

Šalamounová, Zuzana

Používání jazyka při práci s algoritmy

In: Šalamounová, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Vydání první Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015, pp. 116-145

ISBN 978-80-210-8060-7

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134851>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

8 POUŽÍVÁNÍ JAZYKA PŘI PRÁCI S ALGORITMY

*„Lidé myslí, že učení se řeči spočívá v tom, že člověk pojmenovává předměty. (...)
Pojmenovávání je něco podobného jako připevnit k nějaké věci tabulku se jménem.
Může se to označit jako příprava k používání určitého slova.
Ale na co je to příprava?“
L. Wittgenstein*

Předchozí kapitola poukázala na to, že (re)konstruování školního slovníku je proces, který má svůj vlastní cíl – vytvořit jazykový prostor, po němž se žáci mohou s větší či menší plynulostí pohybovat. Jeho podstatou je, obrazně řečeno, připevnit k jazykovým jevům odpovídající tabulky se jménem⁴¹ – zvnitřnit slovní zásobu, díky níž jsou žáci společně s učitelkami schopni pojmenovávat jazykovou realitu daného učiva. Školní slovník si tedy zjednodušeně lze představit jako seznam pojmů vztahujících se k učivu, jimiž učitelé a žáci disponují. Na cestě ke školnímu jazyku se jedná o cíl důležitý, nicméně (jak předznamenává Wittgensteinův citát v záhlaví této kapitoly) stále pouze o cíl dílčí. Adekvátní používání určitých slov, v tomto případě vědeckých a lexikálních pojmů, je totiž pouhou přípravou na používání jazyka při další práci s učivem. Tato kapitola proto bude provázet procesem, v němž si žáci osvojují učební postupy a spolu s tím také způsob, kterak o nich hovořit.

Používání jazyka při práci s učivem zahrnuje osvojení konkrétních jazykových formulací, které mají – na rozdíl od procesu (re)konstruování školního slovníku, kde učitelky i žáci postupují na cestě s totožným cílem (sadou pojmů) – nespočet podob.⁴² Na konci procesu socializace do školního jazyka nicméně jazykové formulace vytvářejí bez ohledu na konkrétní učební obsah unifikovanou a jednoduchou spojnicí mezi vědeckým pojmem a jeho konkrétní jazykovou manifestací. Žáci mohou mít před očima konkrétní jazykový příklad a jejich úkolem je správně jej určit, jako v ukázce z vyučovací hodiny učitelky Alžběty:

41 Jedná se pochopitelně o zjednodušení, neboť pojmenování nejsou prostými nálepkami, z nichž by se jazyk skládal jakožto jejich inventář (podrobněji Hagege, 1998, s. 135–138).

42 Přestože jsou jazykové formulace invariantní (tzn. množství jejich lexikálně-syntaktického uspořádání je obsáhlé, leč konečné), postihnout jejich vyčerpávajícího výčtu by bylo zdlouhavé a pro účely porozumění procesu socializace do školního jazyka nepříliš užitečné.

U: Jestli nám nemůžete nic lepšího nabídnout, jdeme ke konkurenci.

Ž: Podřadné.

U: Podřadné. Protože mají vlaky velké zpoždění, jezdím raději automobilem.

Ž: Podřadné.

U: Podřadné. (A1a: 252–256)

Vše se ale může odehrávat také opačným směrem – žáci k pojmům mohou doplňovat odpovídající jazykové manifestace (což v ukázce zachycuje odpověď na otázku učitelky Sabiny, co je podmětem, nebo odpověď na otázku učitelky Lucie, která slova jsou nesklonná):

U: A teď mně někdo z vás (2 s.), teď mně někdo z vás řekněte, co je v této větě jednoduché předmětem.

Ž: Návrat. (S7: 354–355)

U: Hodte na mě cizí slovo.

Ž: Finále.

U: Finále. (L2: 207–209)

Jazykové formulace se svou strukturou (spojením pojmu a jazykové manifestace) neodlišují ani ve chvíli, kdy práce s učivem nabývá produktivní podoby. Žáci v rámci zadání dostanou vědecký pojem a mají k němu sami vytvořit konkrétní příklad. Mohou tedy vymýšlet větu či souvětí podle zadaného grafu, uvést slovo, které je nesklonné, převést větu dvojjmennou na větný ekvivalent atd.:

U: Tak, holky jich [jednočlenných vět] mají (*kývne na jednu skupinku*)? (*nečeká na odpověď*) Kdo říkal devět?

D: My.

U: Tak čtete, jestli jsou všechny dobře.

D: Prší. Sněží. Zvoní. (*čte hodně pomalu*)

U: A nahlas.

D: Hřmí. Blýská se. Fouká. Jen se zaprášilo. Bolí mě v krku. Bolí mě v zádech.

U: Ano, výborně. (M4: 162–168)

Rozdíl spočívá pouze v tom, že jazyková manifestace v tomto případě není dopředu daná, ale žáci k vědeckému či lexikálnímu pojmu doplňují příklad, který sami vymysleli. Tak tomu je v ukázce z výuky učitelky Michaely, kdy žáci na čas vymýšlejí jednočlenné věty.

Výsledné formulace jsou tedy analogické a veskrze velmi stručné. Pokud bych při analýze dat vycházela z několika epizodických vyučovacích hodin, bylo by možné

snadno konstatovat, že používání jazyka při práci s učivem se učitelku od učitelky v zásadě neodlišuje – formulace zkrátka vždy spojují vědecký pojem s příkladem, ať už s příkladem předem daným nebo vzešlým z vlastní dílny žáků. Výklad, který by byl v tomto bodě uzavřen, by však neprozradil to podstatné. Stejně jako má (re)konstruování školního slovníku procesuální povahu, vyvíjí se také používání jazyka při práci s učivem. Podobu školního jazyka přitom podmiňuje to, jakým způsobem učitelky žákům vysvětlují postup, podle něhož mají s učivem pracovat. Výkladová linie v této kapitole se proto vždy odvíjí od popisu principu, na kterém mohou být vystavěny učební postupy, k implikacím vztahujícím se k obsahu a organizaci školního jazyka.

Práce s učivem českého jazyka zpravidla probíhá podle tzv. algoritmů – postupů, jež sestávají z řady myšlenkových operací, díky nimž je možné řešit jednotlivé jazykové problémy vztahující se k učivu českého jazyka (Čechová & Styblík, 1989, s. 60). Podstatu algoritmu výstižně vysvětlují Hejný a Kuřina (2009, s. 127–133), kteří popisují, že prostřednictvím algoritmů se žáci učí zařadit pod abstraktní pojem (v našem případě například pod pojem *věta jednočlenná*) jeho izolované modely (např. větu *Prší.*) a dále s nimi pracovat.⁴³ Pojem algoritmus proto budu nadále používat synonymně s pojmem učební postup.

Na základě analýzy dat lze vymezit dva odlišné principy, jejichž optikou jsou algoritmy ve výuce představovány – algoritmy, v nichž učitelky zdůrazňují jejich fungování ve smyslu pojistného systému, a algoritmy, u nichž učitelky odkazují na jazykovou intuici. Preference toho kterého principu přitom odvíjejí od představ učitelek vztahujících se k tomu, co si mají žáci ze školy odnést. V rámci tohoto výzkumného šetření lze na jedné straně sledovat výuku učitelky Sabiny, která se zcela striktně drží pojistného systému, a na druhé straně učitelku Lucii, jež se pojistnému systému vyhýbá a svou výuku koncipuje jako rozvíjení jazykové intuice, které vychází z jazykové zkušenosti. Mezi oběma principy alespoň příležitostně variují učitelky Alžběta a Michaela, které sice preferují, když algoritmus funguje na bázi pojistného mechanismu, ovšem spolu s tím, jak plynou výukové epizody, a také podle toho, s kým z žáků právě hovoří, přechází příležitostně k využití jazykové intuice. Pojďme si proto nyní oba principy fungování algoritmů představit podrobněji.

43 V případě učitelek a žáků, kteří spolupracovali na prezentovaném výzkumném šetření, sloužily algoritmy tomu, aby byly konkrétní věty zařazeny pod pojem věty jednočlenné a věty dvojčlenné, případně aby žáci a učitelky tyto věty sami vytvářeli (výuka učitelky Michaely), dále docházelo ke skloňování cizích slov (výuka učitelky Lucie) a určování vztahů mezi větami v souvětí, případně vytváření vět a souvětí podle určitého zadání či schématu (výuka učitelek Alžběty a Sabiny).

8.1 Algoritmy jako pojistný systém

Ať už se jedná o tavnou pojistku, pojistku jakožto potvrzení o uzavření pojistné smlouvy nebo třeba pojistku zbraně, ve všech případech se jedná o „ochranné zařízení zabezpečující něco“ (SSJČ, 1971, s. 703). V tomto smyslu se podstata elektrické pojistky také přibližuje podstatě pojistek, které můžeme identifikovat u prvního principu fungování algoritmů ve výuce českého jazyka.

Algoritmy, jejichž dominantním rysem je přítomnost pojistky, jsou vystavěny na předpokladu, že přítomnost pojistky zaručí, aby algoritmus zdárně fungoval a ochránil svého uživatele, kterým je primárně žák, před případným neúspěchem. O tomto fungování pojistek své žáky ubezpečuje například učitelka Alžběta, která jim klade na srdce, že pokud se nazpaměť naučí spojky jakožto pojistný mechanismus při určování poměrů mezi větami, budou schopni každý poměr správně určit:

U: Děcka, prosím vás, dobrá rada do budoucna. Jestli nechcete mít problémy s poznáváním jednotlivých těch vztahů, těch poměrů, naučíte se z paměti ty spojky (*pomalou, důrazně*). Ke každé té skupině se prostě nadrtíte spojky. (A1: 210)

Nejčastějším typem cvičení ve výuce učitelky Alžběty je ten, v němž mají žáci identifikovat poměr mezi dvěma větami v souřadně spojeném souvětí. Jakým způsobem si při těchto cvičeních mají počínat, vysvětluje učitelka tím, že do popředí staví pojistky, v tomto případě mechanické naučení spojek. Žáci nemusejí uvažovat o tom, co věty znamenají (tzn. o významech nesených větami), ani o vztahu, který z jejich spojení vyplývá. Myšlenkový postup se proto tímto způsobem velmi zjednodušuje. Sama učitelka Alžběta hovoří o jednoduchém „nadrčení“ spojek a jejich přiřazení k adekvátnímu poměru, resp. ke každé skupině spojek. Žáci se tak v algoritmu uchylují k vybavení spojky a její příslušnosti ke konkrétnímu poměru. Replika učitelky Alžběty tak výstižně zachycuje klíčovou vlastnost pojistek – jsou založeny na myšlenkově nejméně náročné operaci, která je v rámci práce s daným učivem možná. V tomto případě se jedná o zapamatování.

