

jako problém vyžadující aktivní kognitivní činnost žáků. Výukový postup sleduje třífázový model učení E-U-R, čímž napodobuje přirozený kognitivní proces: na základě konfrontace s problémem žáci aktivují svoje prekonceptuální znalosti, porovnávají (rekonstruují) je při práci s živým jazykovým materiálem a na základě toho si utvářejí poznatek, jenž je ve fázi uvědomění shrnut a zafixován termíny a definicemi z intersubjektivní roviny poznání.

Na rozdíl od jiných alterací v této knize se v tomto případě nepracuje s celým textem, nýbrž pouze s vybranými větami a spojeními. Tento postup shledávám účelný v situaci, kdy chceme žáka koncentrovat na formy jednoho konkrétního jevu stejného charakteru, jenž sám o sobě vyžaduje značné soustředění při recepci. Kromě toho se zde jedná o syntakticko-stylizační nedostatky, které samy o sobě vyžadují intenzivní kognitivní činnost. Jejich zařazení do celku komunikátu proto nepovažuji za nutné, nicméně by samozřejmě bylo možné. Kontextualizace poznání proběhne ve fázi aplikační, tj. v navazující výukové situaci, v níž mají žáci některé příklady užít v textech, anebo vymyslet vlastní, ty následně užijí v komunikátu.

5.12 Kazuistika 12: Pravopis

5.12.1 Anotace

5.12.1.1 Kontext výukové situace

Výuková situace analyzovaná v této kazuistice pochází z výuky v 6. ročníku ZŠ. Učitel s žáky pracuje na pravopisné úloze (doposud probraná spojení *Pyrenejský poloostrov* a *umlít obilí*), přepis části vyučovací hodiny demonstruje kontrolu navazujících příkladů, konkrétně *rybářská třpytka*, *pytlákův nástroj* a *vískat ve vlasech*. Učitel diktuje příklady, žáci píší do sešitů, po zápsání každého příkladu probíhá okamžitá kontrola a odůvodnění pravopisu.

Pravopis není součástí vnitřní stavby jazyka, nepředstavuje samostatnou lingvistickou disciplínu. Je primárně věcí konvence, která stanovuje soubor pravidel o „reprezentaci fonémů (a hlásek) v písmu“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, s. 337). Brabcová et al. (1990, s. 93) upozorňují, že „nelze postavení pravopisu v systému jazykové kultury přeceňovat“, což se však podle autorů „vlivem tradice (zejména tradice) vyučovací“ stále ze strany veřejnosti děje.

Pravopisné jevy jsou úzce spjaty s hláskoslovím a výslovností, morfologií, slovtvorbou, lexikologií a syntaxí. Učivo mluvnické se tedy prolíná s učivem pravopisným (srov. též Brabcová et al., 1990, nebo Čechová & Styblík, 1998). Psaní *i/y* po pravopisně obojetných souhláskách uvnitř slov je tradičně zařazeno do 3. ročníku ZŠ, hovoříme o pravopisu lexikálním. Jde-li o vyjmenovaná slova, podstata psaní *i/y* je podmíněna historicky. Tradičně se postupuje dle řad vyjmenovaných slov, jež žáci mají ovládnout pamětně, při nácviku pravopisu (zvláště v počátku, ale mnohdy také v pokročilejších fázích) se pak uplatňuje pevný algoritmus odůvodňování (viz Brabcová et al., 1990, s. 97). Základním předpokladem nácviku pravopisu je porozumění významu slov.

Celý proces ortograficky správného psaní se skládá ze tří složek: vjem zrakový, sluchový a pohybový (vyslovení daného slova, pohyb při psaní a zrakový vjem z psaní). Čím více jsou činnosti pozorování, poslouchání, vyslovování a psaní propojeny, tím silněji se utváří pravopisná představa a tím lepší jsou výsledky výuky pravopisu (Polaňski, 1995, s. 16). Studie poukazují na spojení motorické paměti a způsobů reorganizace nervových sítí (dle Longcamp et al., 2008), paměť psaní rukou má tedy vliv na míru osvojení jevu (což se nemusí nutně týkat pouze pravopisu – může jít také o míru zapamatování si informací při poznamenávání si rukou atd.; např. Longcamp et al., 2006; Flores B. d'Arcais, 1994).

