

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Doplňek – komparace odborného a školského pojetí
Complement – The Comparison of Academic and School Conception

Bc. Marek Hančín

Vedoucí práce: PhDr. Eliška Doležalová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy anglický jazyk – český jazyk

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Doplňěk – komparace odborného a školského pojetí* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. 7. 2023

Rád bych tímto poděkoval vedoucí své diplomové práce, PhDr. Elišce Doležalové, Ph.D., za její vstřícný přístup, cenné rady a neskonalou ochotu při vedení této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Doplňek – komparace odborného a školského pojetí* zkoumá odborné a školské pojetí často diskutovaného větného členu *doplňek*. Autor v práci porovnává vybrané lingvistické přístupy k doplňku, svou pozornost klade primárně na podobnosti a rozdíly v jednotlivých koncepcích – co lingvisté (ne)považují za doplňek, jak je doplňek realizován, jaké je dělení doplňku.

Ve školském pojetí autor analyzuje klíčové vzdělávací dokumenty (rámcové vzdělávací programy, požadavky k didaktickému testu z českého jazyka, požadavky k jednotné přijímací zkoušce z českého jazyka a učebnice užívané při výuce češtiny) a pohled vyučujících na tento větný člen. Autor si klade za cíl zjistit, je-li doplňek povinnou součástí vzdělávání a poskytují-li učebnice vhodnou oporu k funkční práci s doplňkem. V závěru práce autor na základě výše popsané analýzy navrhuje tři vlastní metodické lekce, které mohou být využity v hodinách českého jazyka. Východiskem pro tyto lekce jsou komunikační cíle výuky češtiny, konstruktivistický model výuky, integrace jazykové a slohové, příp. literární složky českého jazyka – koncepty také rozebrané v teoretické části práce.

Práce ukazuje značně rozkolísaný přístup k doplňku. Nejen že není lingvistický pohled na doplňek jednotný (někteří autoři jej uznávají, jiní odmítají), i pohled vyučujících na doplňek je značně rozdílný – někteří vyučující se mu v hodinách věnují, jiní nikoli. To podporuje i skutečnost, že učebnice často opomíjejí principy výuky češtiny popsané v předchozím odstavci.

KLÍČOVÁ SLOVA

český jazyk, doplňek, komunikačně pojatá výchova, konstruktivismus, výuka doplňku, návrh lekcí

ABSTRACT

The master thesis "*Complement - The Comparison of Academic and School Conception*" examines the professional and school concepts of the often-discussed clause element - complement. The author compares selected linguistic approaches to the complement, focusing primarily on the similarities and differences in the different conceptions - what linguists (dis)consider to be a complement, how the complement is realized, what is the division of the complement.

In the school conception, the author analyses the key educational documents (the Framework Educational Programmes, the requirements for the didactic test in Czech language, the requirements for the Unified Entrance Examination in Czech language and the textbooks used in teaching Czech) and the teachers' view of this clause element. The author aims to find out whether the complement is a compulsory part of education and whether textbooks provide appropriate support for functional work with the complement. In the conclusion of the paper, the author proposes three methodological lessons of his own, based on the above-mentioned analysis, which can be used in Czech language classes. The starting points for these lessons are the communicative goals of Czech language teaching, the constructivist model of teaching, and the integration of linguistic and stylistic or literary components of the Czech language - concepts also discussed in the theoretical part of the thesis.

The thesis shows a considerably divided approach to the complement. Not only is the linguistic view of the complement not uniform (some authors acknowledge it, others reject it), but also the teachers' view of the complement varies considerably - some teachers devote their classes to it, others do not. This is supported by the fact that textbooks often neglect the principles of Czech language teaching described in the previous paragraph.

KEYWORDS

Czech language, complement, communicative teaching, constructivism, teaching of complement, lesson plans

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Metodologie diplomové práce | 10 |
| 1.1 Cíle diplomové práce | 10 |
| 1.2 Teoretická část | 10 |
| 1.3 Praktická část | 11 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 14 |
| 2 Současné pojetí výuky českého jazyka..... | 14 |
| 2.1 Konstruktivistický model výuky..... | 15 |
| 2.2 Klíčové kompetence | 16 |
| 2.3 Didaktické zásady | 17 |
| 2.4 Didaktika českého jazyka | 19 |
| 2.4.1 Současný stav výuky českého jazyka | 19 |
| 2.4.2 Kýžené směřování výuky českého jazyka..... | 20 |
| 2.4.3 Cíle výuky skladby českého jazyka..... | 22 |
| 3 Doplněk – odborné pojetí | 24 |
| 3.1 Valence doplňku | 25 |
| 3.1.1 Doplněk jako komplement | 25 |
| 3.1.2 Nekomplementový doplněk..... | 28 |
| 3.2 Doplněk těsný, volný a postupně rozvitý..... | 29 |
| 3.3 Realizace doplňku..... | 30 |
| 3.3.1 Doplněk adjektivní | 30 |
| 3.3.2 Doplněk substantivní | 31 |
| 3.3.3 Doplněk přechodníkový | 32 |
| 3.3.4 Vedlejší věta doplňková | 33 |

| | | |
|--|--|----|
| 3.3.5 | Doplněk adverbialní | 34 |
| 3.4 | Sémantika doplňku | 34 |
| 3.5 | Podobnost doplňku s jiným větným členem | 36 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | | 37 |
| 4 | Doplněk – školské pojetí | 37 |
| 4.1 | Rámcový vzdělávací program & standardy | 37 |
| 4.1.1 | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) | 37 |
| 4.1.2 | Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání (RVP G) | 38 |
| 4.2 | Analýza vybraných učebnic | 39 |
| 4.2.1 | Učebnice pro základní školu | 39 |
| 4.2.2 | Učebnice pro střední školu | 42 |
| 4.3 | Jednotná přijímací zkouška | 45 |
| 4.4 | Maturitní zkouška z českého jazyka | 45 |
| 4.5 | Pohled vyučujících českého jazyka na doplněk | 48 |
| 4.5.1 | Vyučující základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií | 49 |
| 4.5.2 | Vyučující na třetím stupni | 51 |
| 4.5.3 | Interpretace výsledků dotazníkového šetření | 52 |
| 4.6 | Metodický návrh výuky doplňku | 53 |
| 4.6.1 | Návrh lekcí pro základní školu | 54 |
| 4.6.2 | Návrh lekce pro střední školu | 60 |
| Závěr | | 65 |
| Seznam použitých informačních zdrojů | | 68 |
| Seznam příloh | | 76 |

Úvod

Kritika českého školství, konkrétně pak zastaralé způsoby výuky českého jazyka, se v posledních letech vyskytují v mediálním prostoru neustále. A jak uvádí Štěpáník (2020, online), nejedná se o kritiku novou – hlasy volající po změně a zjednodušení výuky češtiny se objevují již od padesátých let minulého století. V souvislosti s touto kritikou je patrně nejvíce pozornosti věnováno české syntaxi, která bývá řazena mezi komplikovanější a komplexnější jazykové roviny češtiny probírané na základní a střední škole.