Analogická je situace také v hodinách ostatních učitelek, které žákům fungování algoritmů vysvětlují přes filtr pojistek. Učitelka Sabina s žáky probírá typy vedlejších vět. Žáci již vědí, že vedlejší věty jsou závislé na jiné větě, a nyní se mají naučit určovat, o kterou vedlejší větu se jedná.⁴⁴ Propojují tedy konkrétní příklady vět s abstraktními pojmy. Vysvětlení algoritmu ze strany učitelky je opět založeno na tom, že žáci si mají zapamatovat spojovací výrazy, kterými daná vedlejší věta bývá uvozena. Dále učitelka

44 V češtině je možné vytvořit vedlejší větu z každého větného členu, takže jejich spektrum odpovídá existujícím větným členům (vedlejší věta podmětová, přísudková, předmětová, přívlastková, doplňková a všechny typy příslovečných vedlejších vět, např. příslovecná časová, způsobová ad.).

žáky instruuje, že mají poznat, na čem je vedlejší věta závislá. Ve chvíli, kdy si žáci osvojí tato dvě pravidla, mají být podle učitelky schopni určit druhy vedlejší věty. Ukázka zachycuje vysvětlení těchto pojistek vztahujících se k vedlejší větě přívlastkové:

U: Ještě jednou to celý zopakuju. To znamená, věta vedlejší přívlastková (4 s. – *dívá se po třídě a čeká, až zcela utichne*) závisí na podstatném jménu z té věty řídící, bývá spojena spojovacími (1 s.) výrazy, bývají to většinou vztažná zájmena. Kdo, co, jaký, který, čím, jenž nebo příslovce kdy, kde. Jo? (S1: 110)

Aby žáci byli schopni vedlejší větu určit, musí tentokrát uplatnit více myšlenkových operací – zatímco spojky je možné si zapamatovat, při hledání toho, na čem je vedlejší věta závislá, již úroveň jejich kognitivních operací stoupá. Stále jsou však nabádáni ryze k práci s pojistným mechanismem, tentokrát v podobě spojovacích výrazů a hledání závislostí, zatímco práce s obsahem obou vět se z výkladu vytrácí.

Výhodou, kterou učitelky pojistnému systému přičítají, je jeho jednoduchost. Naučit se například spojky nazpaměť jsou totiž schopni všichni žáci – nikoli jen ti, kteří jsou obdařeni jazykovým citem. Algoritmy principiálně vystavené na pojistkách jsou tak učitelkami předávány v dobré vůli, že každý žák tímto způsobem získává šanci učivo zvládnout. Žáci, pro které by komplikovanější postup mohl být problematický, se mohou úspěšně podílet na řešení cvičení, neboť když si zapamatují určité pravidlo, práci s učivem zvládnou. Jednoduchý návod k tomu, jak pojistky používat, je však vyvážen neduhy, jimiž algoritmy fungující na tomto principu trpí.

8.1.1 Když pojistky nefungují

Jak jsem ukázala výše, algoritmus založený na pojistkách je charakteristický redukcí kognitivního postupu, což otevírá prostor pro rizika, která s sebou jakákoli redukce přináší. Učitelka Sabina hovoří například o devadesátiprocentní šanci na to, že k úspěšné identifikaci vedlejší věty přívlastkové budou stačit pojistky, které se žáci mají naučit (U: Věta vedlejší přívlastková je z devadesáti procent uvozená tou spojkou který. Ano? A z devadesáti devíti procent bývá vložena do věty hlavní.). Také učitelky si tedy jsou dobře vědomy toho, že pojistný systém má své hranice. Ty na jedné straně tvoří neporozumění učivu, na straně druhé rozpor mezi gramatikou a sémantikou, což popisují dále.

8.1.1.1 Co se skrývá za „jakýmsi ono“

Slabá stránka analytické práce založené na pojistkách se nejčastěji projevuje tím, že žáci sice mají osvojené pravidlo (tzn. pamatují si pojistku), takže bývají schop-

ni dojít ke správnému výsledku (například správně určit poměr mezi souřadně spojenými větami). To však nijak nenapomáhá k tomu, aby porozuměli podstatě pojistky a samotného učiva.

Podívejme se na tuto situaci ve vztahu k učivu jednočlenných vět, konkrétně jejich identifikaci. Učitelka Michaela vyvolává žáka Petra, aby určil, zda se jedná o větu jednočlennou, nebo dvojjčlennou. Ten ví, jakým způsobem se obdobné výukové aktivity odehrávají – nyní má přečíst větu, zjistit, zda je v ní přítomný podmět, a na základě toho určit, zda se jedná o větu jednočlennou (bez podmětu), nebo dvojjčlennou (s podmětem). Žáci jsou přítom naučeni, že v případě, kdy si mohou říct *jakési ono*, které zde plní funkci pojistky, jedná se o větu jednočlennou:

U: Tak, teď můžeš (*na hlásícího se žáka*), ano?

Petr: Mirkovi se to vůbec nelíbilo. Nelíbilo se co, ono.

U: Teď ale, ono je to tentokrát napsaný. Kdo se nelíbil?

Petr: To.

U: Ano. Tam je právě to „to“, takže je to věta?

Petr: Dvojjčlenná.

U: Dvojjčlenná. Vojto?

Vojta: Něco se ti asi zdálo. Zdálo se ti co? Ono.

U: Kdo se ti zdálo?

Žž: To.

Ž: Něco.

U: Něco. Něco se zdálo. Tak je to věta?

Vojta: Dvojjčlenná. (M2: 310–322)

Petr správně uplatňuje otázkový mechanismus, kterým zjišťuje podmět věty. Ptá se: Kdo, co se Mirkovi nelíbilo? Automaticky si pak odpovídá *jakýmsi ono*, pojistkou pro věty jednočlenné, čímž předznamenává, že se jedná právě o větu jednočlennou. Učitelka okamžitě po chybném uplatnění pojistky žáka opravuje a znovu se jej ptá na podmět. Signálem toho, že žákovo řešení není správné, je zejména její vstup do interakce a opakovaná otázka. Ve chvíli, kdy by totiž žákova odpověď byla správná, učitelka by řešení pouze potvrdila a hodina by se odvíjela dál, čehož si žáci jsou vědomi (viz Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2011). Změna tohoto uspořádání je tedy jasnou zprávou, že řešení je chybné. Žák místo *jakéhosi ono* odpoví *to* a učitelka ho vzápětí navádí k tomu, že se jedná o větu dvojjčlennou.

Učitelka algoritmus redukovala na pojistku a žáci se v průběhu vyučovacích hodin nedozvěděli, proč vlastně věty jednočlenné podmět nemají a že není možné u nich říci, kdo stojí za aktivitou vyjádřenou přísudkem, tedy jaká je podstata pojistky v podobě *jakéhosi ono*. Učitelka sice tuto vlastnost jednočlenných vět naznačuje tím, že hovoří o jakémisi nepojmenovatelném onu. Jedná se však pouze o spíše implicitní vysvětlení principu učiva a je zřejmé, že radě žáků nestačí.

Oproti tomu ve větách, které jsou podobné větě uvedené v příkladu, sice podmět také není pojmenován (na jeho místě stojí zájmeno *to*), ale je možné si na jeho místě řadu potenciálních (konkrétních) podmětů představit. Mirkovi se v dané větě nelíbí něco určitého (třeba nová výmalba jeho pokoje), jenom to ve větě není řečeno. Jedná se tedy o větu dvojčlennou. Rozdíl mezi nevyjádřeným podmětem (ve formě „jakési ono“) a podmětem zastoupeným ukazovacím zájmenem („to“) je však pro žáky velmi nenápadný.

Bez porozumění principu jednočlenných vět pak pojistka ve chvíli, kdy žáci řeší dvojčlennou větu s podmětem vyjádřeným pouhým zájmenem (jako tomu je v uvedené ukázce ve větě Mirkovi se to nelíbilo, kde je podmětem *to*), často nefunguje. To je dobře patrné také v závěru uvedené ukázky. Selhání pojistky se opětovně objevuje ihned s následující větou, kde žák Vojta stejně jako předtím Petr není schopen identifikovat rozdíl mezi *něco* a *jakýmsi ono*. Obojí je pro něj něčím podobným, podmětem, který nenese žádnou konkrétní informaci. Žáci se tedy mohou pojistky naučit nazpaměť, ovšem bez porozumění principu učiva je jejich uplatnění často problematické.

8.1.1.2 Sníh, který byl bílý

Dalším deficitem algoritmů vystavěných pouze na principu pojistek je upřednostnění gramatického přístupu k výuce českého jazyka a upozadění přístupu komunikativního. Zatímco v gramatickém přístupu je koncepčním východiskem správnost užívání jazyka s ohledem na sdílená pravidla, v komunikačním přístupu je kladen důraz na funkčnost jazyka a možnosti jeho uplatnění v komunikaci (srov. Lefstein, 2009). Při práci s algoritmy, které se opírají pouze o žákovskou znalost pojistek, je přitom snadno opomíjeno, že jazyková výuka má být mimo jiné smysluplná. Žáci sice ovládají pojistky a (pokud nenarazí na výše uvedený problém) jsou s to jejich prostřednictvím správně projít algoritmem k úspěšnému výsledku. Ten je však z hlediska funkčního uplatnění jazyka defektní.

Tato nefunkčnost pojistek se projevuje v zásadě ve cvičeních, která jsou produktivní povahy a kde žáci sami například vymýšlejí věty. Příkladem může být ukázka z hodiny učitelky Sabiny. Žáci před sebou mají větu *Sníh pokrýl louky a pole* a jejich úkolem je z této věty vytvořit souvětí, které bude obsahovat vedlejší větu přívlastkovou. Řídí se přitom pravidly, podle nichž se učili uplatňovat pojistku – vedlejší věta má být uvozena vztažnými zájmeny a má záviset na podstatném jménu z řídicí věty:

U: Vy musíte ten sníh rozvinout nějakou větou vedlejší přívlastkovou, to znamená, že například, Lucko...

Lucka: Třeba sníh, který byl bílý...

U: Tak!

Lucka: ...pokryl všechny louky a pole.

U: Sníh, který byl bílý, pokryl všechny louky i pole. (S2: 215–219)

Žákyně Lucka větu vytváří přesně podle naučených pojistek, požadované zadání splnila a její odpověď je přijata jako správná. Z hlediska gramatického ostatně také vedlejší věta správná je, žákyně vytvořila vedlejší větu přívlastkovou. Je však zřejmé, že gramatické parametry se v tomto případě s parametry sémantickými spíše mňejí, neboť vytvořená vedlejší věta (sníh, který byl bílý), není příliš smysluplná. To však již není součástí hodnocení.