5.12.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitel diktuje žákům jednotlivé příklady, po zapsání každého z nich do sešitu následuje okamžitá kontrola a odůvodnění pravopisu.

Ukázka 30. Přepis části vyučovací hodiny: pravopis.

U: Tak piš další – rybářská třpytka! Rybářská třpytka!

Ž: Třpytka?

U: Ano. Víš, co to je?

Ž: Ne.

U: Kdo je tady rybář?

Ž: To je návnada...

U: To pluje po hladině, je to návnada, jsou různý ty třpytky a ta ryba na to reaguje. Ale vždycky je to odvozeno od slova jakého?

Ž: Třpytit se.

U: Třpytit se, ano, takže to je co? Vyjmenované slovo. Ano? Pytlá-kův nástroj! Pytlákův nástroj. Tak povídej.

Ž: Pytlák je od slova pytel.

U: Ano, to jsme si říkali, že pytlák se vyznačoval tím, že šel do lesa krást...

Ž: (vykřikují) Pytle!

U: ... zvěř, a jelikož ji nosil v pytli, tak je to odvozeno od slova pytel. Jo? Vískat ve vlasech! (6s) Tak pojďme na to, vískat. Pamatujete si, že jsem vám to už dával jednou. Čekal jsem, že řeknete, pane učiteli, my už jsme to jednou dělali! Ale já vím, že jsme to dělali, ale protože tam mělo 50 procent dětí chybu, tak to děláme ještě jednou, tak povídej.

Ž: Vískat ve vlasech měkké i a...

U: No, dobrý, vískat ale ... Já jsem myslel, že vískat je vyjmenované slovo?

Ž: Není...

U: Ano, jako křičet, vískat, řvát! Dobře, jdeme dál, co vám tam dám ještě – *proslýchá se!*

(A6)

5.12.2 Analýza

5.12.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obsah výukové situace i způsob práce, jenž je v přepisu zachycen, představují klasicou součást tradičního mluvnického vyučování.

Jeden z podstatných aspektů, který je nutný v souvislosti s obsahem reflektovat, je frekvence užití výrazů, které se zde stávají předmětem výuky v 6. ročníku. Vycházíme z údajů v Českém národním korpusu (ČNK).^{126, 127}

třpytka

	celý SYN2015	ORTOFON	dětská literatura	SKRIPT	SCHOLA
počet výskytů	124	3	13	2	0
ipm ¹²⁸	1,03	2,43	0,93	7,73	0
nejčastější tvar	<i>třpytky</i>	<i>třpytky</i>	<i>třpytkami</i>	<i>třpytky, třpytkami</i>	-

pytlák

	celý SYN2015	ORTOFON	dětská literatura	SKRIPT	SCHOLA
počet výskytů	316	1	65	0	0
ipm	2,62	0,81	4,64	0	0
nejčastější tvar	<i>pytlák</i>	<i>pytláci</i>	<i>pytláci</i>	-	-

¹²⁶ Korpus SYN2015 představuje referenční reprezentativní korpus, převažují texty z let 2010–2014; korpus ORTOFON je referenční reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny, zahrnuje Čechy, Moravu a Slezsko; korpus SKRIPT je korpus školních písemných prací; korpus SCHOLA je korpus vyučovacích hodin.

Velikosti korpusů: SYN2015: 100 mil. jednotek, ORTOFON: 1 mil. jednotek, dětská literatura: 14 mil. jednotek, SKRIPT: cca 250 tisíc jednotek, SCHOLA: cca 90 tisíc jednotek.

¹²⁷ Za poskytnutí dat děkuji L. Lukešové.