Mezi největší problémy výuky češtiny patří bezpochyby přílišné množství teoretických informací, které se žáci musí naučit. *„Reformy ve školství posledních let nás mnohdy tlačí k tomu, abychom se zase chovali rigidně, chtěli po dětech rozbory poezie a nutili je hledat nesmyslné jazykovědné či literární úkazy, místo abychom se s nimi bavily o knihách a učily je myslet v souvislostech. (...) Učí se mnoho zbytečností, čím dále víc teorie, kterou nebudete v životě potřebovat,*“ kritizuje Valíková (2019, online), mluvčí Společnosti učitelů českého jazyka a literatury. S nepřiměřeností témat, ať už jazykových či literárních, a jejich výukou souhlasí i Čapek, který dodává, že výše popsany problém je zaručenou cestou k tomu, jak žákovi český jazyk jako takový na celý život zošklivit (2021, online).

Jak jsme již uvedli v prvním odstavci, ze všech probíraných témat kritice podstupuje nejčastěji skladba češtiny. *„Na prvním stupni víceméně odpovídá poznávání světa prostřednictvím jazyka tomu, co se o jazyku dozvíme. Ale na druhém stupni vlastně děti učíme teoretické struktury (např. určování vět vedlejších a poměry mezi větami hlavními) místo toho, abychom je učili jazyk jako prostředek komunikace se světem. A to je špatně,*“ konstatuje Feřtek, člen obecně prospěšné společnosti EDUin (2012, online).

Trnem v oku v rámci skladby bývá snad nejproblematictější větný člen – doplněk. Valíková komentuje, že učivo skladby je nepochybně klíčové pro rozvoj myšlení žáka a úspěšnou komunikaci, učivo skladby by se však dle ní mělo omezit na nezbytné základy (např. rozeznání podmětu od přísudku či pochopení návaznosti vět), některé jevy, jako druhy vedlejších vět nebo již zmiňovaný doplněk, jsou však zbytečné (2019, online).

A objevují se i radikálnější názory: *„(...) každého češtináře, kterého potkám, se ptám, proč se učíme poznávat doplněk, a ještě nikdo mi uspokojivě neodpověděl. Kdybyste někdo věděl*

a chtěl zachránit budoucí generace, budu ráda za objasnění. Do té doby odmítám jeho existenci,“ píše Müllerová pro EDUzín (2020, online).

A co více, kritické názory nepochází pouze od veřejnosti a vyučujících na základních a středních školách, ale objevují se i u odborníků z akademické obce. Štěpáník, v současnosti vyučující na univerzitě v Olomouci, výše popsanou situaci podporuje. Tvrdí, že cílem výuky by mělo být dosažení úspěšné komunikace v dané komunikační situaci. *„Nejprve řešme komunikační situaci, pak poznáme jazykové prostředky a na konci je pojmenujme. Ten termín – třeba „příslušné určení“ – tam je. Ale přichází až na konci poznávání“* (2020, online).

Na druhou stranu nelze popřít, že je doplněk jev, který nejen žáci běžně užívají ve své každodenní komunikaci. Jak ukážeme v této diplomové práci (konkrétně na příkladových větách z kapitoly 3 teoretické části práce), věty (promluvy) obsahující doplněk (zejména máme na mysli doplňkové věty typu *Viděl jsem rodiče, jak nasedají do auta.*) jsou živé konstrukce běžně užívané při popisování světa kolem nás.

Vzniká zde tedy pomyslná propast mezi užitečností a častým užíváním doplňku na jedné straně a jeho nevhodným probíráním v hodinách českého jazyka na straně druhé. A právě tato *propast* je naší primární motivací v napsání této diplomové práce.

Cílem této diplomové práce je zmapovat a porovnat současné pojetí doplňku, ať už odborné (lingvistické), tak hlavně pojetí školské – tedy jak je k doplňku přistupováno na základních a středních školách. Tohoto cíle bude dosaženo prostřednictvím dvou částí práce – teoretické a praktické části.

V teoretické části práce bude nejprve představeno současné a kýžené pojetí výuky češtiny na druhém a třetím stupni vzdělávání. Autor si všímá koncepce výuky českého jazyka, současných problémů i toho, jakým směrem by se v ideálním případě měla výuka češtiny ubírat (konstruktivistická výuka, komunikačně pojatá výuka, integrace jazykové a slohové výchovy). Ve druhé kapitole teoretické části práce autor představí odborné pojetí doplňku. Zde bude věnován prostor základním přístupům k doplňku vybraných lingvistů s důrazem na podobnosti a rozdílnosti v jejich koncepcích. Jevy uvedené v této části práce jsou

doplněny ukázkovými větami vymyšlenými samotným autorem této práce (nejedná se tedy o příkladové věty převzaté od jiných autorů).

Praktická část této práce se zaměřuje na školské pojetí doplňku. Autor nejprve analyzuje se zaměřením na doplněk klíčové dokumenty ovlivňující výuku českého jazyka na základních a středních školách (rámcové vzdělávací programy, požadavky k jednotným přijímacím zkouškám na střední školy, požadavky k didaktickému testu maturitní zkoušky a vybrané učebnice běžně užívané ve výuce češtiny) a následně prozkoumá prostřednictvím dotazníkového šetření i pohled vyučujících na doplněk. Autor si klade za cíl zjistit, jak vyučující doplněk vnímají, jak jej vyučují a jakou váhu mu v rámci svých hodin přisuzují.

Na základě této analýzy autor v závěru praktické části diplomové práce navrhuje vlastní metodické lekce výuky doplňku na základní a střední škole. Lekce vycházejí z poznatků zjištěných v praktické části a potřeb vyučujících uváděných v dotazníkovém šetření (např. časová dotace, kterou vyučující doplněk věnují). Dílčím cílem této práce je také poskytnout návrh lekcí respektující principy výuky češtiny rozebrané v teoretické části, které budou sloužit vyučujícím českého jazyka jako inspirace jak s doplňkem zacházet funkčně a komunikačně, aniž by se museli uchýlovat k přetěžování žáků teoretickými znalostmi o doplňku.

1 Metodologie diplomové práce

1.1 Cíle diplomové práce

Hlavním cílem této diplomové práce je komparace odborného a školského pojetí větného členu *doplňk*. Na základě výsledků tohoto šetření budou (jakožto dílčí) cíl navrženy vlastní metodické lekce vedoucí k osvojení doplňku v souladu s trendy a principy současné didaktiky českého jazyka.