Obdobná situace se opakovaně vyskytuje například také v hodině učitelky Alžběty. Také zde žáci často cvičení za pomoci pojistek řeší gramaticky správně, ovšem s významově nefunkčním výsledkem. To dokládá příklad, kdy mají žáci spojit dvě věty tak, aby mezi nimi byl poměr, který uvádí zadání:

U: Dobře, další. Eli?

Ela: Moc se nám tu neroztahujte, hmm, běžte raději odtud. (4 s.)

Ani se nám tu moc neroztahujte... (10 s., přemýšlí) Jednak se nám tu moc neroztahujte, jednak běžte raději pryč.

U: Nevím, jestli to má logiku (tíše).

(...)

U: Hmm, šestka? Nikolo?

Nikola: Vzbudil jsem se, též koukl jsem na hodinky.

U: Též jsem se koukl na hodinky. No, moc logický to není, přeskočila jsi šestku, dobře. (A2: 354–360)

Žákyně Ela má spojit věty *Moc se nám tu neroztahujte* a *Běžte raději odsud* tak, aby vzniklo souvětí v poměru slučovacím. Je zřejmé, že s výběrem některého ze spojovacích výrazů chvíli bojuje, a teprve po chvíli se pro jeden z nich rozhodne. Bez ohledu na gramatickou správnost je význam souvětí, které touto cestou vznikne, diskutabilní. To ve své zpětné vazbě konstatuje také učitelka Alžběta, která logiku souvětí zpochybňuje, nicméně se s řešením spokojí a vytvoření nového, obsahově přiléhavějšího souvětí po třídě nevyžaduje. Analogická situace se přitom objevuje již o chvíli později, kdy souvětí ve stejném poměru vytváří žákyně Nikola. Také v tomto případě sice učitelka poukazuje na to, že z hlediska významu souvětí pokulhá, nicméně jej uznává jako správné.

Prozkoumání algoritmů vystavených na principu pojistek tedy jasně poukazuje na to, že takto koncipovaná práce s učivem vede k preferenci gramatického přístupu k jazyku, a to na úkor přístupu komunikativního.

8.1.1.3 Když jsme nevychovaní

V souvislosti s vysvětlováním algoritmu jako pojistného systému je důležité povšimnout si krom toho, co se ve výuce odehrává, také toho, co zde naopak chybí. Bez ohledu na to, kolik prostoru je výuce českého jazyka věnováno, nedojde často k zodpovězení základní otázky: K čemu to celé vlastně má být dobré?

Jako ilustrativní příklad může sloužit ukázka z hodiny učitelky Michaely, kde se žáci dovídají, že existují věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty, avšak spíše sporadicky se setkávají s vysvětlením toho, proč vůbec jsou tyto útvary v jazyce zapotřebí. Může to být i proto, že účelnost učiva – krom toho, že se jedná o součást kurikula, takže učitelé jsou zodpovědní za to, aby je žáky naučili (viz Mercer, 2008, s. 78) – si nemusí být zcela jistá ani sama učitelka:

U: Zkusíme ještě jedno. Chcete si koupit lístek na představení (*po-malu, odděluje slova*), tak buď to to řeknu, jak to řeknu?

K: „Prosím jeden lístek.“

U: „Prosím jeden lístek.“ To je věta?

K: Ee, dvojčlenná.

U: A když jsme takoví nevychovaní?

K: „Lístek!“

Ž: „Jeden lístek.“

U: „Jeden lístek.“ A je to. Takže rozumíte tomu, jak to bude? (M4: 449–456)

Když učitelka vysvětluje žákům, jak konstruovat větné ekvivalenty, instruuje je nakonec tak, aby zakoupili lístek na představení a chovali se přitom nevychovaně – jedná se o opakující se pomůcku, kterou učitelka žákům napovídá, že mají vytvořit ekvivalent. Zcela přitom absentuje sdělení, proč vůbec tyto typy vedlejších vět existují a za jakým účelem jsou používány za hranicemi školní třídy.⁴⁵ Důsledkem tohoto nastavení může být pocit bezúčelnosti učiva, jehož uplatnění je pak spojeno pouze s řešením cvičení ve výuce českého jazyka a nikde víc. Právě tuto bezúčelnost kritizují někteří autoři (srov. např. Hausenblas, 1996; Zimová, 2005/2006), podle kterých výuka českého jazyka probíhá bez návaznosti na život žáků.

45 K prvnímu uvědomění si toho, že ve výuce se vůbec nehovoří o tom, k čemu ta která oblast učiva slouží, vedla jedna neobvyklá situace, k níž došlo v průběhu sběru dat. Učitel Dominik musel jedenkrát místo výuky narychlo odejít, a proto mě krátce před zvoněním požádal, abych za něj hodinu odučila. S žáky jsme podle plánovaného programu celou hodinu pracovali na rozbořech složitých souvětí. Když jsem se žáků ke konci hodiny zeptala, zda něčemu nerozumí, zeptali se, proč se mají vůbec složitými souvětími zabývat. Položená otázka mě poměrně překvapila a uvědomila jsem si, že nad účelností učiva v podstatě nepřemýšlím. Má odpověď, že díky rozborům se žákům budou snáze číst komplikovanější texty, a zároveň každý lépe porozumí jejich vlastním textům, neboť texty s chybnou či absentující interpunkcí mohou být obtížně srozumitelné, žáky očividně neuspokojila.

K otázce účelnosti se v rámci pracovních listů, které byly distribuovány na konci tematického bloku učiva, vraceli také žáci. Ti byli v posledním bodu testu požádáni, aby napsali, čemu v rámci učiva případně nerozumí, a opakovaně se uchýlili k tvrzení typu: *K čemu to je, tomu doteď nerozumím* (Petr). Zajímavé je, že se jednalo o žáky, kteří učivo ovládali, pamatovali si spojky a uměli správně identifikovat typy poměrů. Nejednalo se tedy o kritiku žáků, kteří učivo neovládají. Dalo by se říci, že žáci, kteří disponují školními pojmy a umějí pracovat s konkrétním algoritmem, mají čas přemýšlet nad tím, k čemu učivo může být, zatímco jejich spolužáci, kteří se doposud potýkají s problémy v oblasti uplatnění algoritmů, na tyto úvahy doposud nemají prostor.

8.1.2 Jazyk založený na důkazech

Algoritmy, které fungují na bázi pojistného systému, bezpochyby mají své nedostatky. Přesto jej ve výuce češtiny lze chápat jako *modus operandi*. (Krom tří učitelek, které se k pojistkám uchylují v rámci tohoto šetření, pro preferenci tohoto způsobu práce hovoří také data z předchozího šetření, na něž byly výsledky analýzy vztaheny.) Důvody, které vedou k dominantnímu využívání algoritmů fungujících na principu pojistného systému, lze přitom hledat právě v jazyce, jehož prostřednictvím k práci s algoritmy dochází. Uplatnění pojistného mechanismu totiž poskytuje průkaznost řešení, která je ve škole standardně požadována (Mercer, 2008, s. 78). Školní jazyk v tomto případě získává formu jazyka založeného na důkazech.

Jazýčkem na misce vah při rozhodování nad tím, na jakém principu algoritmy vysvětlovat, může být to, že právě pojistky vnášejí do školního jazyka evidenci. Ve chvíli, kdy žáci dojdou k určitému řešení, totiž lze očekávat, že spolu s ním budou schopni uvést také pojistku, a tím své řešení obhájit. Právě doložení pojistkou je vnímáno jako důkaz, že jejich řešení je správné. Pojistky lze v tomto ohledu přirovnat ke zkouškám, které se používají u matematických rovnic – stejně jako zkouška garantuje správnost výsledku, dokládá také vyřčení pojistky, že žákovské řešení je správné, neboť stojí na relevantním postupu. Jako příklad může posloužit ukázka z hodiny učitelky Michaely, kdy žáci mají určit, zda se jedná o větu jednočlennou či dvojčlennou:

U: Tak. Báro.

Bára: Bolí mě v zádech. To je jednočlenná.

U: Protože si řeknu?

Bára: Ono.

U: Ono bolí. Tak, Martin, tady. (M2: 349–353)

I když žáci dojdou ke správné odpovědi, jako tomu je v případě žákyně Báry, nemusí být jejich výstup bez pojistky učiteli vnímán jako dostatečný. Pokud se jedná o větu jednočlennou, jako tomu je ve výše uvedené ukázce, očekává se, že žáci absentující podmět budou schopni doložit tím, že místo něj uvedou „jakési ono“. Stejně tak je tomu ve výuce učitelky Alžběty, kde žákyně Klára podává důkaz v podobě pojistky (uvedení spojky), v tomto případě i bez vyzvání ze strany učitelky:

U: Další. Jirkovi rodiče se nečekaně vrátili, a tak jsme nemohli uskutečnit naše plány. Jitko.

Jitka: Slučovací. (tiše)

U: Ne.

Klára: A tak. Důsledkový. (A5a: 53–56)

Krom toho, že pojistky slouží jako důkaz správnosti řešení, se kterým žáci přicházejí, lze je také snadno a rychle trénovat a zkoušet. Znalost spojek se sama o sobě stává učivem, což zachycuje následující ukázka, v níž učitelka Alžběta zkouší žáky, zda umí spojky, podle kterých rozpoznají poměr slučovací a stupňovací:

U: Spojky ve vztahu souřadném a podřad-, pardon. Ve vztahu slučovacím a stupňovacím.

K: Ajo, tady tohle...

Žž: (někteří začínají hledat papír se spojkami)

K: Kdybych věděl jenom, kam jsem to dal.

U: Ale nemáš to hledat tady (ukazuje na pomůcky). Máš to hledat tady (ukáže si na hlavu).

K: Aha.

Ž: Co to je?

U: Tak co? Splněno?

Žž: (šumí, někteří nadále hledají v papírech)

K: ...se podívám...

U: Tak, Teri, naučila ses spojky? V poměru slučovacím?

Tereza: A, i... A dál to neumím (zasměje se).

U: Evi?

Žž: (smích)

U: Chceš jedničku z češtiny?

Eva: Jo.

U: Tak říkej. (A2b: 53–69)

V prezentované situaci žáci mají spojky vyjmenovávat, jindy je mají třídít či doplňovat jejich výčet tak, aby byl kompletní. Již dříve jsem uvedla, že učitelé mají přístup pouze k tomu, co se stane obsahem žakovského jazyka. Právě možnost jed-

noznačné evidence, kterou vytvářejí všechny typy pojistných mechanismů, je proto pro učitelky důležitá – poskytuje jim jednoznačnou zprávu o tom, jak si v rámci učiva jejich žáci vedou.

8.1.3 Jazyk jako průvodce algoritmem

Jak jsem uvedla v začátku této kapitoly, jazykové formulace žáků při práci s učivem na konci jednotlivých tematických bloků nepůsobí ve finále nikterak komplikovane. Připomeňme jejich podobu jedním příkladem z výuky učitelky Sabiny, v níž má žák Kuba rozpoznat typ vedlejší věty:

U: Malá Lucka nám vypravovala, jak se měla o letní dovolené, Kubo.