¹²⁸ Počet výskytů na milion jednotek, tedy porovnatelný údaj pro srovnání nestejně velkých korpusů; absolutní počet výskytů uvádím pro úplnost informace.

vískat

	celý SYN2015	ORTOFON	dětská literatura	SKRIPT	SCHOLA
počet výskytů	24	0	6	0	0
ipm	0,2	0	0,63	0	0
nejčastější tvar	vískat	-	vískej	-	-

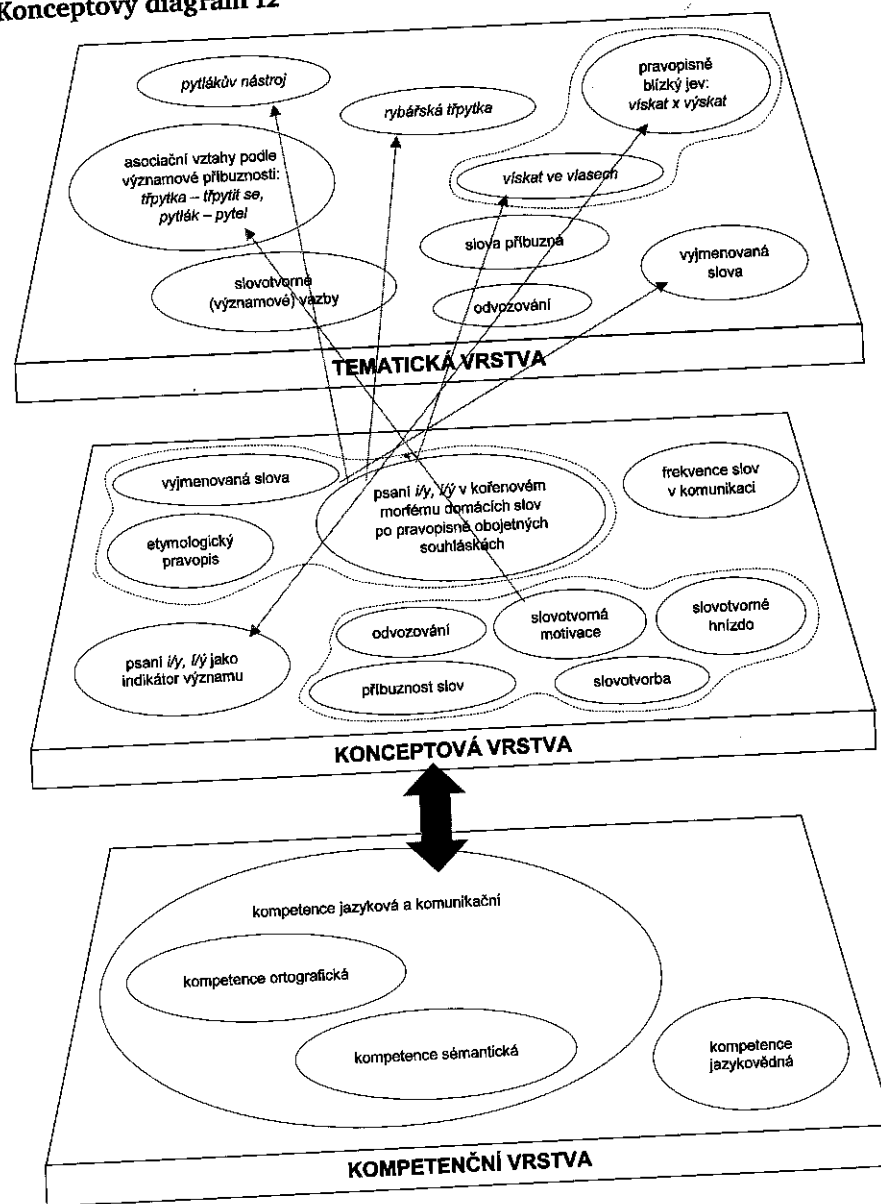
Jak je z uvedených údajů patrné, frekvence užití daných výrazů v reálné komunikaci je minimální. Předmětem výuky jsou slova na periférii aktuálního jazyka, která nepatří do aktivní slovní zásoby žáka-rodilého mluvčího v 6. ročníku ZŠ, a jak vyplývá z výše uvedených dat, ani dospělých mluvčích. To je hlavní důvod, proč je tato situace významná: ilustruje totiž historizaci výuky češtiny v nejnižším ročníku sekundární školy a její odtržení od reálné komunikační praxe, což je problém dlouhodobý a v odborné literatuře dlouhodobě kriticky reflektovaný (naposledy srov. Šmejkalová, 2018).