Komparace školského pojetí je dosažena skrze dílčí cíle realizované v praktické části diplomové práce, kterými jsou analýza rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední vzdělávání (zakotvených v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (tzv. školský zákon) (digifolio.rvp.cz, online), analýza vybraných učebnic používaných při výuce předmětu český jazyk a literatura na základních a středních školách (pět učebnic pro základní školu a dvě pro školu střední) a také analýza didaktického testu z českého jazyka zadávaného společností CERMAT jako součást maturitní zkoušky a jednotné přijímací zkoušky, která do značné míry ovlivňuje výuku českého jazyka na základních a středních školách. Analýza je prováděna výhradně se zaměřením na větný člen *doplňk*.

Posledním dílčím cílem je prozkoumat postoj vyučujících českého jazyka k větnému členu *doplňk*. Autor si zde klade za cíl zjistit, jak vyučující na různých stupních vzdělávání vnímají doplňk, zdali jej ve své praxi vyučují (případně jak a do jaké hloubky) a zdali v něm vidí přínos či nikoliv.

1.2 Teoretická část

V teoretické části práce jsou představeny základní koncepty a východiska této diplomové práce. Teoretickou část lze rozdělit do dvou kapitol.

V první kapitole teoretické části je představeno moderní pojetí didaktiky českého jazyka, tedy principy výuky tohoto předmětu, které jsou zastávány současnými didaktiky v České republice a k nimž by výuka na základních a středních školách měla stále více směřovat. V průběhu této kapitoly jsou vysvětleny pojmy jako komunikační přístup, integrace složek předmětu český jazyk, základní didaktické principy a zásady a standardy Rámcového vzdělávacího programu. Důraz je kladen jak na obecné didaktické otázky, tak konkrétně na

problematiku výuky českého jazyka a literatury. Východiskem pro tuto část diplomové práce jsou publikace *Školní výpravy do krajiny češtiny* (Štěpáník, Praha, 2020), *Průvodce začínajícího češtináře* (Štěpáník & Šmejkalová, Praha, 2016), *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky* (Svobodová et al., Ostrava, 2003) a *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce* (Nebeská et al., Liberec, 2021).

Druhá kapitola teoretické části je věnována lingvistickému přístupu k větnému členu *doplňk*. Autor v této části metodou komparace (zkoumání dvou nebo více existujících situací, aby se zjistily typy, stupeň a příčina jejich podobnosti a rozdílnosti (Zháněl, Hellebrandt a Sebera, Brno, 2014)) porovnává základní lingvistické přístupy k doplňku, přičemž důraz klade na zásadní rozdíly a podobnosti ve vnímání, definici a dělení doplňku.

Jako stěžejní autoři (včetně jejich publikací) byli vybráni následující (v abecedním pořadí):
Vybrané mluvnice:

- Čechová, Marie, a kol.: *Čeština – řeč a jazyk* (Praha, 2000)
- Daneš, František, a kol.: *Mluvnice češtiny (3)* (Praha, 1987)
- Grepl, Karlík & Nekula: *Příruční mluvnice češtiny* (Praha, 1995)
- Grepl, Karlík: *Skladba češtiny* (Olomouc, 1998)
- Grepl, Karlík: *Skladba spisovné češtiny* (Praha, 1989)

Další odborná literatura:

- Hirschová, Milada: *Syntaktické rozbory* (Praha, 2012)
- Hubáček, Jaroslav, a kol.: *Čeština pro učitele* (Opava, 1996)
- Svoboda, Karel: *Poznámky k problematice doplňku* (in SaS, Praha, 1969)
- Uličný, Oldřich: *Ještě k pojetí doplňku* (in SaS, Praha, 1970)
- Uličný, Oldřich: *K syntagmatické a transformační charakteristice doplňku* (in SaS, Praha, 1969)

Poznatky z obou kapitol teoretické části tvoří východisko pro praktickou část.

1.3 Praktická část

V praktické části je provedena kvalitativní obsahová analýza vybraných dokumentů (tedy výstižný, plastický a podrobný popis dokumentů v slovní (nečíselné) podobě s cílem odhalit jejich vlastnosti s ohledem na položenou výzkumnou otázku (Gavora, 2000, 31 a Hendl,

2005, 387)). Autor na základě této obsahové analýzy zjišťuje, jakým způsobem je doplněk v současnosti pojímán v českých kurikulárních dokumentech a učebnicích a zda je jeho znalost testována v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka a jednotných přijímacích zkouškách na střední školu.

Cíle výzkumného šetření lze dále dle Šedové a Švaříčka (2007, 63) dělit na cíle intelektuální, praktické a personální. Vzhledem k závěrečné části této práce, tedy návrhu vlastních lekcí, je hlavním cílem cíl praktický, ačkoliv zahrnuty jsou i zbylé dva cíle.

Cílem této analýzy je sestavit základní přehled toho, jakým způsobem je doplněk v současnosti ve vybraných kurikulárních dokumentech a učebnicích zastoupen a jak je k němu přistupováno. Autor si klade výzkumné otázky, do jaké míry je doplněk obsažen v rámcovém vzdělávacím programu pro základní a střední vzdělávání a jak je jeho (ne)přítomnost v těchto dokumentech reflektována v katalogu požadavků k didaktickému testu z českého jazyka (součást maturitní zkoušky) a u jednotných přijímacích zkoušek na střední školy (v předmětu český jazyk).

Další otázkou, která autora práce zajímá, je, jak je k doplňku přistupováno ve vybraných učebnicích běžně užívaných na základních a středních školách (učebnice jsou dále specifikovány přímo v příslušné kapitole praktické části). Zde si autor klade za cíl zjistit, zdali je doplněk v učebnicích žákům představován induktivně (tedy mají-li žáci možnost doplněk objevovat z motivačních textů a problémových úkolů) či deduktivně (je-li žákům doplněk nejprve vysvětlen a následně žáci procvičují nabyté znalosti v připravených cvičeních) a o jaký typ cvičení se jedná. Cvičení jsou posuzována dle způsobu, kterým žák pracuje. Jelínek (1980, 191-199) rozeznává následující typy cvičení: doplňovací, vyhledávací a určovací, vysvětlovací, modelová a konstrukční, obměňovací, transformační, problémová, stylizační, rozborová, korekturní cvičení a diktáty. Autor dále analyzuje, zdali jsou cvičení funkční a v souladu s konstruktivistickým a komunikačním přístupem, tedy jsou-li naplněny požadavky představené v teoretické části této práce.

V neposlední řadě autor mapuje, jak se k doplňku staví vyučující českého jazyka na základních a středních školách. Toho je dosahováno skrze dotazníkové šetření dostupné online (v platformě Google Forms). Výzkumný vzorek je záměrný a obsahuje vyučující českého jazyka a literatury na základní a střední (gymnázium/střední odborná škola/střední

odborné učiliště) škole (Gavora, 2000, 101). Dotazník obsahuje jak otázky uzavřené (s předem danou alternativní odpovědí), tak otázky otevřené (bez alternativní odpovědi) (ibid, 102-103). Hendl (2005, 61) takový dotazník vymezuje jako smíšený. Dotazník je vyhodnocován kvalitativně i kvantitativně dle typu jednotlivých otázek a jeho celé znění je v příloze 1 – dotazníkové šetření.

