.
- Půjdete s námi do kina či raději zůstanete doma?
- Přijdete tu věc zítra dojednat ke mně anebo mám navštívit raději já vás?
- Večer si zaběhám nebo zacvičím.

16

- Celé tělo ho bolelo a ke všemu ho pálily oči.
- Rád bych je nejen navštívil ale i s nimi strávil pár dní na chatě.

- Omluvil se i krásnou květinu přinesl.
- Naštěstí se už podařilo chovat ptakopyska i v zajetí tedy dnes o životě tohoto zajímavého zvířete víme již hodně.

17

- Dostali jsme dopis od tety také strýček připojil pár řádek.
- Nechtěl jsem vůbec cestovat a zatím jsem jezdil jako blázen.
- Čekali jsme na něj a on se ani neozval.
- Čekal jsem na něho celý den a on nepřišel.

18

- Chtěl jsem si pustit film tatínek mi to však nedovolil.
- Chystal jsem se dnes na výstavu ve Valdštejnské jízdárně jenže v pondělí mají zavřeno.
- Úkol jsi vypracoval dobře bude ovšem třeba opravit několik pravopisných chyb.
- Po celou dobu pobytu v hotelu jsme měli k dispozici vlastního číšníka a večer jsme si mohli dokonce nechat přinést večeři na terasu.

19

- Chvilí vyčkávala ve stínu a pak se začala pomalu přibližovat k budově.
- Sice jsem mladá ale celé tělo mě bolí.
- Schylovalo se k bouřce na cestu se přesto vydali.
- Dědečkovi se brzy udělalo lépe karty se mnou ovšem už znovu hrát nechtěl.

20

- Sliboval ale už jsem mu nevěřila.
- Nepozdravil a ještě byl nepříjemný.
- Zamračila se a pak se rozesmála.
- Dlouho váhala nakonec souhlasila.

21

- Řeknu to panu učiteli a i doma o tom promluvím.
- Cestu jsme našli rychle navíc jsme se nikoho nemuseli ptát.
- Vyhráli jsme hlavní cenu a ještě jsme se dobře pobavili.
- Nejen děti potřebují hodně lásky ale i dospělí chtějí být milováni.

22

- Rozloučil se a dokonce nám přinesl i malý dárek.
- Muž se vrátil domů vyčerpaný po dlouhém pracovním dnu a nemohl si odpočinout kvůli hluku ze sousedního bytu.
- Učil se celý večer a při zkoušení ze sebe nemohl vypravit ani slovo.
- Má úplně všechno a přece není se svým životem spokojená.

23

- Pot mi tekl z čela do očí také ruce se mi lepily.
- Jeho lyžařská výbava je stará už několik let a přesto je s ní stále spokojený.
- Dnes je neděle ale já musím ráno brzy vstávat.
- Koupil jsem si lístek jenže jsem si ho v tramvaji zapomněl označit.

24

- Nikdo ho nepřivítal ba ani se na něho nepodíval.
- Udělalo se mu špatně a tak odešel ze školy domů dřív.
- Jednotlivá roztroušená stavení ještě spala a dokonce ani psi se nerozštěkali.
- Jejich kapele mi nejen vyprávěl ale pozval mě i na koncert.

25

- Má mě ráda nemá mě ráda?
- Knihy můžete nechat na stole nebo mi je můžete donést k pultu.
- Budeš se chovat slušně nebo tě vyhodím.
- Půjdeme večer do kina nebo jsi ty lístky zase zapomněl koupit?

Příloha 3

V každém z následujících souborů čtyř souvětí spojte dvě, která k sobě patří z hlediska vztahů mezi větami.

A

- Z oleje a mouky uděláme jíšku přidáme sůl prolisujeme česnek zředíme vodou vlijeme do propasírovaného hrachu.
- Kukačka v zajetí zahyne nedovede se totiž přizpůsobit nové stravě.
- Zítra pojedu na chalupu budu tam odpočívat večer půjdu na návštěvu k sousedům pozítří ráno se vrátím do Brna.
- Atomy jsou elektricky neutrální částice neboť počet protonů v jejich jádru se rovná počtu elektronů v jejich elektronovém obalu.