Nevylučuji, že se žáci s takovými výrazy mohou setkat. Při zařazování pravopisných jevů do výuky je však třeba zvažovat dva faktory: (1) věk žáků – tj. zda mají periferní ortografické a lexikální (případně i jiné) jevy smysl, aby byly vyučovány už v tom daném ročníku, což úzce souvisí s faktorem (2): komunikační potřeby žáků v daném ročníku a komunikační realita, v níž se žáci pohybují. Usilujeme-li o komunikační kulturu vyučování a učení češtiny, která je orientovaná na skutečné potřeby žáka, jedním ze základních požadavků výuky češtiny musí být, aby byla založena na aktuálním jazyku (srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305; nebo Štěpáník, 2019b). Seznámení s méně frekventovanými jevy by mělo probíhat ve vyšších ročnících, v úzké vazbě na text / literární složku předmětu (při čtení starší literatury), a především by se v žádném případě nemělo stávat předmětem testování, ať už na úrovni atestů při dílčí klasifikaci, tak zvláště ne na úrovni standardizovaných zkoušek.^{129, 130}

¹²⁹ Šmejkalová (2018, s. 323) ve své studii uvádí příklady z didaktických testů jednotných přijímacích zkoušek či maturitních zkoušek: např. *Na dovolené jí vždy spílá, že sleduje plytké seriály. Přitažlivý muž stál v rohu místnosti a komýhal tělem do rytmu hudby. Včera jsme si u našeho mlynáře nechali semlít dva pytle obilí. Nejenže jde o příklady nadmíru umělé, ale především jsem přesvědčen, že není potřeba, aby státem garantovaná zkouška ověřovala, zda rodilý mluvčí ovládá pravopis tak okrajových slov jako spílat, plytký nebo komýhat.*

¹³⁰ V této souvislosti je třeba značně kriticky hodnotit různé doplňkové materiály určené k procvičování pravopisu, brožury cvičení nebo tzv. „modelové“ úlohy objevující

Konceptový diagram 12



5.12.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Zásadní problém výuky i testování pravopisu spočívá jak v obsahu výuky, tak i způsobu práce s ním, tj. nácviku a testování pravopisu.

Co se týče obsahu výuky pravopisu, je nedostatečně reflektován aktuální jazyk dle frekvence užití jednotlivých výrazů v komunikaci; údaje jsou přitom učitelům i široké veřejnosti lehce dostupné právě prostřednictvím ČNK. Ve výše uvedené výukové situaci sledujeme u žáků neznalost předmětných slov, na což učitel reaguje pouze relativně vágními vysvětleními (např. *třpytka* jako „to pluje po hladině, je to návnada, jsou různé ty třpytky a ta ryba na to reaguje“) a směřováním diskuse o slovech spíše k lingvistické podstatě (od kterého slova jsou odvozena, respektive odůvodnění pravopisu – jinými slovy splnění úkolu) než k osvojení si významu slov a jejich užití. Spojení *pytlákův nástroj* se jeví jako nepřirozené. Z tohoto hlediska je nezbytné, aby se výuka nejen pravopisu soustředila primárně na aktuální jazyk a živé texty – integrujícím prvkem výuky je komunikační přesah.