Výsledky výše popsané analýzy i dotazníkového šetření autor využívá v závěrečné části diplomové práce, v níž tvoří tři vlastní metodické návrhy na lekce zaměřené na větný člen *doplněk* (dvě lekce pro základní školu a pro střední školu, počet lekcí vychází z výsledků dotazníkového šetření). Všechny tři lekce jsou vystavěny na základě třífázového modelu E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe) užívaného v konstruktivisticky pojaté výuce (Štěpáník & Šmejkalová, 2016, 51). Při návrhu lekcí autor aplikuje poznatky z kapitol teoretické části této práce.

Výsledky práce jsou následně shrnuty v samotném závěru diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Současné pojetí výuky českého jazyka

Než se detailněji podíváme na současné pojetí a tendence výuky českého jazyka, domníváme se, že by bylo záhodné definovat zde termín *výuka*, neboť se s ním v této kapitole budeme pravidelně setkávat. Výuku lze tedy chápat jako institucionalizovanou formu výchovy, která se odehrává ve škole. Jedná se o cílevědomou formu vzdělávání dětí, mládeže i dospělých, která zahrnuje proces vyučování, její cíle, obsah a v neposlední řadě i její typy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, 288).

Výuka na základních a středních školách bývá v dnešní době i přes stále rostoucí počet prováděných pedagogických výzkumů inovujících proces výuky mnoha odborníky hojně kritizována (Kabátová, 2016, online & Štěpáník, 2021, online). Jednou z největších výtek, které se v odborných publikacích pravidelně opakují, je inklinace k tradičnímu pojetí vyučování, jež je v mnohých českých školách zakořeněno z dob komunistického režimu. Zormanová toto pojetí nazývá jako transmisivní vyučování nebo transmisivní pojetí výuky (2012, 9).

„Pro transmisivní (předávající) vyučování je charakteristické nasazení těch výukových strategií, které zprostředkovávají žákům a studentům hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Žáci zde zastávají úlohu pasivních příjemců“ (ibid, 9). Tato pasivita žáků (a tedy výrazná a aktivní role pedagoga) bývá společně s nemožností individualizace výukových činností a adaptace rychlosti všem žákům ve třídě a obtížnou kontrolou porozumění probranému učivu nejčastější kritikou transmisivního modelu vyučování.

Autorka však vyzdvihuje, že i přes tuto leckdy neoprávněnou kritiku je potřeba si uvědomit, že i transmisivní vyučování má v současné škole své místo. Společně s Pecinou vysvětluje, že v případě abstraktní a komplikované látky obsahující poučky a pravidla (např. při výuce jazyků) je transmisivní model výuky užitečný nástroj, díky němuž má žák látku utříděnou v uceleném systému (Pecina, Zormanová, 2009, 14). Okoň dále dodává, že pro transmisivní pojetí výuky je typická metoda výkladu (1966, 11). Tato metoda však také v dnešní době

bývá na poli didaktiky terčem časté kritiky a stále větší pozornost je věnována metodám vedoucím ke zřetelné práci žáka (tzv. metody aktivizující).

Další kritikou, která se objevuje u transmisivního vyučování, je jeho nízká náročnost vzdělávacích cílů. Tyto cíle jsou obsaženy v tzv. Bloomově taxonomii vzdělávacích cílů. „*Bloomova taxonomie je teorie vzdělávacích cílů nazvaná podle amerického psychologa vzdělávání Benjamina Blooma. Jedná se o jednu z nejvýznamnějších pedagogických teorií ovlivňující koncepci plánování výuky a tvorby kurikula. Její přínos je vnímán především z hlediska naznačení způsobu konkretizace a operacionalizace vzdělávacích cílů*“ (Skalková, 2007, 121). Původní Bloomova taxonomie publikovaná v roce 1956 byla v 90. letech transformována týmem amerického psychologa D. R. Krathwola do nové revidované Bloomovy taxonomie obsahující šest základních dimenzí kognitivního procesu: *zapamatovat – rozumět – aplikovat – analyzovat – hodnotit – tvořit* (Národní pedagogický institut, online). Jak je z této taxonomie zjevné, výuka by neměla žáky vést pouze k zapamatování učiva, nýbrž primárně k vlastní žákovské produkci a tvořivosti.

Současným trendem ve vzdělávání a velice často také protikladem k transmisivnímu pojetí vyučování, který výše zmíněný posun vzdělávacích cílů reflektuje, je konstruktivistické pojetí výuky neboli konstruktivismus, který se v české didaktice objevuje v posledních desetiletích. Tento přístup podrobněji rozebereme v následující podkapitole.

2.1 Konstruktivistický model výuky

S konstruktivismem jakožto s příkladem kognitivní školy se v současné době ztotožňuje většina vědců zabývajících se procesem myšlení (Petty, 2009, 14). Konstruktivismus, který dle Zormanové představuje snahu o překonání transmisivního vyučování, vyzdvihuje proces utváření poznatků učícím se subjektem, tedy samotným žákem (2012, 11). Poměrně komplexní a pregnantní definici poskytuje Weinert (1997, 12). Konstruktivismus charakterizuje jako „*aktivní, konstruktivní, samostatné, motivované a celostní učení; učení bez tlaku na dosahované výsledky, které se odehrává ve společenství učících se jedinců, kteří jsou v přibývajícím míře nezávislí na vyučujícím – vzdělávají se pro situace každodenního života a jejich prostřednictvím*“.

Důležitou roli v konstruktivistické teorii mají dosud nabyté poznatky, zážitky a zkušenosti žáků (tzv. prekoncepty). Ty tvoří základ pro úspěšné vytváření nových poznatků a tedy efektivní učení. Petty toto učení nazývá jako učení hluboké, během nějž si žák vytváří svůj vlastní význam nově naučeného a propojuje nové poznatky s tím, co se již dříve naučil. Jeho myšlení může následně po těchto tzv. spojích cestovat a jednoduše se tak přesouvat z nově naučeného na dříve naučené a naopak (2009, 14).

Dodnes nejznámějším a pravděpodobně i nejvýznamnějším představitelem konstruktivistického myšlení je švýcarský psycholog Jean Piaget, který se zabýval vztahem prekonceptů a nových poznatků dítěte. „Podle jeho teorie dítě na data získávaná v průběhu interakce s okolím reaguje dvojitým způsobem: jednak začleňuje nová data do existujících schémat (vzorců jednání) – tzv. asimilace, jednak vytváří nová schémata nebo přizpůsobuje dosavadní tak, aby jimi mohlo nová data uchopit – akomodace“ (Šebesta, 2005, 33).