Kuba: Předmětná.

U: Jo. (S7: 57–59)

Lze tedy vůbec tuto ukázkou začlenit pod algoritmy vystavené na principu pojistného mechanismu? Pokud vezmeme v potaz celý proces, v němž si žáci osvojují adekvátní používání jazyka, nikoli jen jeho výsledek, ukazuje se algoritmus uplatňovaný při práci s učivem ve vztahu k používání jazyka jako zásadní. Žáci se totiž při práci s algoritmy fungujícími na principu pojistek dostávají k výslednému typu formulací cestou, na níž postupují krok za krokem s oporou o lešení, které pro ně budují jejich učitelky. Podívejme se nyní, jakým způsobem učitelka a žáci uplatňují jazyk na začátku stejného procesu, jehož konec zprostředkovala předchozí ukáзка – učitelka Sabina v interakci s celou třídou (respektive s těmi žáky, kteří zrovna odpovídají) také v tomto případě skládá dohromady postup k identifikaci vedlejší věty předmětné.⁴⁶

U: To znamená první příklad, poslouchajte, poslouchajte všichni teď! NEZAPOMEŇ, ŽE MUSÍŠ PŘIJÍT. Co je spojovací výraz?

Žž: Že.

U: Že. Která je hlavní?

K: První.

U: Která je vedlejší?

K: Druhá.

U: A teď se ptám, ty nezapomeň, a jak se zeptám? (2 s.) No zkuste.

(3 s.)

Ž: (N)

K: Přijdeš včas? Ne.

46 Kapitálkami je vyznačeno to, co v jazyce zůstává i na konci tematického bloku učiva, tzn. co je součástí finální podoby jazykových formulací.

U: Vy se musíte tou první větou se, ne. Vy se musíte tou první větou ptát, takže ptejte se. Nezapomeň...

K: (N)

K: Přijď včas.

U: Ježíš, tou první, nezapomeň, se ptáte na tu druhou. (2 s.) Ptej se tou první! (1 s.) Nikoho to nenapadá?

K: Nezapomeň?

U: No ano. Prosim vás, já tady přijdu a já řeknu: nezapomeň. Ted' vy budete čekat. Nic. Tak se zeptáte: na co? Ale protože je tam ty nezapomeň, tak se neptáme prvním pádem, ale čtvrtým, a ta věta je potom PŘEDMĚTNÁ. (1 s.) A pokračujte dál. (S2: 131–145)

Žáci před sebou mají větu *Nezapomeň, že musíš přijít*, a jejich úkolem je určit druh vedlejší věty. Bez interakce s učitelkou by žáci doposud nebyli schopni dojít k finálnímu řešení, a učitelka jim proto poskytuje podporu, aby se v aktivitě zorientovali, dokázali v požadované souslednosti projít jednotlivými kroky a drželi se jazykových zvyklostí. Touto cestou jim současně poskytuje vzor k budoucí nápodobě.

Učitelka žákům asistuje již v prvním kroku při určování spojky *že* a stejně tak v druhém kroku při určování hlavní a vedlejší věty. Nutnost její asistence je však zřejmá v kroku třetím, kdy žáci nejsou s to přijít se správným otázkovým mechanismem, kterým by se jednou větou ptali na větu druhou (*Nezapomeň koho, co*). Po několika žakovských pokusech proto otázku řekne sama učitelka. Také dokončení celého postupu zůstane na učitelce, neboť žáci na pojmenování věty doposud neparticipují, a proto pomyslnou nálepku s odpovídajícím vědeckým pojmem ke větě připevní sama učitelka.

Popsaným rozložením na jednotlivé kroky je zjevné, že učitelka žákům algoritmus vysvětluje na bázi pojistného mechanismu. Nejprve je nabádá, že v prvním kroku je nutné najít spojovací výraz, který funguje jako pojistka (žáci se totiž již dozvěděli, že spojka *že* uvozuje vedlejší věty předmětné). Poté žáky vede k uplatnění správného otázkového mechanismu, kterým rozpoznají, o jaký typ vedlejší věty se jedná (nezapomeň koho, co?, což je taktéž pojistkou pro určení vedlejší věty předmětné). Intervence učitelky Sabiny je vždy směřována k tomu, aby se žáci mohli koncentrovat vždy na řešení jednoho dílčího kroku, čímž žákům demonstruje, jaké jsou styčné body při řešení daného cvičení, a současně tím redukuje riziko žakovského neúspěchu. Ukázka tak zachycuje typický příklad lešení.⁴⁷

⁴⁷ Lze říci, že bezpečnost lešení není úplná, neboť učitelka na chybné žakovské pokusy při hledání správného otázkového mechanismu projevuje jistou netrpělivost (emočními výrazy typu *ježíš apod.*), nicméně žáci i přesto zkoušejí se správnou otázkou přijít i dál (v tomto i dalších cvičeních), takže lešení vnímají jako bezpečné do té míry, aby se interakce účastnili.

Podle Mercera (2008) je při adaptaci konceptu lešení do prostředí školy a školní třídy nutné vzít v potaz specifickou povahu formálního vzdělávání. Sám vyzdvihuje zejména jiný počet účastníků inter-

Podpora v jednotlivých krocích se ze strany učitelek objevuje do té doby, dokud žáci nejsou schopni vykonat požadovaný krok bez jejich asistence. V návaznosti na to učitelky z poskytovaného lešení postupně odebírají schodek za schodkem a jejich otázky se stávají součástí odpovědí žáků, jako tomu je i u učitelky Sabiny:

U: Nevzpomínám si, jak ten dům vypadal. Tak Katka.

Katka: Nepamatuju si, koho, co?

U: No, koho, co si nepamatuju. Takže to je věta?

Katka: Předmětná.

D: Předmětná. (S4: 78–82)

Žákyně Katka již zvládne několik kroků postupu bez asistence, pouze ke spojení s vědeckým pojmem ji doposud vede učitelka. K postupnému odstraňování jednotlivých příček lešení dochází tak dlouho, až se učitelka s žáky dostane k finální formulaci. Do té již dílčí kroky postupu a otázkové mechanismy zpravidla nevstupují. Preferovaný algoritmus tak nakonec z jazyka mizí.

Postup, který mají žáci při práci s učivem uplatnit, tedy učitelé prostřednictvím jazyka mohou opakovaně demonstrovat, dokud si ho jejich žáci neosvojí do té míry, že se bude moci z jazyka vytrahit a stát se pouhým implicitním průvodcem při řešení jednotlivých cvičení. Právě to, že algoritmus založený na pojistném mechanismu lze explicitně zachytit v jazyce, který pro žáky zastává roli jejich průvodce napříč algoritmem, je další z jeho klíčových vlastností. Jednotlivé kroky postupu přitom lze do jazyka v případě nutnosti kdykoli vrátit a poskytnout tak průkaznou evidenci, zda je žákovské řešení správné, čemuž se věnovala předcházející kapitola.

8.1.4 Interakční postupy u algoritmů založených na pojistném systému

V kapitole 3.3.1 jsem uvedla, že komunikace ve školních třídách vykazuje univerzální rys, jímž je její uspořádání do stále se opakujícího sledu otázek učitelů, odpovědí žáků a zpětných vazeb taktéž ze strany učitelů. Některé z výše uvedených ukázek však již nedaly přehlédnout tomu, že při uplatňování algoritmů vystavených na pojistném systému do této struktury vstupují ještě další otázky – otázky, jimiž se

akce, kdy na jednoho učitele připadá celá třída žáků, s nimiž učitel nemá možnost budovat intenzivní a individuální vztah, a dále přítomnost kurikula, které je ve škole závazné a za jehož osvojení žáky učitel zodpovídá. Poskytnutí lešení ve školní třídě tak podle něj nemusí zcela rezonovat se všemi charakteristikami, které lešení bývají přičítány (viz kapitola 4.1). Lešení ve školní třídě disponuje zejména charakteristikami, o nichž by bylo možné hovořit jako o kognitivních (upozorňování na ústřední složky učební situace a redukování stupeň volnosti). Jeho zbylé vlastnosti jsou naplněny pouze dílem. K získání jedince pro úkol dochází zpravidla na základě vnější motivace, s čímž souvisí také redukováná bezpečnost lešení – bezpečnost spočívá v tom, že učitelé po dlouhou dobu hlídají kroky žákovských postupů, nicméně se u toho mohou projevat podobně jako učitelka Sabina v ukázce.

mluvčí obrací sám na sebe a vzápětí si svou otázku zodpovídá. Tento dialog se sebou samým ilustruje následující ukázka, kde jej lze sledovat v promluvě žákyně Aničky:

U: Anička bude mít: „Najednou se zablesklo.“

Anička: Zablesklo se, a kdo se zableskl? Tak ono se zablesklo.

U: Ono se zablesklo, tady zase už nevíme co, je tam nějaké ono se zablesklo, protože nevíme...

K: Co (dopoví větu za U).

U: ...co. (M3: 250–254)

Lze tím pádem předloženou ukázkou chápat jako porušení IRF struktury? V interakci mezi učitelkou a žákyní se nachází otázka navíc, k opuštění IRF struktury nicméně nedochází. Výňatek z výuky učitelky Michaely zprostředkovává klasickou IRF strukturu, v níž učitelka žákyni zadává úkol v podobě určení podnětu ve větě (*najednou se zablesklo*), žákyně Anička tento úkol řeší v rámci své odpovědi a učitelka pak správnost potvrzuje svou zpětnou vazbou. Další otázka (*kdo se zableskl?*), s kterou přichází sama žákyně a již vzápětí sama zodpovídá, je součástí žákovské odpovědi na otázku učitelky. Algoritmy vystavěné na pojistkách totiž frekventovně využívají různých typů tzv. otázkových mechanismů. (Každý si jistě vzpomene například na pádové otázky, které si kladl při rozhodování o tom, jaké i/y napsat na konci slova ve větách typu *Viděl jsem orly.*) Adekvátní jazyková formulace proto do té doby, dokud je algoritmus v jazyce uveden, sestává z řetězce, v němž žák sám položí další otázku, kterou si ihned zodpoví.

Toto specifikum vyplývající z povahy českého jazyka jakožto školního předmětu je nutné vzít v potaz. Tímto způsobem totiž prudce stoupá počet žákovských otázek, což by mohlo působit jako indikátor žákovské angažovanosti. Tyto otázky nicméně nelze chápat jako autonomní žákovské dotazování, ale pouze jako předmětově specifickou podobu odpovědí, které jinak naprosto odpovídají charakteru odpovědí v tradiční IRF struktuře, která zůstává nezměněna.