Z hlediska metod nácviku pravopisu je třeba vyzdvihnout, že učitel nutí žáky psát celá spojení. Díky technickému vybavení škol, které umožnilo neomezené kopírování různých materiálů pro výuku, dnes ve výuce dominuje pouze doplňování jednotlivých písmen na vynechaná místa (např. *v_kýř, L_tom_šl, vojenský_běh* atd.), diktát se užívá především jako metoda hodnocení a klasifikace (k čemuž není důvod, protože diktáty mohou být i cvičné). Hojně rozšířené nedostatky v pravopisu i v maturitních ročnících¹³¹ však poukazují na to, že tento způsob nácviku je nevhodný. Nejenže vede k mechanickému doplňování do poměrně velkého množství jevů, aniž si žák skutečně uvědomuje sémantiku výrazu a pravopisné důsledky, ale ani neprobíhá dostatečné propojení mezi pohybem ruky a vizuálním zapamatováním ortografické podoby slov (srov. např. Longcamp et al., 2008; Polański, 1995): „pravopis se nejlépe pamatuje v ruce“ (Nichols, 1985, in Westwood, 2005, s. 14). Koordinuje se totiž zraková a pohybová představa slova, přičemž zraková představa je jediným článkem mezi významem slova a jeho písemnou formou, o níž se lze spolehlivě opřít (Polański, 1995, s. 16). V. Styblík (1966, s. 31) na základě výzkumných zjištění konstatuje, že případy pouhého hádání pravopisu (např. rozhoduje-li se žák mezi

se v některých novinách. Některé z těchto „pomůcek“ lze označit za příklad oborového i didaktického diletantismu (srov. Štěpáník, 2016/2017, s. 108–109).

¹³¹ Vlastní pedagogická zkušenost; srov. též např. ukázky ze slohových prací a ústního zkoušení středoškoláků na webu Asociace češtinářů: dostupné online na <<https://www.ascestinaru.cz/asc-ukazky-ze-slohovych-praci-stredoskolaku/>>; cit. 31. 5. 2019.

dvěma možnostmi) se objevují zřídka. Podstatná je zde především vizuální paměť – žák píše výraz opakovaně stejně (správně nebo chybně), i když není schopen pravopis odůvodnit; nezřídka i zkušený pisatel, má-li se rozhodnout mezi dvěma variantami, výraz ve dvojí podobě napíše a následně volí tu, která se mu zdá „hezčí / vhodnější / lepší apod.“, a to na základě toho, co už někdy dříve viděl, anebo na základě jazykového citu (srov. též Styblík, 1966, s. 31).

Jazykový cit (jazykové povědomí – Dolník, 2010, s. 26) představuje afektivní složku jazykového vědomí, jejíž pomocí jazyk „procitujeme“ (ibid.). V podstatě jde o „naivní teoretické jazykové vědomí (metajazykové vědomí)“ (ibid.). Kultivace jazykového vědomí žáka znamená mj. kultivaci jeho jazykového citu. Vzhledem k tomu, že se v pravopisu prolínají všechny další jazykové roviny (viz výše), jeho výuka má značný potenciál při stimulaci kognitivních a reflektivních funkcí žáka (srov. též Liptáková, 2012, s. 50–53). Logicky nejde o kreativitu; jde o porozumění systémovosti jazyka a zvládnutí určitých logických operací a principů odůvodňování pravopisu, na jejichž základě lze dojít ke správné variantě zápisu. Podstatné je nejen pamětné osvojení pravopisných pravidel a jejich automatizace, ale zásadní je také rozvoj reflektivních funkcí, respektive axiologické složky jazykového vědomí – a to mj. právě s ohledem na situace, kdy si pisatel variantou zápisu není jist (srov. Styblíkovo konstatování uvedené výše).

V doplňovacích cvičeních kompletní vizuální představa chybí, což představuje závažný problém jak při nácviku pravopisu, tak při ověřování, nakolik žák pravopis zvládá.