Konstruktivismus, stejně jako tradiční pojetí výuky, má však kromě zastánců i své kritiky. Ti upozorňují především na nízkou efektivitu konstruktivistického přístupu pro získávání komplexního systému vědomostí. I z tohoto důvodu se Pecina se Zormanovou domnívají, že kýžené zlepšení výsledků učení žáků nepřinese nahrazení klasického transmisivního vyučování dnes populárním konstruktivismem, spíše však vhodná kombinace obou těchto přístupů (2009, 12).

2.2 Klíčové kompetence

Přechod od transmisivního vyučování k didaktickému konstruktivismu, jak již bylo v této práci uvedeno, znamenal významnou změnu v přístupu k žákovi – z pasivního příjemce informací se žák stává aktivním jedincem, který ve vzájemné interakci s ostatními spolužáky a vyučujícím sám objevuje nové poznatky. Toto je pouze jedna z mnoha změn, kterými systém vzdělávání v České republice od 90. let minulého století prošel. Ruku v ruce s ní proběhla i pravděpodobně největší a nejzřetelnější změna, jíž je kurikulární reforma.

Kurikulární reforma je zásadní změnou vzdělávání a vzdělávací politiky, která si klade za cíl zlepšit kvalitu vzdělávání a zefektivnit výsledky vzdělávání. Dle metodického portálu RVP.cz byly hlavními cíli této reformy změny v kurikulu, snazší přístup ke vzdělávání, zajištění rovnosti ve vzdělávání, individuální přístup k vzdělávanému subjektu (žákovi),

vzdělávání jako celoživotní proces a v neposlední řadě také vzdělávání pro život a s tím spojené uplatnění absolventů na mezinárodním trhu práce (Gošová, 2011, online).

Tyto dovednosti vedoucí k přípravě žáků pro budoucí život a jejich osobnostní rozvoj jsou nejčastěji nazývány jako klíčové kompetence (nebo též pouze kompetence). „*Kompetence je obecný, společensky oceňovaný předpoklad či způsobilost k úspěšnému jednání v reálných životních situacích určitého typu*“ (Janík, 2013, 197). Pro klíčové kompetence, jakožto obecné cíle výuky, jsou charakteristické nad-oborový charakter, celospolečenská závažnost a důležitost pro aktivní zapojení vzdělávaného jedince do společnosti (RVP G, 2007, 8).

Aktuální verze RVP ZV, účinná od 1. 9. 2017, uvádí následujících 6 klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (10). Tyto kompetence prostupují všemi vzdělávacími oblastmi. Na vyšším stupni vzdělávání, např. na čtyřletém gymnáziu nebo vyšším stupni víceletého gymnázia, dochází ke změně jedné z kompetencí, a to z kompetence pracovní na kompetenci k podnikavosti (RVP G, 2013, 9).

Minimální cílové požadavky na vzdělávání žáků jsou nazývány jako standardy RVP. „*Standardy vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. Tyto výstupy dále pomocí indikátorů konkretizují a doplňují o ukázky ilustrativních úloh. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo na konci 3., 5. a 9. ročníku*“ (Národní ústav pro vzdělávání, online).

2.3 Didaktické zásady

Jak je patrné z předchozích kapitol této diplomové práce, v centrální pozici celého vyučovacího procesu nezpochybnitelně stojí samotný žák, což můžeme vyvodit z celkového přístupu k výuce i zaměření výukových cílů, klíčových kompetencí a standardů RVP. Přesto však nelze říci, že by učitel neplnil klíčovou roli v tomto procesu. Vyučující je někdo, kdo žákovi zprostředkovává učení, pomáhá mu orientovat se v učivu a vytvářet spoje mezi novými a starými poznatky. Chce-li učitel svým jednáním přispívat k efektivitě žákova učení v co možná největší míře, je nezbytné, aby při své práci dodržoval obecné didaktické zásady, které jsou známé již z doby Jana Amose Komenského. Kostečka (1993, 6-8) uvádí celkem sedm didaktických zásad, kterými by se vyučující při výuce měli řídit.

První zásadou je zásada přiměřenosti, podle níž by učivo mělo odpovídat stupni psychického a tělesného vývoje žáků. Za standardního žáka z hlediska stupně jeho rozvoje bychom pak měli považovat žáka průměrného, který nijak nezaostává za třídním průměrem ani jej nepřevyšuje.

Druhou zásadou je zásada názornosti, která doporučuje, aby se vyučující ustavičně opíral o konkrétní příklady a praktické ukázky z běžného života, díky kterým by žák dosáhl rychleji porozumění probíraného učiva.

Další zásadou v pořadí je zásada „od jednoduchého k složitějšímu“ a „od konkrétního k abstraktnímu“. Dle této zásady by mělo být řazeno učivo do vyučovacího procesu tak, aby se žáci nejprve seznámili s jednoduššími konkrétními informacemi či postupy, z nichž by plynule přešli k abstraktnějším zobecněním a formulacím. Cestou k této zásadě je dle Šebesty metoda induktivního zobecnění.

Jako čtvrtá následuje zásada uvědomělosti, která říká, že by žák měl v každém okamžiku výuky dobře vědět, proč po něm vyučující danou aktivitu vyžaduje a k čemu ho dovede. Tato zásada v praxi znamená, že by vyučující měl umět žáky dostatečně motivovat a vždy jim sdělovat cíle hodiny (ať už kognitivní, afektivní nebo psychomotorické), kterých by v ideálním případě měli dosáhnout.

Zásada trvalosti je pátou zásadou, kterou uvádí Kostečka. Ta si klade za cíl předávat žákovi učivo tak, aby se stalo trvalou součástí žakovských znalostí a dovedností. Tato zásada je komplikována lidským faktorem zapomínání, proto Kostečka připomíná tzv. cyklické opakování jako nedílnou součást školní výuky.

Šestá zásada, zásada vědeckosti, stanovuje podmínku, aby probírané učivo odpovídalo aktuálnímu pedagogickému výzkumu a oborovému bádání. Důležitou roli hraje kromě oborové složky i složka didaktická, podle níž musí učitel transformovat konkrétní obsahy žákům tak, aby odpovídaly jejich vývoje.

Poslední zásadou je zásada přirozenosti, která požaduje, aby učitelovo vyjadřování a celkové působení ve třídě působilo logicky, nenásilně a bez přehnaných promluv a výrazů.

2.4 Didaktika českého jazyka

Kapitola didaktika českého jazyka představuje základní tendence ve výuce českého jazyka, které odrážejí aktuální trendy obecné didaktiky nastíněné v předchozích podkapitolách. Pozornost je věnována jak současnému stavu, tak tomu ideálnímu, ke kterému se současná didaktika snaží směřovat. Zvláštní fokus je pak kladen na výuku české skladby, jež je hlavní oblastí, kterou se tato diplomová práce zabývá.

2.4.1 Současný stav výuky českého jazyka

Ačkoliv se v poslední době, zvláště v akademické sféře, stále častěji hovoří o nutnosti změny výuky českého jazyka na základních a středních školách, v reálné praxi k této změně dochází velice pomalu a obtížně.