8.2 Algoritmus jako záležitost intuice

Vedle algoritmů, které fungují na principu pojistného mechanismu, stojí pojetí algoritmů, v nichž učitelky i žáci pracují na základě své jazykové intuice. Jak pracovat s učivem, v tomto pohledu není představováno jako sada gramatických pravidel, ale jako intuitivní cesta k řešení, kterou i bez podložení přesnými důvody provází pocit jasnosti a jistoty.⁴⁸ Učitelky v těchto výukových epizodách chápou porozumě-

⁴⁸ Nelze si nevsimnout, že principy, na nichž je vystavěna práce s algoritmy, korespondují s přístupy vztahujícími se k výuce českého jazyka (respektive k jazyku obecně). Ozvěnou se zde vrací rozdíl mezi komunikativní versus gramatickou kompetencí. Zatímco v gramatickém přístupu je koncepčním výcho-

ní učivu jako něco, s čím již žáci mají jazykovou zkušenost, neboť do školy koneckonců přicházejí vybaveni znalostí jazyka – jen je potřeba jejich intuici ponechat prostor. Tímto způsobem práci s algoritmy ve své výuce pojímá zejména učitelka Lucie, která s žáky probírá, jakým způsobem mají skloňovat cizí a přejatá slova. Pojistky popsané výše oproti tomu chápe jako něco, co je s jazykovou intuicí v přímém rozporu, a proto je nutné je upozadit:

U: A pak tam máte vedle na straně sedmnáct, ehm, géčko se třemi odrážkami, které když si přečtete, tak budete mít v hlavě zmatek. Tak já bych napřed, abyste si to vyzkoušeli, a potom teprve si načteme nějaká pravidla. Tak. Začneme tím, co známe. (L2: 142)

Učitelka žákům opakovaně sděluje, že ve chvíli, kdy by se soustředili na gramatická pravidla a zejména jejich zpracování v učebnici (jedná se o zmíněné géčko se třemi odrážkami), bude pro ně nakonec něco, co přirozeně vědí, složité a matoucí, a budou z toho mít v hlavě zmatek. Volí proto cestu intuitivního postupu. Jakým způsobem Lucie s žáky postupuje při práci s učivem, ilustruje ukázka, v níž mají žáci identifikovat, která slova z výčtu v učebnici jsou neskloňná:

U: Další, které, kde si potřebujete ověřit?

Žž: Drama.

U: Drama, jo? (2 s.) No, to je teda ale drama. Tak se na drama podíváme, a zjistíme, že (*mezitím najde slovo v internetové jazykové příručce*) bacha, drama se skloňuje.

K: Co? (*překvapeně*)

Ž: Ty jo.

U: Takže škrtneme, nepatří k neskloňným. Ehm, máte ještě nějaké slovo?

K: Filé.

U: Filé. Víme, co je filé?

Žž: Jo, jo. Filé je ryba.

U: Vy si pod filé představujete rybí, ale, ehm, viděli jste někdy králíka?

K: No.

U: Jakože zabitýho, nechutnýho, tak filé je to maso, filé je maso tady, kolem těch (*ukazuje na sobě, kde leží na králíkovi filé*), kolem těch, té páteře, jo? Filátko se dělá. Ehm, podíváme se, jestli se skloňuje, či neskloňuje. (4 s. – *dává vyhledat filé do poradny pro jazyk český*)
Hurá, poznámky: Nes-, neskloňné. (L2: 225–236)

diskem správnost užívání jazyka s ohledem na sdílená gramatická pravidla, v komunikačním přístupu je kladen důraz na funkčnost jazyka a možnosti jeho uplatnění v komunikaci (srov. Lefstein, 2009, s. 380; Šalamounová, 2013).

Intuitivní přístup na cestě k řešení je patrný již v podobě vstupní otázky. Učitelka Lucie se žáků neptá, jak vyřešili cvičení, ale které ze slov potřebují ověřit. Předjímá tedy, že žáci jsou schopni všechna neskloňná slova na základě jazykové intuice rozpoznat, nicméně někde si možná nejsou zcela jisti. V těchto případech si pak slova mohou společně ověřit.

Učitelka Lucie pracuje v první řadě s tzv. věcným významem slov – ptá se žáků, co které slovo znamená, a jejich vysvětlení dále rozšiřuje (žáci se například dozvídají o filé z králíka). Tím, že učitelka cizí či přejatá slova (zde kupříkladu slovo *filé*) opakovaně používá, a to nejen v prvním pádu, poukazuje při hledání jejich významu současně na to, jak slova zní, když jsou skloňována, zdrobňována atd. Tímto způsobem Lucie nahrazuje výklad, kterým by žákům vysvětlila, jak s učivem pracovat – ten v jejích hodinách absentuje (u učitelek používajících pojistný mechanismus jsme jej naopak mohli běžně sledovat). Postup je tedy takový, že žáci v uvedeném příkladu na základě promluvy učitelky vidí, zda slovo bude neskloňné, a to je vzápětí potvrzeno internetovým zdrojem.

Učitelka Lucie spoléhá na to, že ve chvíli, kdy žáci budou sami cizí slova skloňovat nebo je uslyší skloňovaná, bude se rozvíjet jejich jazyková intuice a později budou schopni slova sami správně uplatňovat tak, jak budou potřebovat. Z tohoto důvodu vyučovací hodiny prošpikovávala cizími slovy, která používá, když na žáky hovoří:⁴⁹

U: Tak, Báro, teď se píše domácí úkol? A ještě propiskou, ty génie?
Co? Šup sem, sešit. (1 s. – bere Báře sešit) Pracovní sešity sem. (L2: 13)

Intuitivní pojetí algoritmu se objevuje také ve výuce učitelek Alžběty a Micháely, avšak nikoli jako dominantní přístup, jako tomu je u Lucie. Alžběta a Micháela sice žáky poměrně dlouhou dobu striktně vedou k tomu, aby ovládli pojistný mechanismus. V době, kdy však očekávají, že žáci již pojistky ovládají, a mají tak „pevné dno“, od kterého se mohou odrazit, ponechávají jim možnost „otevřeného stropu“ v podobě vlastní volby postupu, volby mezi prací na principu pojistek, nebo intuice. Alžběta v pozdějších výukových epizodách o pojistkách začíná hovořit ve smyslu znalosti jakožto berličky, bez níž se žáci později obejdou, neboť k výsledku mohou bezpečně dojít i jinak, intuitivně:

49 Pozorování probíhalo ve dvou třídách, kde učitelka Lucie učila, v obou třídách byly také nahrány audiostopy. Vysoká míra uplatňování cizích slov ve slovníku učitelky Lucie přitom probíhala pouze u třídy, která se zabývala jejich skloňováním. Učitelka Lucie mezitím říkala, že se snaží, aby žáci cizí slova slyšeli v praxi. Výskyt cizích slov proto můžeme chápat jako cílenou, uvědomovanou změnu slovníku ve vztahu k učivu.

U: Tak, broučci, komu to ještě pořád nejde, kdo ještě pořád neumí ty spoječky a nepozná, jaký je to typ vztahu v tom souvětí, tak se na to podívá. (3 s.) Já to po vás pak nebudu pak už ty spojky vyžadovat, pokud to bezpečně poznáte z té věty a nebudete ty spojky umět vyjmenovat, tak se nic neděje. (...) Ty spojky jsou pro vás takovou berličkou, (3 s.) pomocnou pomůckou. (A7a: 67)

Učitelky však žáky mohou vést k algoritmům na principu intuice také ve chvíli, kdy se jejich žáci, i přes opakovanou urgenci, pojistky nenaučili, a proto tímto způsobem cvičení nejsou schopni vyřešit. Sázka na intuici je v těchto situacích poslední instancí, jejímž prostřednictvím je možné se dobrat řešení:

U: Tak. Přišel. Barčo?

Barča: Přišel, ale za svou chybu se neomluvil. Stupňovací? Vylučovací?

U: Ty hádáš. Přišel, ale neomluvil se. My bychom předpokládali, že když přijde, že se omluví, ale neomluvil se. Čili je tam nějaký...?

Barča: Odporovací.

U: Rozpor, odporovací, dobře. Nevylučuje se to, ale je tam nějaký střet. Tak, Ančo. (A4b: 188–192)

Žákyně Barča má identifikovat, jaký je poměr mezi větami, ale z její odpovědi je zřejmé, že tipuje. Učitelka Alžběta nejprve tradičně zdůrazní pojistku (v podobě spojky *ale*), která je indikátorem odporovacího poměru. Z Barčiny předcházející odpovědi si však je vědoma toho, že žákyně pojistky neovládá a pouze hádá. Učitelka se tedy rozhodne poukázat, že dojít k řešení jde i bez spojek, pokud si žáci uvědomí, že význam obou vět je v nesouladu. Opouští rovinu pojistek a vysvětluje žákům význam souvětí a vztah mezi větami na konkrétní situaci, s níž žáci mohou mít zkušenost. Žákyně Barča vzápětí odpovídá správným poměrem. Učitelka pak dokončí své vysvětlení s tím, že mezi větami je „určitý střet“, čímž je sekvence u konce. Lze se však pouze domnívat, zda žákyně Barča po náповědě ze strany učitelky ke správné odpovědi došla zásluhou své jazykové intuice, nebo v důsledku toho, že poměrů je pouze šest, dva již byly řečeny, takže její šance na uhodnutí v danou chvíli nebyla úplně nízká.

8.2.1 Intuice a účelnost učiva

Ať už učitelky i jejich žáky k uplatnění jazykové intuice dovedl jakýkoli důvod, lze na výše uvedených ukázkách vidět, že využití algoritmů založených na intuici se opírá o jazykové i mimojazykové zkušenosti žáků, čímž kladně reaguje

na požadavek účelnosti učiva. Základní charakteristikou výuky, v níž jsou algoritmy neseny na vlně jazykové intuice, je totiž zasazení učiva do konkrétní situace. U učitelky Lucie se hovoří o tom, odkud a jak žáci znají různá cizí a přejatá slova, u učitelky Alžběty si žáci v souvislosti s určováním poměrů mají představit situaci, o níž věty pojednávají, u učitelky Michaely při určování vět s podmínkem či bez něj si mají představovat, kdo činnost popsanou ve větě vykonává (učitelka uvádí například kamaráda Petra). Jakmile tedy učitelky směřují žáky k jazykové intuici, do popředí se dostává sémantika učiva.

Podívejme se na ukázkou z hodiny učitelky Lucie, kdy mají žáci skloňovat cizí vlastní jména (například jména osob). Učitelka na tuto hodinu připravila novinové ústřížky, které obsahují cizí vlastní jména. Každý žák si jeden z ústřížků vytáhl a měl jméno zkusit uvést ve druhém a šestém pádu:

U: Kdo, kdo má problém napsat druhý a šestý pád?

D: (*přihlásí se*)

U: Verunko.

D: Hirvonen.