5.12.3 Alterace

5.12.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Jsou-li méně frekventované výrazy zařazeny do výuky až ve vyšších ročnících 2. stupně ZŠ, lze takový postup shledávat jako oprávněný. Učitel při odůvodňování pravopisu vhodně vede žáky k uvědomění si slov příbuzných, pozitivně lze hodnotit také to, že nutí žáky výrazy psát. Způsob kontroly po každém spojení však neshledávám příliš efektivní, protože narušuje plynulý průběh práce a neodpovídá potřebám individuálního tempa každého žáka. Výuka je vedena s přílišným důrazem na formu (zde v oblasti pravopisných aspektů), poznávání sémantiky psaného je okrajové, eventuálně zcela chybí, význam učitel dodává transmisí, neověřuje, nakolik žáci významům daných slov rozumějí, nejsou nuceni slova jakkoli aktivně užít.

5.12.3.2 Návrh alterace výukové situace

Na rozdíl od výše uvedeného postupu, jenž zdůrazňuje ovládnutí ortografické formy a až druhořadě význam slova, alterace kromě uvedeného akcentuje hledisko komunikační, tzn. ovládnutí pravopisné podoby slova, významu slova a také jeho praktické užití (tedy ověření, zdali žák slovu skutečně rozumí a zdali je schopen ho použít), a to vše na stejné úrovni důležitosti. Zvláště u etymologického pravopisu, který vychází z historické konvence, a tudíž je u něj větší výskyt méně frekventovaných výrazů, je třeba dobře poznat význam slova a následně zvládnout jeho ortografickou podobu.

Podstatná je motivace k psaní, zasazování pisatelských aktivit do určitého komunikačního kontextu a tím zdůraznění účelnosti procesu psaní – píšeme proto, že chceme něco vyjádřit, něco sdělit, něco oznámit, něco si zaznamenat atd. (Liptáková et al., 2011, s. 291), přičemž tato kontextualizace psaní je o to potřebnější u žáků základní školy – jak ve fázi rané gramotnosti, tak i u zkušených pisatelů v pubertě.¹³²

Učitel žákům může slova nadiktovat nebo jim předložit obrázky, na nichž jsou předměty či situace, jež by bylo možné označit předmětným výrazem, žáci pak mají samostatně či společně slova napsat, a především je užít ve vlastním krátkém textu nebo alespoň ve větách, z nichž bude zcela zřejmé, že významu slova rozumějí. V závislosti na výběru slov lze úlohu konkretizovat zadáním komunikační situace, komunikačního záměru, slohového útvaru apod.

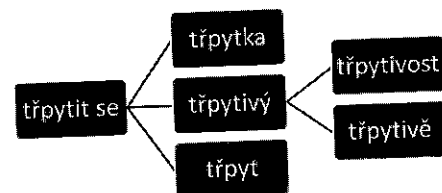
Žáci by měli mít po celou dobu nácvičku pravopisu (avšak pochopitelně nejen během něj) k dispozici *Pravidla českého pravopisu* a přístup k *Internetové jazykové příručce* – vzhledem k dostupnosti techniky a připojení

¹³² V tomto smyslu nejsou bez zajímavosti výsledky sondy V. Styblíka (1966, s. 42–47), jenž srovnal frekvenci chyb v kontrolních diktátech a v kontrolních slohových pracích žáků dvou tříd 9. ročníku. Zatímco v diktátech žáci napsali celkem 14 042 slov a dopustili se v nich 1 082 chyb (jedna chyba na 13 slov), 34 000 slov v 269 analyzovaných slohových pracích obsahovalo 1 086 chyb (1 chyba na 31 slov). Tyto výsledky jsou samozřejmě ovlivněny nasyceností diktátu obtížnějšími pravopisnými jevy a závazností textu diktátu pro všechny žáky a jistě také tím, že na promýšlení jevů je během kontrolního diktátu málo času, že je žák nepozorný či nervózní (což vše zavdává pochybnost, že klasický diktát, a především umělé a šroubované texty diktátů a různých jiných pravopisných cvičení (o jejichž „duchaprázdnosti“, která pomáhá „dobřjet ve studentech poslední zbytky zájmu o jazyk mateřský“, psal už V. Ertl ve dvacátých letech 20. století – Ertl, 1928b) nejsou efektivní metodou hodnocení a klasifikace žáků). Výsledek Styblíkovy sondy však zároveň poukazuje na to, že autenticita psaní je i pro nácvičku a užívání pravopisu velmi důležitá.