Jak uvádí Štěpáník (2020, 6), zásadní problém současného stavu výuky českého jazyka je skutečnost, že vědecká lingvistika hraje vůdčí roli ve výuce českého jazyka, čím se tak sama přetváří do tzv. *malé lingvistiky*, kterou se žáci na základních a středních školách učí, a jsou tak místo k rozvoji komunikačních dovedností vedeni k rozvoji formálně-poznávacích cílů, kvůli nimž žáci nabývají spíše znalostí o jazyce než znalostí jak správně a vhodně komunikovat. Toto pojetí výuky českého jazyka autor označuje jako tradiční a kritizuje jej pro jeho formalismus: „*Tím však výuka mateřštiny v naší škole ztrácí smysl a padá do formalismu, neboť cílem se stává poznání jazykového systému samo o sobě, zatímco reálně by poznatky o fungování jazyka měly sloužit rozvoji komunikačních dovedností a kognitivních schopností žáka*“ (ibid, 9).

Tento model nazývá modelem systémově gramatickým či gramaticko-normativním. Charakteristické pro něj jsou následující znaky: učivo odráží vědeckou podobu lingvistiky českého jazyka, upřednostňovány jsou jazykové disciplíny před parolovými, jazykové jevy jsou abstraktní místo zasazení do konkrétních komunikačních situací (ve výuce nejde o funkčnost daných prostředků, jejich komunikační přesah a praktické využití) a typickým prostředkem pro seznamování s jazykovými jevy je frontální výuka (ibid, 9-10). Další problémy, které Štěpáník jmenuje jako nejpalcivější, jsou neopodstatněnost výběru učiva, atomizace učiva, nevhodně zvolené metody výuky a v neposlední řadě i dezintegrace složek českého jazyka (2021, online).

Preskriptivnost a formálnost modelu popsaného výše vede, společně s povahou jazykové systému jako takového (např. dubletní tvary), ke zvyšování nejistoty při užívání jazyka a narušení jazykového sebevědomí žáků. Nevyváženost languových a parolových disciplín pak vede k tomu, že jazyková složka převládá nad složkou komunikační; objevují-li se ve stejné míře obě tyto složky, vystupují pak odděleně, čímž jsou cíle výuky českého jazyka opět nenaplněny (2020, 11).

Výuka českého jazyka by tak měla co nejdříve začít respektovat aktuální kulturně-historický (specificky pak právě komunikační) kontext a respektovat aktuální potřeby žáků v moderním a rychle se měnícím světě (pro představu lze zmínit rozvolňování a demokratizaci jazykových norem, integraci prvků z variet jiných do variety spisovné či komunikační dovednosti jako rozpoznání manipulace, argumentačních faulů, asertivita apod.). Ke stejnému tvrzení dochází i zahraniční didaktička Myhillová: „*Neexistuje žádný logický, kognitivní ani edukační důvod, proč by dovednost pojmenovat a určit jazykové gramatické struktury měla jakkoliv zlepšovat dovednost psaní*“ (2018, 3). Autorka však přesto zdůrazňuje, že explicitní výuka mluvnice vede ke zlepšování komunikačních dovedností žáka, pouze je potřeba hledat a do praxe zavádět efektivní přemýšlení o jejím obsahu a vhodnými postupy je zprostředkovávat žákům.

2.4.2 Kýžené směřování výuky českého jazyka

Problémy současného pojetí výuky českého jazyka však neznamenaají, že by explicitní výuka mluvnice (a tedy učení gramatických struktur) měla být odmítnuta úplně. Štěpáník naopak připomíná, že explicitní výuka mluvnice je v pořádku, je-li vyučována s vhodnými cíli: „*Explicitní výuka mluvnice má žákovi poskytnout poznání vlastností jazykových prostředků vzhledem k jejich funkci v komunikaci, tzn. různé funkce a myšlenky mohou být vyjádřeny různými jazykovými formami...*“ (2020, 17). Mluvnice a její výuka se tak stává klíčovým nástrojem ke zlepšení žákovy komunikace. Pozornost se tedy ve výuce českého jazyka přesouvá stále více ke komunikačnímu pojetí českého jazyka (Svobodová, 2003, 27).

Jak uvádí také Dolník (2005, 41), úkolem školy (a primárně hodin českého jazyka a literatury) by mělo být vypěstovat z žáka člověka komunikačně kompetentního, tedy člověka, který cíleně vybírá z jazykového systému takové prostředky, které nejlépe slouží jeho komunikačnímu záměru v konkrétní komunikační situaci, a svou volbu dokáže také

odůvodnit. Jinak řečeno by žák během školní výuky ovládnout komunikační kompetenci, a to právě přes kompetenci jazykovou, která se zakládá na jazykových znalostech žáka.

Komunikační kompetenci lze chápat jako soubor všech mentálních předpokladů, díky nimž je žák schopen vhodně komunikovat (Šebesta, 2005, 60). Komunikační kompetence se skládá z dalších kompetencí, kterých musí být dosaženo, aby byl žák skutečně komunikačně kompetentní. Jedná se o kompetenci jazykovou (produkce vhodných jazykových výpovědí), sociolingvistickou (znalost komunikační situace, partnerů apod.), sociokulturní (znalost a interpretace kulturního kontextu), jazykovědnou (uvažování o jazyce) a diskursivní (tvorba adekvátních komunikátů pro dané komunikační situace). Tyto kompetence pak mají být ve škole rozvíjeny tzv. *bázovými komunikačními dovednostmi* – psaním, mluvením (*produktivní dovednosti*), čtením a posloucháním (*receptivní dovednosti*).

Komunikační pojetí českého jazyka zaštiťuje komunikační nauka o českém jazyce, jejíž úkolem je propojit jazykovou a komunikační složku výuky, které povedou k naplnění každodenních komunikačních potřeb žáka. (Pacovská et al., 2021, 45). Tento přístup podporuje i Šmejkalová, která uvádí, že *„stěžejní jsou také otázky didaktické transformace oborového, totiž lingvistického učiva, ústícího do komunikační kompetence založené na vědomém užívání výrazových prostředků, s přihlédnutím k jejich funkčnímu aspektu a ke komunikačnímu záměru komunikantů“* (2015, 39). Jazykovou znalost je tedy nutné přetavit do žákových dovedností.

Vzhledem k cílům popsaným výše v této podkapitole by se tedy všichni vyučující českého jazyka měli snažit o funkční jazykovou výuku, jejímž hlavním předmětem bude komunikační situace, účastníci komunikace a jejich charakteristika, komunikační záměr mluvčího a funkce jeho komunikátu a v neposlední řadě i forma a volba jazykových prostředků, které žák v komunikaci využije. Jedině tak povede výuka českého jazyka k rozvinutí, kultivaci a zvědomení formální i funkční kvality jazykové výbavy žáka a více než na dichotomii správné a chybné (či dobré a špatné) bude žák veden k tomu, že všechny útvary českého jazyka, které aktivně používá, jsou si rovnocenné v určitých komunikačních situacích mají své místo.