B

- Ropuchy pochyťají obrovské množství hmyzu jsou tedy dobrými pomocníky zemědělců.
- Koroze je proces nežádoucí neboť se tím zhoršují vlastnosti kovu.
- Město Kutná Hora je velmi bohaté na různé kulturní památky a proto byla jeho stará část prohlášena za městskou památkovou rezervaci.
- Měli jsme jej všichni velmi rádi byl totiž vždy ochoten každému ve všem pomoci.

C

- Tatínek maloval a přitom si prozpěvoval.
- Jízdenka stojí třináct korun a i tak je drahá.
- Proton má nejmenší kladný elektrický náboj elektron má nejmenší záporný elektrický náboj.
- Slunce bylo vysoko na obloze ale Matěj pořád spal.

D

- Čekají mě zkoušky tudíž se musím hodně učit.
- Náš starý dům byl postaven pod mírným svahelem a proto skoro celá jeho zadní boční zeď byla opřena o hlinitou stěnu.
- Předpis je předpis vždyť to znáš.
- Vysvětlí mi to ještě jednou já jsem ti totiž nerozuměl.

E

- Sice měl z pozvání radost ale odmítl přijít.
- Byl to chlapec velice nadaný neměl však trpělivost potřebnou k důkladnému studiu.
- Pospěš si nebo pojedeme bez tebe.
- Zvítězí anebo padne.

F

- Mladík se na mě nejen usmál ale dokonce mě pustil sednout.
- Prošli jsme celou výstavu dokonce i jsme si stihli dojít na dobrý oběd.
- Zranil se Honza při včerejší nehodě anebo vyvázl bez zranění?
- Buď má před sebou velkolepého podvodníka nebo jde o nebývalý úkaz.

G

- Máme stejné zájmy trávíme tedy spolu dost času.
- Všichni spali neboť byli po náročném výstupu vyčerpáni.
- Cesta se pomalu ztrácela v lese a proto jsme se raději rozhodli pro návrat.
- Pstruzi v našem potoce už nežijí voda není dost čistá.

H

- Chce být ředitelem ale přitom nemá organizační talent.
- Ani tráva se nepohnula ani listí na stromech nezašumělo.
- Sbalím si věci pak půjdu na autobus.
- Chtěl jsem odložit tágo můj soupeř mi to však nedovolil.

CH

- Celý den přšelo a Petrovi déšť prý nevadil.
- Ozvala se rána to myslivec vystřelil na vysokou.
- Dneska nemusím tak brzy vstávat vždyť máme prázdniny.
- Přijel a se mnou se nepřivítal.

I

- V pondělí jsme šli na výstavu ale měli zavřeno.
- Ráda si přečtu hezkou knihu také se ráda podívám na dobrý film.
- Vláda padne a poté budou vyhlášeny předčasné volby.
- Kukání samečků můžeme slyšet obvykle už koncem dubna avšak jejich družky přilétají až o několik dní později.

J

- Hleděl za odjíždějícím vlakem ale na zamávání čekal marně.
- Viděl muže na druhém konci drátu zcela jasně však ty podkrovní místnosti v soudní budově dobře znal.
- Sice měl dost času ale nic neudělal.
- Podlaha se nám od vlhka nikdy nekazila neboť jsme měli ve světnici jen udusanou mazlavou hlínu.

K

- Chalupa je to pěkná potřebuje ovšem opravit.
- Honza dobře recitoval dokonce hrál amatérské divadlo.
- Maminka mi to zašila jenže to nedrží.
- Před tvým příjezdem jsem nejen nakoupila ale i uvařila.

L

- Ještě si dáme jednu hru pak půjdu domů.
- Na zkoušku jsem se připravoval dva týdny a přesto jsem neuspěl.
- Posadila se do křesla a zaposlouchala se do Dvořákovy Novosvětské.
- Jsou to postavy skutečné názvy popisovaných míst jsou ale mírně pozměněny.

M

- Brzy se budeme stěhovat a tedy mi zatím neodepisujte.
- Od té doby se hodně změnil tehdy totiž ještě nepil.
- Chce se mi spát a tak si půjdu lehnout.
- Bolí mě záda neboť jsem včera odpoledne pomáhal rodičům s malováním.