U: Hmm, pojď to napsat. Kdo si myslíš, že to je? (2 s.) Nebo co si myslíš, že to je?

D: Mmm, nějaká osoba.

U: Nějaká osoba to bude. Tam napiš kdo tady k osobě (*ukazuje na kolonku u rozdělení vlastních jmen*)

(...)

U: Hirvonen. Mh. Tak, tipneme si národnost?

K: Finsko.

U: Finsko. Kdo ho zná?

K: Já.

U: Kdo to je?

K: Rallye závodník.

U: Kdo to je?

K: Rallye závodník.

U: Rallye závodník. Jezdí autem?

K: Jo.

Žž: Jinak to nejde. Jak jinak? (*hlasitý smích*)

U: Motorky nejezdí rallye?

K: Ne.

U: Ne? No vidíte, tak. (2 s.) Takže kdo... jakou jsi říkal národnost?

K: Finsko.

U: Finsko. Ty to víš. Ale dalo by se to poznat nějak podle tvaru, určitě. Tak, pojďme si říct, bez koho odjela ta rallye teda, když vás to tak pobavilo (*mile*).

Žž: Bez Hirvonena.

U: Bez Hirvonena. Mh. (L6: 275–305)

Poté co žákyně Veronika napíše jméno na tabuli, přiřazuje je do jmen osob. Místo toho, aby pak ihned došlo k určení druhého pádu, získávají nyní žáci prostor, aby sdíleli své znalosti, které se ke jménu vážou. Uvádí tedy, že se jedná o závodníka rallye, že je finské národnosti a co to vlastně rallye je. Je zřejmé, že ničemu nevadí, že obsahově toho o této oblasti žáci vědí víc než učitelka. Až na konci této tematicky spjaté interakce se učitelka ptá na uvedení jména ve druhém pádu, ačkoli tuto otázku halí ho hávu běžné interakce (bez koho ta rallye odjela?) – o skloňování či pádech se ve své otázce nezmiňuje. Učitelka přitom čerpá z informací, které jí předtím poskytli sami žáci (o Hirvonenu mluví jako o rallye závodníkovi). Pojistka (podle které by si žáci pamatovali, že tento typ jména se skloňuje podle vzoru pán, a proto má v druhém pádu koncovku -a) se naopak v interakci vůbec neobjevila.

Efekt, který tento způsob práce s učivem vyvolává, spočívá v tom, že žáci vystupují jako experti na různé oblasti, v níž se samovolně vyskytují cizí slova a cizí vlastní jména. Kromě toho, že třída správně došla k druhému pádu od jména Hirvonen, zcela plynule v jazyce uplatnila také cizí slovo rallye, a to dokonce i v několika různých pádech. Cizí slovo bylo v jazyce využito přirozeně – nikoli jako slovo dané zadáním, ale jako koníček některých z žáků, součást žakovského světa. (Tímto způsobem tak u Lucie několikrát dochází k přenesení učiva z fikčního světa do světa žáků, srov. kapitola 6.1.)

Bylo by možné namítnout, že tento způsob práce lze využít pouze ve chvíli, kdy žáci mají o daném tématu povědomí. Stejný postup nicméně učitelka volí i tehdy, kdy nikdo z žáků obsah nezná. Situace variuje v tom, že expertem se místo žáků stává sama učitelka. Učební obsah se nicméně ani v těchto případech nestává „učivem jen pro školu“:

U: Tak. Co s Matragi? (1 s.) To je divné. Kdo z vás zná to jméno, Blanka Matragi?

Žž: Ne.

U: Mh, návrhářka. Matragi je návrhářka. Holky, najdete si ji na webu, až si budete chtít představovat snové šaty, hoši, vy se podívejte, co si holky představují, že budu nosit. Blanka Me-, Matragi teď nedávno, ehm, tak, ta totiž nežije v Čechách. Je to Češka, která žije v cizině, myslím, že žije ve Spojených arabských emirátech a tam, ehm, tedy začala tedy pracovat jako módní návrhářka a připravuje opravdu úžasné módní kolekce. Což je sice hezký, ale co s tím jejím příjmením? Co myslíte?

K: To je furt stejný.

U: To je furt stejný. (L6: 184–189)

Učitelka žákům přiblíží dané slovo (v tomto případě vlastní jméno *Matragi*) a následně je vyzve, aby sami uvedli, jak se bude skloňovat. Volí přitom bezpečnostní formulaci, kdy se žáků ptá, co si myslí, čímž implicitně otevírá prostor pro možnost pochybení (myslet si totiž žáci mohou cokoli, ať už to bude správně či nikoli). Žákovská intuice nicméně neselže a třída se společně dostává ke správnému řešení.

Spojením učiva s každodenním životem žáků se učitelce daří vzbudit u žáků o učivo zájem. Dalo by se říci, že u Lucie je patrná zvýšená žákovská angažovanost, která nekončí zvoněním. To dokumentuje rozhovor tří žáků, kteří mají ve skupině skloňovat cizí slova a zjistit, co znamenají:

Marek: Kupé, to tam teďka bylo a...

Aleš: To je ve vlaku, kabinka.

Marek: No, anebo autíčko.

Aleš: Kupé?

Marek: Autíčko. Ty nevíš, že se říká kupéčko?

Aleš: Se podívám potom na to...

Kamil: Na co?

Aleš: Na (3 s.) google, na obrázky, na kupé. (L3: 204–211)

Žáci procházejí cizí slova, která vybrali jako slova nesklonná, a baví se o jejich významu. Posledním slovem, jehož význam je v interakci hledán, je slovo *kupé*. Nejprve je sdělen jeho význam ve smyslu vlakové kabinky, kluci se však posléze věnují zejména jeho významu ve smyslu typu auta, jehož obrázek si chtějí vyhledat po vyučování. Žáci se i při práci ve skupinách, která učitelkou není monitorovaná, věnují učivu. Plynule přitom používají cizí slova, skloňují je a zdrobňují, spontánně se učí adekvátně je použít v proudu řeči.

Podstatou cvičení ovšem je zjistit kromě věcného významu slov také to, zda se jedná o slova nesklonná, či nikoli. Žáci však zůstávají pouze u významu slov, aniž by řešili, proč slova vybrali jako nesklonná. V rámci debaty nad věcným významem se ale slova objevují ve stejné podobě v různých pádech či ve zdrobněném tvaru. Nakolik si však žáci uvědomují, že tím získávají důkaz o nesklonnosti slova, není možné z využití jazyka nikterak zjistit a žáci na problém nenarážejí. V následujícím textu se oproti tomu zastavím u situacích, kde se žáci při práci s učivem setkávají s problémem, na který jejich intuice nestačí.

8.2.2 Jazyk založený na indiciích

Zatímco algoritmy založené na pojistkách zpravidla nepracují s věcným významem učiva, algoritmy opírající se o intuici jsou na něm založeny – vycházejí z jazykové

zkušenosti žáků a umísťují učivo do konkrétních situací. Jejich smyslem je vést žáky k tomu, aby nad učivem přemýšleli a čerpali z toho, jak používají jazyk nejen ve škole, ale také mimo ni. V tomto světle mohou algoritmy na principu intuice působit jako lék na neduhy, které se výuce českého jazyka přičítají (shrnuje je například Štěpáník, 2013). Také u tohoto principu však lze hledat jisté slabiny.

Potenciální problém spočívá ve skutečnosti, že intuice je individuální záležitostí a u každého může fungovat (či spíše funguje) odlišně. Důsledkem je skutečnost, že při jejím využití v jazyce učitelek a žáků není zachycen stabilní a jednotný způsob vyjádření, který by obsahoval návod, jak s učivem pracovat. To je také důvod, proč u algoritmů vystavěných na principu intuice chybí výklad, který jsme mohli hned v několika ukázkách sledovat u algoritmů pojatých jakožto pojistné mechanismy. Zatímco u pojistek je možné opakovaně trénovat jeden a tentýž způsob, kterak s učivem pracovat, a poskytovat žákům oporu, aby tímto postupem zdárně prošli, u intuice je možné poskytovat pouze indicie.⁵⁰ Učitelky tak mohou žákům naznačovat, jakým způsobem je možné postupovat, a mohou je seznámit s tím, jak konkrétní zadání řeší ony samy (například učitelka Lucie si slova v různých pádech zasazuje do vět, čímž zjišťuje, zda se jejich tvar mění, či nikoli; učitelka Alžběta se uchyluje k určitým výrokovým formulacím – u poměru odporovacího říká, že mezi větami je střet, u poměru vylučovacího jednou uvede, že je možné vybrat jen jednu variantu apod.). Návod, kde by žákům přímo vysvětlily, jak mají postupovat, jim však učitelky v tomto případě nejsou s to předat. Správné řešení jednotlivých cvičení se tak v interakci mezi učitelkou a žáky, případně mezi žáky samotnými, v určité chvíli objeví, aniž by mu předcházela postup, který by byl pro všechny stejný.

Jednotný postup u algoritmů vystavěných na pojistkách bylo možné využít také jako průkazní materiál dosvědčující, zda zvolené řešení je či není správné. U algoritmů vystavěných na intuici proto z jeho absence vyplývá také absence těchto důkazů. Pokud žáci k určité odpovědi dojdou na základě své intuice, mohou její správnost potvrdit například tím, že „*to tak cítí*“ (Adéla) – myšlenkové procesy jsou ostatně spojeny s emocemi (srov. Stuchlíková, 2002, s. 120an), které při tomto způsobu práce hrají výraznou roli. Otázkou však zůstává, kde se vlastně nachází hranice mezi intuitivním uvědoměním a hádáním. Zatímco u algoritmů vystavěných na pojistkách tedy nebyla zodpovězena otázka, k čemu vlastně správná odpověď slouží, zde se naopak nedozvíme, proč je právě tato odpověď vůbec správná. U pojistného systému jsem hovořila o jazyce založeném na důkazech. Zde tedy lze analogicky hovořit o jazyce bez důkazů.

Oba uvedené problémy lze doložit ukázkou taktéž z výuky učitelky Lucie. Podívejme se na situaci, kdy se žáci pokoušejí ve skupinkách přijít na to, zda a případně jak se skloňují cizí slova, která mají v učebnici:

50 V tomto ohledu je možné zvažovat, zda v souvislosti s intuicí vůbec je možné hovořit o postupu, respektive algoritmu. Postup však lze chápat také jako individualizovaný způsob práce či počínání, a proto je toto označení použito i zde.

(Tři žáci ve skupině doplňují do textu slovo muzeum v různých pádech, podle dané věty. Když dorazí k větě: muzeum se skládá z pěti menších..., neví, jaký je správný tvar. Jeden z nich má muzeích, druhý muzeí, třetí se nevyjadřuje.)

K: No jo, ale máš muzeí a muzeích. Skládá se z pěti muzeích.