Na základě výše popsaných trendů moderní výuky, konkrétně pak výuky českého jazyka, implementuje ideální výuka českého jazyka dva základní přístupy: konstruktivismus a

komunikačně pojatou výuku jazyka. Takovouto výuku lze popsat následujícími charakteristikami (Štěpáník & Šmejkalová, 2017, 305):

- *„Veškerá činnost ve výuce je orientována směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.*
- *Veškerý obsah má komunikační přesah.*
- *Obsah je vztažen k reálnému každodennímu životu žáka.*
- *Výuka vychází z živých komunikátů, z reálné komunikace.*
- *Výuka je vedena více k deskripci a funkcionalizaci než preskripci; poznání jazyka je chápáno jako nástroj pro zlepšení komunikace.*
- *Výuka jazyka je orientována (a) sociálně – jazyk, resp. komunikát jsou vnímány jako společenský fenomén – a (b) kognitivně – jazyk, resp. komunikát je rovněž vnímán jako individuální fenomén, jako prostředek interpretace světa, formování postojů a hodnot.“*

2.4.3 Cíle výuky skladby českého jazyka

Jednou z pro žáky nejkomplikovanějších oblastí českého jazyka je právě skladba, kterou se v této práci zabýváme. Ačkoliv konstruktivismus a komunikační pojetí výuky českého jazyka nejsou nijak zvlášť nové koncepty (dle Štěpáníka byly poprvé vysloveny již v šedesátých letech minulého století (2016, 21)), vyučujícím českého jazyka se stále nedaří začlenit tyto postupy do výuky skladby a výuka tak často sklouzává k formalistickému určování větných členů (jak jsme již zmínili v úvodu na s. 7).

Syntaktické učivo (např. často diskutované syntaktické rozbory, opět viz úvod této práce) tedy nemá být cílem výuky syntaxe samo o sobě, nicméně má vést k vyšším komunikačním cílům. Tyto cíle syntaktického učiva shrnuje Zimová (2011, 243) do následujících bodů: učivo má být prostředkem k postupnému poznávání možností syntaktického systému českého jazyka během naší komunikace, prostředkem k ovládnutí psaní interpunkce, k přesnému vyjadřování ve věcných kontextech, k vyhnutí se prohrěšků proti normě spisovné češtiny, které by adresátovi mohly bránit v pochopení smyslu sdělení a v neposlední řadě k ulehčení výuky cizích jazyků, které si žák osvojuje právě skrze jazyk mateřský. Pouze takto pojatá výuka české skladby může naplňovat cíle výuky češtiny, které jsme definovali v kapitole 2.4.2.

Štěpáník (2016, 103) dělí základní cíle výuky českého jazyka na tři hlavní složky, kterými jsou cíl komunikační, kognitivní (poznávací) a formativní (hodnotící). I když jsou všechny tři cíle klíčové pro výuku češtiny, Štěpáník (ibid) vysvětluje, že první cíl, tedy cíl komunikační, je skutečně nejdůležitější: „*Záměrně uvádíme komunikační cíl na prvním místě. Každá aktivita, kterou vytváříme a zařazujeme do výuky, by měla směřovat právě ke komunikaci*“.

Toho lze dosáhnout právě integrací jednotlivých složek českého jazyka, konkrétně složky jazykové a slohové (ideálně pak i poslední složky - literární). Tento postup zastává kromě Štěpáníka i Čechová (1998, 155): „*Doporučuje se postupovat od sdělovacích potřeb, od obsahů vědomí a jim odpovídajících jazykových významů k jejich konkrétnímu jazykovému ztvárnění slovy a větami ve vzájemné funkční součinnosti těchto složek*“. Výuka jazykových prostředků by tedy měla vést k rozvoji komunikační kompetence (viz s. 20) a vývoji komunikačních dovedností žáka. Jak uvádí Šebesta (1999, 60), „*předmětem zájmu komunikačně orientovaného jazykového vyučování jsou komunikační činnosti, teprve jejich prostřednictvím se předmětem vyučování stává jazykový systém, systém slohových útvarů, funkčních stylů apod.*“. Důležitějším by ve výuce měl být pojem a jeho význam v komunikaci, ne termín samotný. Ten by měl být pouze prostředkem pro fixaci významu daného pojmu (Štěpáník, 2021, online).

Na základě těchto cílů tvoří Zemanová (2015, 16) desatero výuky komunikačně pojaté výuky češtiny a slohu, které kromě všeobecných didaktických zásad (představených na s. 17-18) obohacuje právě o zásady spojení školy se životem, zřetele k věkovým zvláštnostem žáků, uvědomělosti a lingvistického přístupu a strukturního uspořádání učiva.

Jelínek (1980, 194) uvádí, že vhodným typem cvičení, kterých může být v rámci integrace jazykové a slohové složky češtiny využito, jsou cvičení transformační. Tato cvičení, ač jsou pro žáky kognitivně náročnější, vedou k aktivní práci s texty a umožňují žákům vytvářet své vlastní komunikáty (srovnejme s kognitivními procesy revidované Bloomovy taxonomie uvedenými na s. 15).

3 Doplněk – odborné pojetí

Doplněk bývá označován za jeden z nejkomplicovanějších větných členů české skladby. Jak lze vidět již v úvodu této práce, ne všichni vyučující českého jazyka doplněk jakožto větný člen akceptují. Situace není odlišná ani na lingvistickém poli – množství lingvistů nabízí svůj vlastní pohled na doplněk (nebo na doplnění, které ve školské praxi tradičně za doplněk považujeme). V této kapitole jsou tedy představeny vybrané pohledy na větný člen doplněk, včetně jeho významu, dělení a možných realizací. Prostor je věnován jak autorům, kteří doplněk uznávají, tak lingvistům, kteří s existencí doplňku nesouhlasí.

Doplněk zavedl do české syntaxe Jan Gebauer v roce 1894 (Nový encyklopedický slovník češtiny, online). Charakterizoval jej jako „výraz rozvíjející, jímž se omezuje a určuje dějový význam slovesa po stránce věcné, (...) ale přitom spolu se táhne ku podmětu nebo ku předmětu“ (Hubáček et al., 1996, 225). Následující definice prokážou, že Gebauerova definice přetrvala, byť v pozměněné a rozšířené verzi, v české mluvnici až do současnosti. Přestože bývá doplněk označován jako větný člen specifický pro českou mluvnickou tradici (Nový encyklopedický slovník češtiny, online), lze se s ním setkat při popisu větné stavby i v zahraničních mluvnících, např. v mluvnici anglické. (Dušková, 2012, online).