k internetu by práce s ní měla být samozřejmou součástí výuky češtiny, a to už na 1. stupni ZŠ.¹³³

U etymologického pravopisu je žádoucí učivo integrovat se slovtvorbou, konkrétně formou slovtvorných hnízd a naukou o stavbě slova (Liptáková & Vužňáková, 2009; Liptáková et al., 2011, s. 330n.):

Obrázek 3: Slovtvorné hnízdo se základem třpytit se.



5.12.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Je třeba připomenout, že význam pravopisu se ve srovnání s mírou zvládnutí komunikačních dovedností a ostatních složek jazykové kultury spíše přeceňuje (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 171; Styblík, 1966, s. 52). Pravopisné chyby jsou ze všech jazykových nedostatků nejviditelnější, často jsou u veřejnosti kritériem stupně ovládnutí jazyka, vzdělanosti, a dokonce i inteligence (ibid.). Proto i učitelé českého jazyka připisují pravopisu velký význam; jejich práce je kolegy, vedením školy, rodiči i veřejností často hodnocena právě na základě dovednosti žáků psát bez pravopisných chyb.¹³⁴ To je ovšem neoprávněné zúžení role výuky češtiny a nedocení významu dalších – a kognitivně náročnějších a komunikačně mnohem podstatnějších – jazykových rovin. Také stále trvá, že je role pravopisu a psaného projevu nadměru přeceňována a povyšována nad zvukovou stránku jazyka

¹³³ Při práci se zdroji by učitel měl žáky upozornit na zdroje nespolehlivé a nevhodné, zvláště pak na ty, které jsou lehce dosažitelné na internetu – např. web pravidla.cz; na problém věrohodnosti elektronických zdrojů jazykových dat upozornila též Svobodová (2018/2019).

¹³⁴ Zajímavé ovšem je, že „širší veřejnost [je – pozn. S. Š.] náročná jen v některých typech pravopisných jevů, zejména v *i/y*, kdežto u jiných jevů už tak jednotná není. Většina uživatelů jazyka např. nese nelibě vynechání čárky „před“ *že*, protože, *aby*, který apod., avšak na konci věty vložené nikoli (tam čárku nepíše ani mnozí vysokoškolsky vzdělaní lidé), mnozí z nich neodpustí píseli podobu „k cíly“, avšak nepostřehnou chybu v podobě „s cíly“ [...], ačkoli tam je možno měkké i stejně dobře odůvodnit, a např. odchýlené psaní v typech *rozuměl*, *zapomněl* uniká pozornosti velké většiny uživatelů jazyka“ (Styblík, 1966, s. 52).

a projevy mluvené (srov. Balkó, 2005/2006, 2012/2013; Kraus, 1996/1997; Štěpánová, 2013, 2019; Vlčková-Mejvaldová & Štěpáník, 2017/2018, 2018, 2019), ačkoli jsou mluvené projevy z hlediska vzniku primární.

Místo pravopisu ve výuce je „důležité, ale ne nejdůležitější. Pravopis není jazyk“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 172). I proto alterace výukové situace směřují k ovládnutí pravopisu, ale zároveň akcentují aspekty komunikační tím, že žáka vedou nejen k osvojení správné ortografické podoby slova, ale rovněž k užití slova v komunikaci při uvědomování si jeho významu. Zdůrazňuje se, že je nutno slovo napsat, užít je v kontextu, nikoli jen mechanicky doplňovat inkriminovaný jev. Pro nácvik pravopisu je třeba volit takové postupy, které nutí žáky fixovat pravopis v propojení zvukové, vizuální a motorické stránky, a to ve spojení s pochopením významu lexikálních jednotek v textu. Práce s textem tedy představuje organickou součást výuky pravopisu.

Diskuse

6