(Říkají si, jaká to je pádová otázka. Nejsou si jisti, jestli se jedná o otázku: skládá se z koho, čeho muzeí; nebo skládá se o kom, o čem, o muzeích.)

K: Ale máš, skládá se z koho, z čeho.

K: Hmm.

(Žáci se na řešení neshodnou a situaci nijak neuzavřou, načež je učitelka přeruší s tím, že cvičení zkontrolují.)

U: Žádný problém se vám nevyskytl?

Žž: (1 s.)

U: Viděla jsem, že to máte na průsvitkách, takže asi se můžeme...
(L4: 255–263)

Žáci v této ukázce na základě své jazykové intuice očividně nevědí, jak správně vyskloňovat slovo *muzeum*. Volí proto strategii, kterou napodobují postup běžně využívaný učitelkou – slovo zasazují do věty a sdělují si, co jim připadá lepší. Jazyková intuice nicméně každému z nich napovídá něco jiného. Zatímco jeden z nich vnímá jako správnou variantu *skládá se z pěti menších muzeích*, druhý preferuje tvar *muzeí*. K nácviку pojistek v podobě gramatických pravidel však přímo ve výuce nedošlo, a proto žáci nejsou schopni si v nerozhodné situaci pomoci a potvrdit si své řešení důkazem.

Slabiny algoritmů opírajících se o intuici jsou tedy s ohledem na to, jak jsou tyto postupy zachyceny jazykem, dvojí. První slabina spočívá v tom, že zde není demonstrován jednotný postup vedoucí ke správnému řešení, který by žáci ve třídě mohli stále dokola trénovat, naučit se a dále univerzálně používat. Druhou Achilovou patou pak je skutečnost, že u algoritmů vystavěných na intuici absentují důkazy, jimiž by bylo možné potvrdit, zda je zvolené řešení správné.

8.2.3 Interakční postupy u algoritmů založených na intuici

V souvislosti s použitím jazyka při uplatňování algoritmů založených na intuici zbývá zastavit se u toho, jakou podobu má interakce, k níž ve třídě dochází. Poznámala jsem, že IRF strukturu, která je vlastní interakci při práci s algoritmy vystavěnými na pojítkách, lze chápat jako univerzální uspořádání výukové komunikace (viz kapitola 3.3.1). Podle scénáře IRF struktury tedy probíhá interakce mezi učitelkami a žáky také v tomto případě. Na konci tematického bloku učiva je

organizace jazyka (stejně jako jeho formulační zvyklosti) zcela ve shodě s přednavstavenou IRF šablonou:

U: Cizí slovo, žádné tam není? Luki?

K: Fasáda.

U: Fasáda. (5 s.)

U: A? (1 s.) Báro?

H: Štukatérské.

U: Ano.⁵¹ (L7: 69–74)

Nejedná se však o jediné uspořádání, podle něhož se komunikace při uplatňování algoritmů založených na intuici odehrává. Kromě organizace v podobě IRF struktury se opakovaně objevuje interakce v podobě, kterou zachycuje následující ukázka:

U: V posledním řádku je něco? (1 s.) Nesklonné?

Tomáš: (*vrtí hlavou, že ne*)

Žž: (*mlčí*)

U: Tomáš říká, že ne. Ostatní taky říkají, že ne, jo? Tak, já bych si dovolila svůj nápad, ehm, kluci, hraje, kdo z vás se vyzná v hokeji?

K: Buly!

Marek: No.

U: Co je to buly?

Daniel: To je ale ve fotbale.

Marek: To je na začátku třetiny...

Karel: Po každým gólu.

Marek: No, po každým gólu nebo na začátku každé třetiny.

Zuzka: Jak se tomu říká, vhazování?

Marek: No, vhazování.

U: (*hledá mezitím na stránkách slovníku buly, ale slovník nabízí jen bula*) Pozor, pozor, to je něco jiného, než jsem chtěla.

Martina: (*čte nahlas skloňování slova bula*) Bula, buly, bule (*smích*).

U: To vůbec nezná. Takže zkusíme (3 s.) tady tohle, slovník cizích slov, tento. A dáme si tam buly (*zadává buly do scs a čte, co je na obrazovce interaktivní tabule*). Sport, vhazování, rozehrání po předchozím přerušení. Ale není tady, jestli je to sklo-, ehm, jestli se to ohýbá nebo neohýbá. Já teda osobně si myslím, že, jak říkáte, je to nesklonné. Kdo zahájil buly, mluvili jsme o buly, střetli se na buly,

51 Platí zde totéž co u algoritmů vystavených na pojistném mechanismu – podle výsledné formulace nakonec nelze poznat, na jakém principu použitý algoritmus funguje.

na vhažování, já si osobně myslím, že je to nesklonné. Jo? Zatímco bula, to znamená nějaká listina, třeba Zlatá sicilská, že, tak tam je to trošku jiný. (L3: 267–281)

Cílem aktivity zachycené v ukázce je určit, která ze slov v učebnici jsou nesklonná. Mezi slovy na posledním řádku už žáci žádné ze slov jako nesklonné neidentifikují, a proto s návrhem přichází učitelka. Neřekne přitom přímo nesklonné slovo *buly*, ale dává žákům náповědu tím, že zbývající slovo náleží do sportovní, hokejové tematiky. Jeden z žáků proto ihned identifikuje, že zbývajícím nesklonným slovem je *buly*. Učitelka se vzápětí ptá, co se za slovem *buly* skrývá, a žáci začínají ihned přicházet s vysvětlením – Marek lokalizuje *buly* do času zápasu, Karel ho doplňuje, což Marek reflektuje a svou odpověď o tom, co je *buly*, sám opravuje. Zapojuje se také jedna z žákyň (učitelka sama nicméně svou otázkou upřednostnila chlapce) a ověřuje si u spolužáků, zda zná odpovídající české synonymum. Žáci na sebe tedy vzájemně reagují, sami si položí otázku a revidují své odpovědi podle toho, co mezitím řekli jejich spolužáci (jako tomu je v případě Karla a Marka).

Zatímco komunikační agendu přebírají žáci, učitelka Lucie se snaží najít v internetovém slovníku důkaz pro to, že *buly* je opravdu slovo nesklonné. Již jsem uvedla, že v postupu založeném na intuici důkazy absentují, a proto učitelka správnost řešení prokazuje zpravidla cestou externí autority, kterou může být například online slovník cizích slov. Slovník nicméně slovo *buly* nezná a nabízí pouze slovo *bula*. Učitelka proto hledá oporu ve druhém zdroji, který sice potvrdí správnost žakovských výkladů věcného významu slova *buly*, ale neprozradí, zda se jedná o slovo nesklonné. Učitelka Lucie tedy sama přichází s tím, že slovo uplatní v několika větách, a mezitím co žákům dvakrát sdělí, že se jedná o její pocit – ve shodě s intuitivním přístupem k učivu – uvede, že se jedná o slovo nesklonné.

Cím je tato ukázka důležitá? Učitelka otázkou, kdo hraje hokej, nebo se v něm vyzná, proměňuje žákům vzdálené učivo (identifikace nesklonných slov) v obsah, který se jich dotýká. Její otázka je autentická, nemá jednu odpověď – přestože učitelka jejím prostřednictvím míří k výběru jednoho slova ze seznamu v učebnici. Žáci, kteří předtím nekomunikovali (s návrhem *buly* jako slova nesklonného ve třídě nikdo nepřišel), jsou najednou komunikačně angažovaní, snaží se dostat ke slovu, doplňují se, revidují své, byť krátké odpovědi. Učitelka žákům k věcnému významu slova neposkytuje zpětnou vazbu, nicméně s elaborací odpovědi přichází v závěru ukázky alespoň ve vztahu k původnímu zadání, identifikaci nesklonných slov, kdy uplatněním slova poukazuje na to, že zůstává ve stejném tvaru. Předložená interakce tedy sestává z prvků, díky kterým překračuje hranice klasické IRF struktury.

Na druhou stranu nicméně nejsou splněny ani všechny indikátory, které bývají přisuzovány dialogickému vyučování. Důvodem je povaha učiva – zadání je totiž uzavřené. Význam slova *buly*, stejně jako jeho nesklonnost, je předem dán – jedná se o nesklonné slovo s významem vhažování, což sekvenci diskvalifikuje z toho,

aby naplnila principy dialogického vyučování. Popsaná ukázka však reprezentuje zadání, které je pro cvičení v českém jazyce typické – jednoznačně zde dominují uzavřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (srov. Švaříček, 2011), jako tomu je i zde při určování toho, zda je slovo *buly* sklonné či nikoli. V souvislosti s algoritmy vystavenými na intuici je tak možné říci, že interakce, v jejímž průběhu jsou cvičení řešena, se dialogickému vyučování může ve velké míře přiblížit.

V druhé řadě je v souvislosti s ukázkou nutné poukázat také na uspořádání vztahů mezi učitelkou a žáky, tedy na tzv. mocenskou konstelaci (srov. Šedřová, 2011). Učitelka slova zadává do internetové poradny jazyka českého a sama sebe staví mezi ty, jež čekají na odpověď. Nevystupuje tedy jako garant správnosti, ale řadí se na stranu těch, již potřebují své řešení ověřit, k žákům.⁵² Tímto postupem a vytvářením společného my (Mercer hovoří o tzv. *we-statementech*, srov. 2008, s. 37) Lucie dává žákům najevo, že znalost, k níž ve třídě společně přicházejí, je sdílená. Krom toho se Lucie nechává od žáků opravovat či doplňovat. V ukázce je například zřejmé, že učitelce nikterak nevdá, když jeden z žáků (byť chybně) reaguje na její vstupní otázku s tím, že *buly* nepatří do hokeje, ale do fotbalu. Také ve chvíli, kdy na tabuli najde místo slovo *buly* v internetovém slovníku slovo *bula*, jedna z žákyň reaguje hlasitým smíchem, což ve vztahu k činnosti učitele není zcela typické. Učitelka vedle toho nechává žáky převzít komunikační agendu, zatímco vyhledává cizí slovo v internetovém slovníku – nemá přitom potřebu žáky v mezičase korigovat nebo tišit, jako tomu často bývá. Mezi učitelkou a žáky tedy dochází k uspořádání vztahů do tzv. cirkulace moci, v níž žáci mohou mnohem snáz přispět vlastními myšlenkami, názory či komentáři.

V algoritmech založených na jazykové intuici tedy chybí jednotný a funkční návod, jak s učivem pracovat, nicméně ztráta jednotného postupu jde ruku v ruce s opuštěním unifikované organizace jazyka. V důsledku toho se interakce ve třídě oddaluje uspořádání v podobě IRF struktury ve prospěch organizace blízké dialogickému vyučování.