N

- Můžete si vzít věcnou cenu nebo můžete jít do dalšího kola soutěže.
- Babička pravidelně sází bingo ale stejně nikdy nic nevyhraje.
- Byl jsem po dlouhé cestě unavený přece jsem však návštěvu vlídně uvítal.
- Rozhodl ses už nebo si to ještě rozmýšlíš?

O

- Udělal to správně nepovedlo se mu to však včas dokončit.

- Strýc považoval za nedůstojné někoho poslouchat a vystřídal tudíž několik zaměstnání.
- Nezlobím se naopak jsem velmi příjemně překvapený.
- V reklamačním oddělení mi prodavačka nechtěla uznat reklamaci bot a tak jsem si nechala zavolat vedoucí prodejny.

P

- Dlouho jsem o tom přemýšlel a nakonec jsem všechno pochopil.
- Zнала její city dokonce prohlédla i její úmysly.
- Studoval jazyky i četl knihy.
- Slunce svítilo ba i krásně hrálo.

Q

- Ráno byla celá obloha zatažena avšak během dopoledne se úplně vyčistila.
- Všichni souhlasili dokonce ani Adam neprotestoval.
- Rád by se byl se svou radostí někomu svěřil leč nikdo neměl náladu poslouchat jeho vyprávění.
- Představení nejen vybral nýbrž i koupil lístky.

R

- Hned prší a hned zas svítí slunce.
- Šel na zkoušku nebyl však dobře připravený.
- Nechtěl jít domů nýbrž chtěl ještě zůstat na oběd.
- Nezaváhala ani na chvíli a rychle mi podala ruku.

S

- Rek nikdy nikomu neublížil dokonce byl k cizím lidem až příliš důvěřivý.
- Nejen že se na nás pro naši neopatrnost nehněval nýbrž si na to už ani nevzpomněl.
- Náhle se spustil silný déšť a proto jsme se rychle vrátili domů.
- Nezastihli jsme je doma a tak jsme se vrátili s nepořízenou.

T

- Vyšel jsem z domu a pak jsem nasedl na tramvaj.
- Ustaly mrazy a na skalce se objevily první květy krokusů.
- Nesmál se mi naopak mi dobře poradil.
- Šli jsme si koupit něco k jídlu jenže už měli zavřeno.

U

- Kukačky mají poněkud zvláštní vlastnosti a zvyky bude tedy zajímavé se s nimi blíže seznámit.
- Mám ráda jeho laskavý humor proto ty knížky čtu.
- Pozvali na večeři několik dobrých známých neboť slavili dvacáté výročí své svatby.
- Dneska je jeho šťastný den vždyť vyhrál důležitou sázku.

V

- Chtěl se vrátit ale stud mu v tom zabránil.
- Bylo nutné přijít včas a přece se nám to nepodařilo.
- Buď v něm kukačka najde vajíčka nebo jsou tam už holátka.
- Jdi domů nebo se rodiče budou zlobit.

W

- Sním či bdím?
- Nechtěl to říct ani se o tom nezmínil.
- Zítra půjdu do kina nebo si zajedu na přehradu.

- Všude bylo úplné ticho a ptáci přestali zpívat.

X

- Domů teď nepůjdu za chvíli musím být na nádraží.
- Před jejich dům jsme nemohli zajet skládali tam právě uhlí a dříví.
- Zvonili jsme dlouho nikdo nám nepřišel otevřít.
- Jeli jsme hned za ním doma jsme ho už nezastihli.

Y

- Bydleli ve stejné ulici dokonce spolu chodili do třídy.
- Petr se oženil s Marií a nato se Marii narodil chlapeček.
- Nejenže sbírá ty druhy jako jiní hmyzožravci ale také s oblibou hubí chlupaté housenky.
- Doktor nejdřív dělal něco s vatičkou a potom evakly nůžky.

Příloha 4

Popište klíč, podle kterého jste postupovali při řešení

- a) prvního úkolu (vyřazování souvětí, které do čtveřice nepatřilo),
- b) druhého úkolu (spojování souvětí, která k sobě patřila).