8.3 Algoritmy jako pojistný mechanismus, a/nebo záležitost intuice?

Principy, podle nichž ve třídách probíhá práce s algoritmy, mohou na bázi této kapitoly budit dojem dvou souhlasných pólů magnetu, které k sobě kvůli vzájem-

52 Toto uspořádání lze vidět i v jiných ukázkách. Připomeňme ukázku o skloňování jména Hirvonen, kde se učitelka Lucie nechává poučovat žáky o tom, zda motorky i auta mohou jezdit rallye, a kdy se někteří z žáků pousmívají nad tím, že učitelka touto znalostí nedisponuje. Také v ukázce o skloňování slov *filé* či *drama* učitelka nevystupuje jako garant správnosti, což ilustruje i její zařazení do společného plurálu *my* ve výpovědi: *podíváme se a zjistíme*. Touto cestou se Lucii daří pojímat identifikaci cizích slov jako určité dobrodružství, což se projevuje například tím, že ve chvíli, kdy sdělí, že slovo *drama* nepatří mezi nesklonné, několik žáků nahlas emotivně vyjadřuje překvapení. Radost ze správné odpovědi na konci ukázky vyjadřuje také sama učitelka.

nému odporu nelze přiblížit. Preference jednoho z principů ovšem neznamená, že druhý je ze hry – při řešení jednoho jazykového cvičení (resp. jednoho jazykového příkladu) je možné uplatnit pojistky i intuici, tzn. oba principy společně. Skutečností však zůstává, že k situacím, že by učitelky a/nebo žáci v souvislosti s jedním jazykovým příkladem hovořili o uplatnění algoritmů využívajících pojistek i intuice, došlo v datovém korpusu pouze poskromnu (a to zejména u učitelky Lucie).

Na základě pracovních listů, které žáci vyplňovali na konci tematického bloku učiva, přitom lze konstatovat, že žáci, kteří postupují na principu pojistného mechanismu, opravdu jsou při práci s učivem úspěšnější než jejich spolužáci spoléhající na jazykovou intuici. Z výsledků ve dvou třídách učitelky Alžběty vyplývá, že pokud se žáci opravdu naučili pojistky v podobě spojek, bylo 61 procent z nich úspěšných při identifikaci poměru mezi větami v konkrétním souvětí. Oproti tomu z těch žáků, co ani na konci tematického bloku učiva spojky neuměli a zastávali stanovisko, že poměr dovedou určit i bez znalosti pojistek, nebyl schopný poměry identifikovat ani jeden. Úspěšnost ani s pojistkami tedy není vysoká, nicméně mnohonásobně překračuje úspěšnost žáků, kteří je neumí. U učitelky Lucie oproti tomu pouze čtvrtina žáků z těch, kteří zastávali stanovisko, že slova dokáží skloňovat bez využití pojistného mechanismu, překročila při skloňování cizích slov hranici 70 procent správných tvarů slov, přestože se jednalo o cizí slova blízka slovům uvedeným v učebnici i v předchozí výuce.⁵³

S ohledem na to, že žáci mají školu opustit s konkrétními osvojenými vědomostmi, které mohou být testovány také při přechodu na střední školu, lze konstatovat, že uplatňování pojistného mechanismu se vyplácí. To ovšem neznamená, že práci s algoritmy na principu intuice je vhodné se vyhnout. Ve výuce, které dominuje práce s učivem na principu intuice, totiž žáci dostávají více prostoru pro používání jazyka i vlastní formulování myšlenek, což je bezesporu jeho význačnou přidanou hodnotou.

Nasnadě je také otázka, zda učitelky tím, že žákům představují zejména jeden způsob práce s algoritmy, ovlivňují, jak budou jejich žáci posléze s učivem pracovat. Výsledky pracovních listů vyplněných žáky v této souvislosti poukázaly na to, že pokud jsou ve výuce alespoň příležitostně představeny oba principy (jako tomu je u Alžběty, Lucie i Michaely), rozhodují se žáci příležitostně i pro druhou nabízenou variantu. Volbu principu přitom ovlivňují dvě proměnné – přiklánějí se buď k principu, který mohli sledovat v průběhu tematického bloku učiva, anebo k němuž je učitelky vedly v interakci jeden na jednoho (pokud se tento princip odlišoval od toho, který byl ve třídě standardně uplatňován).

Jakým způsobem jsou žáci k preferenci jedné z variant vedeni, nejlépe přiblíží ukázky toho, jakým způsobem probíhá interakce nad algoritmy s jednotlivými

53 Pouze jediný žák ve třídě byl například schopen uvést správně druhý pád jednotného a sedmý pád množného čísla od slova *mýtus* (v druhém pádu zcela převážila varianta *bez mýtusu* nad variantou *bez mýtuse*, v sedmém přibližně ve stejném zastoupení variovaly tvary *mýtusemi*, *mýtusmi* a *mýtusy*).

žáky, konkrétně opět s žáky Lukášem a Danem z výuky učitelky Alžběty. Žák Lukáš se v souvislosti s algoritmy poprvé ke slovu dostává v páté vyučovací hodině. Jeho úkolem je doplnit začátek souvětí uvedený v učebnici tak, aby vytvořil poměr slučovací:

U: Lukáši, zkus, máš větu? (5 s.) Poměr slučovací.

K: V místě, kde byla řeka, nejužší, jsem se pokoušel ji pře, přeskočit, a furt to nešlo.

U: (*směje se nad vymyšlenou větou*) A furt to nešlo, dobře. Další, Jirko. (*hlásí se*) (A6a: 187–189)

Učitelka Lukáše vybízí, aby *zkusil* souvětí dokončit, a ptá se ho, zda má připravené určité řešení. Ve chvíli, kdy je Lukáš konečně vyzván k tomu, aby dokončil souvětí, jedná se o souvětí v poměru, s kterým mají žáci zpravidla nejméně problémů a jež se učí jako první, tzn. poměr slučovací. Je otázkou, nakolik záměrně učitelka volí strategii, kdy diferencuje úkoly pro jednotlivé žáky v závislosti na jejich výkonových schopnostech (srov. Snell & Lefsein, 2014), a proto Lukáši dává nejsnazší možnou variantu úkolu. Částečnou garancí toho, aby Lukáš úkol zvládl, může podle promluvy učitelky být to, že žák již bude mít nachystanou větu. Z následující prodlevy je ale zřejmé, že Lukáš nachystanou větu nemá – buď ji tedy v pětivteřinovém intervalu, který mu učitelka dává k dobru, vymýšlí, nebo doposud hledá, které souvětí má doplnit a v jakém poměru. Pro případ, že by se jednalo o druhou z možností a žák se neorientoval, kde se v učebnici nachází, napovídá mu učitelka, že má souvětí doplnit tak, aby vytvořil poměr slučovací. Lukáš nakonec souvětí dokončí. Pamatuje si, že do slučovacího poměru patří spojka *a* (první ze spojek, kterou mají žáci uvedenou v jejich výčtu), a proto ji umísťuje za začátek souvětí, který má v učebnici. Následně připojuje vymyšlenou větu *furt to nešlo*. Učitelka jeho odpověď odmění jednak smíchem a jednak pozitivní zpětnou vazbou, v níž větu echem zopakuje.

Problém této interakce tkví v tom, že uznané řešení, za které je Lukáš kladně ohodnocen, není správné. Lukáš sice použil spojku, jež náleží poměru, který měl vytvořit, přesto však vytvořil souvětí, které tomuto poměru neodpovídá (jedná se o maskovaný poměr odporovací – pokoušel jsem se, ale furt to nešlo). Lukáš se však zaměřuje pouze na to, aby vybral spojku z předepsaného seznamu, nikoli již významu vytvořeného souvětí. Na tomto místě je tedy opět možné doložit, že znalost pojistek bez porozumění podstatě učiva (co o vztahu vět vypovídá, že jsou spolu v určitém poměru, jako tomu je v uvedeném případě), negarantuje jejich sémanticky správné uplatnění. Ani učitelka se však nesnaží Lukáše dovést k tomu, jaká je logika souvětí – její kladné hodnocení je v jeho případě založeno na tom, že Lukáš zvládl operaci na úrovni pevného dna, tzn. v podobě zapamatování spojek.

Lukášův spolužák Dan oproti tomu svoji první práci s algoritmy prezentuje již na konci druhé vyučovací hodiny. Mezi řadou nabízených vět má najít dvojici vět, které spolu vytvoří souvětí, a spojit je poměrem stupňovacím, což zachycuje níže uvedená ukázka:

U: Ba i svítlo sluníčko, ano. Dane?

Dan: Bonboniéru nekoupil, ba koupil mi sušenky?

U: To není stupňování. Poslouchej. Bonboniéru nekoupil... koupil mi sušenky. Je to stupňování významu? Stupňuješ nějak význam první věty?

Dan: (mlčí)

U: Ne, vid'?

Dan: Hmm (přikývne).

U: Hmm, Moni?

Monika: Nevyčistil si zuby, dokonce se ani nezul? Jde to?

U: Nevyčistil si zuby, dokonce se ani nezul. Dobře. Děcka, ty spojky vás navedou. Když je budete umět jak malou násobilkou, strašně moc vám to pomůže. Neříkám vám to pro nic za nic. Jo? Našprtejte se je a máte polovinu práce za sebou.

Dan: Tak ale tak když, paní učitelko, dáte tu spojku, tak to nemusí nutně být to stupňování. Třeba teďka...

U: Nemusí... samozřejmě.

Dan: Třeba teďka když jsem já...

U: Logiku tam musíš zachovat. Jo? Tam to bylo špatně. Ty bys, takhle bys tu větu nikdy nesestavil, kdyby ses bavil s kamarády. To nemělo logiku. Tak abychom si ještě fofrem popojeli kousíček dál.
(A2a: 395–421)

Když je Dan učitelkou vyzván, aby vyřešil jedno ze cvičení, splní zdánlivě všechny požadované úkony – najde věty, které společně vytvářejí souvětí, a umístí mezi ně spojku, která náleží ke spojkám poměru stupňovacího. Učiní tedy totéž co Lukáš v předcházející ukázce. Danovo souvětí, které je vystavěno na správné pojistce (stejně jako u Lukáše), nicméně je defektní, však učitelka jako správné neuzná. Učitelka naopak Danovi jeho chybu zdůvodňuje – vysvětluje totiž, že mezi takto uspořádanými větami nedochází ke stupňování, což opírá o logiku a jazykovou intuici. Možnost chápat spojky jako berličky a soustředit se plně na význam poměru (což zachycovala jedna z ukázek v této kapitole) přitom akcentuje až od následující hodiny, takže její vysvětlení je svým způsobem prvkem, který předstihl svou dobu.

Hovor mezi učitelkou a Danem je následně u konce a učitelka vstupuje do hovoru s žákyní Monikou, která úspěšně vyřeší poslední část cvičení. Učitelka poté pro celou třídu, nicméně v rozporu s tím, podle jakého principu algoritmus vy-