Čím jste se při řešení úkolů řídili? Čeho jste si primárně v souvětích všímali?

Měnilo se nějak v průběhu řešení úloh vaše uvažování / poznání? Čím to bylo způsobeno? Na co jste v průběhu práce přišli?

Co bylo na řešení úloh nejnáročnější?

Které znalosti ze ZŠ / SŠ jste při řešení úloh využili?

Který významový vztah byl pro vás nejsnáze rozpoznatelný? Proč?

Který významový vztah byl naopak nejtěžší? Proč?

Shrňte, co jste se naučili (jestli něco).

Zhodnoťte celou aktivitu. Měla nějaký smysl? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

Lišila se nějak prováděná činnost od ostatních činností v ostatních hodinách ve škole? Pokud ano, v čem?

Příloha 5

Dokončete každé souvětí jednou větou hlavní a určete poměr mezi větami.

Stýská se mi

Oblíbila jsem si toto místo

Dveře se otevřely

Rozbila si při volejbale koleno

Musím si jít sbalit věci

Přestal brečet

Měla jsem ho moc ráda

Dobře se učím jazyky

Rodiče mi hodně pomáhají

Vánoce budou už za pár týdnů

Převzato z Krausová & Pašková (2005) či inspirováno a pozměněno.

Příloha 6

Následující věty spojte souřadně, popř. doplňte vhodné spojovací výrazy, a určete, v jakém jsou poměru.

Nepomohli nám.	Lhostejně odešli.
Vyprávěl mi o své kapele.	Pozval mě na koncert.
Místa se uvolnila.	Jdeme si sednout.
Majitelé hotelu byli moc milí.	Příští rok tam pojedeme zase.
Je na dvoře.	Je ve sklepě.
Moji zprávu nedostal.	Onemocněl.
Omluvila se.	Musela ještě leccos nachystat k zítřejšímu odjezdu.
Byl úspěšný.	Dívky ho milovaly.
Korunní svědkyně je duševně méněcenná.	Je jí skoro padesát let.
Přišel po začátku představení.	Viděl všechno podstatné.
Celý film se mi líbil.	Hudba byla vynikající.
Slíbila polepšení.	Nezlobte se na ni.
Půjdete se podívat do muzea?	Chcete jít do zoo?
Nemám dneska čas.	Stejně se mi tam nechtělo jít.
Nebylo to v plánu.	Nesouhlasím s tím.
Neměli čas si slovník koupit.	Vůbec ho nepotřebovali.
Nevrhl se překotně do díla.	Počkal několik dnů.
Babičce dnes ty časopisy odnesu.	Už jsi mi to několikrát připomínala.
Pasáček se rychle otočil.	Les za ním byl tichý.
Překvapilo mě jeho chování.	Šel jsem nepozorovaně za ním.
Mám ráda teplé léto.	Nepohrdnu zimou plnou sněhu.
Drž se rozumu.	Projdeš celý svět.
Muž se vrátil domů vyčerpaný po dlouhém pracovním dnu.	Nemohl si odpočinout kvůli hluku ze sousedního bytu.
Celý den se na všechny jenom usmíval.	Sousedé si toho všimli.

Převzato z Krausová & Pašková (2006) a Krausová et al. (2007) či inspirováno a pozměněno.

Příloha 7

Tvořte souvětí dle následujících schémat.

$1\text{VH} + 2\text{VH} \rightarrow 3\text{VH}$

$1\text{VH} \sim 2\text{VH} \times 3\text{VH}$

$1\text{VH} \leftarrow 2\text{VH}$

$1\text{VH} + 2\text{VH} \times 3\text{VH} \rightarrow 4\text{VH}$

$1\text{VH} \vee 2\text{VH}$

$1\text{VH} \uparrow 2\text{VH}$

$1\text{VH} + 2\text{VH} \uparrow 3\text{VH}$

$(1\text{VH} + 2\text{VH}) \rightarrow (3\text{VH} + 4\text{VH})$

Převzato z Martinec et al. (2009, s. 144).