Doplněk má mezi ostatními větnými členy unikátní postavení, jako jediný větný člen vstupuje do dvou syntagmat současně (Hubáček et al., 1996, 225). Závisí jak na větném členu vyjádřeném slovesem (nejčastěji predikát), tak na větném členu vyjádřeném syntaktickým substantivem (Štícha, 2013, 721). Hirschová pak dle této závislosti doplněk dělí na doplněk subjektový (je-li substantivum ve funkci subjektu) a na doplněk objektový (substantivum je ve větě objektem) (2012, 73).

Uličný (1969, online) popisuje vznik doplňkové konstrukce jako formu dvojjákladové inkorporační transformace, která kondenzuje obsah konstituentní věty (CS; věty s druhou predikací) do věty matricové (MS). „Při tom je podmínkou, aby jedno syntaktické substantivum v MS (překrývající) bylo lexikálně (nikoli i mluvnicky) totožné s jedním syntaktickým substantivem v CS (překrývaným), které v CS plní funkci podmětu. Přísudek CS – slovesný nebo sponově jmenný – se pak po provedení příslušných transformací stává doplněk výsledného transformátu. Např. *Turisté se vrátili unaveni* ← *Turisté se vrátili* +

Turisté byli unaveni (ibid). Z tohoto důvodu označuje doplněk jako predikaci logickou, ztlumenou či vedlejší.

Svou vázaností na predikát má blízko k předmětu nebo adverbiale, rozvíjením substantiva (v jakékoliv větněčlenské platnosti) se podobá také atributu. Z tohoto důvodu je doplněk označován taktéž jako přívlastek přísudkový neboli atribut verbální, příp. verbonominální (Hubáček et al., 1996, 225). Pravděpodobně pro tuto podobnost s jinými větnými členy se doplněk řadí k těm nejobtížnějším větným členům na základních a středních školách.

3.1 Valence doplňku

Autoři, kteří doplněk uznávají v nejširším smyslu, jej dělí podle toho, je-li doplněk nutným (tedy valenčním) doplněným slovesa – potřebuje-li sloveso doplněk, aby byl jeho význam úplný. Na základě této dichotomie rozlišujeme doplněk valenční (nutný) a nevalenční (všechny ostatní doplňky).

3.1.1 Doplněk jako komplement

Nutný doplněk neboli doplněk jako komplement obsazuje valenční pozici vybraných sloves, z hlediska valenční syntaxe je tedy součástí základní větné stavby. Akademická gramatika spisovné češtiny (2013, 722-723) jmenuje následující slovesa:

- (a) bezpředmětová slovesa *zdát se, připadat, připadat si, cítit se, jevit se, projevovat se, ukazovat se, vypadat*.

Příkladové věty¹ (doplněk vyznačen tučně):

Cena v restauraci se nám zdála podezřele **drahá**.

Pavel se po náročném dni cítil extrémně **vyčerpaný**.

Hodina, kterou musel Filip na Lenku čekat, mu připadala **jako věčnost**.

- (b) sloveso *pracovat*, které nevyjadřuje obecně pracovní činnost, nýbrž pracovní zařazení/pozici.

Příkladová věta:

Toho času pracoval jeho otec **jako náměstek ministra zdravotnictví**.

¹ Jedná se o příkladové věty vlastní, vymyšlené autorem práce.

(c) sloveso *učit se*, *vyučit se* s významem získat určitou kvalifikaci

Příkladové věty:

V devadesátých letech jsem se vyučil **jako číšník**.

Moje dcera se učí **na cukrářku**.

(d) předmětová slovesa *prohlásit*, *přijmout*, *shledat*, *uznat*, *vyhlásit*, *vybrat*, *vzít si*, *zvolit*, *přestrojit se*, *převléci se*.

Příkladové věty:

Anežka Česká byla prohlášena **za svatou** až v listopadu roku 1989.

Obžalovaný byl po zdlouhavém procesu shledán **vinným**.

Tatínek byl na dětské oslavě převlečený **za klauna**.

Hirschová (Praha 2012) tento typ doplnění nepovažuje za doplněk, právě kvůli své valenci jej řadí mezi nutná doplnění predikátu (tzv. komplementy kvalifikační) a označuje jej jako větný člen *kvalifikace* (resp. navrhuje toto označení). Toto označení zastává též Hubáček a kol. (1996, 226).

Označení *doplněk* se nedrží ani Grepl a Karlík. Doplnění neplnovýznamového slovesa (jak označuje slovesa popsaná výše) označují jako kopredikátový komplement. Autoři zde poukazují na blízkost této kvalifikace (též klasifikace) k jmenné složce slovesně-jmenného predikátoru (1998, 256), srovnajme následující věty:

Pokládám ho za **nadaného**. → On je **nadaný**.

Predikátory, které tento komplement vyžadují (jedná se o predikátory s významem subjektivní klasifikace nebo kvalifikace) dělí dle syntaktické pozice rezervované pro původce kvalifikace na následující (ibid, 256-257):

- původce klasifikace je vyjádřitelný v pozici podmětu – s významem subjektivní kvalifikace někoho/něčeho jiného (predikátor vyžaduje předmět v akuzativu; např. ve větě *Hodnotím to jako **výbornou zprávu***.) nebo s významem subjektivní autokvalifikace (predikátory nemající předmět, např. *Cítil se **pod psa***.)
- původce klasifikace je vyjádřitelný v pozici dativního předmětu a zdůrazňuje arbiterskou roli původce (např. *To mi připadá **nerozumné***.)

- původce kvalifikace není v sémantické struktuře predikátoru implikován, nositel vlastnosti se tedy dostává do pozice podmětu (např. *Škola v létě vypadala opuštěná*)

Komplement kopredikátový, umožňuje-li to dané spojení, se shoduje v mluvnickém rodě a čísle s výrazem, který rozvíjí.

Odlišné označení používá také Čechová, která místo valenčního doplňku či komplementu užívá výraz *přísudkové doplnění* (2000, 297). Toto doplnění, stejně jako v ostatních případech v této podkapitole, vyžadují slova, která nejsou sponová, ale ani významová, a tedy samostatně nepredikují. Čechová chápe přísudkové doplnění jako přechod mezi přísudkem jmenným se sponou (jeden větný člen) a přísudkem spolu s doplňkem (dva větné členy):

Simona je nemocná. (přísudek jmenný se sponou)

Simone se **cítí nemocná**. (přísudkové doplnění)

Simona odjela na dovolenou **nemocná**. (přísudek společně s doplňkem)

Svou vlastní terminologii pro valenční doplnění predikátu nabízí také Uličný, který rozlišuje doplněk (u sloves plnovýznamových) od obsahového predikativního doplnění (zkratkou OPD) u sloves neplnovýznamových (1969, online). OPD je dle názoru Uličného oproti doplňku nezbytným doplněním predikátu, které se od doplňku kromě sémantiky liší také formálně – společně s predikátem tvoří minimální a dále nedělitelný útvar. Srovnajme dvojici vět:

Horníci vypadali **unavení**. (OPD)

Petr se v budoucnosti viděl **prezidentem**. (D – vidět se + být bledý)

Na základě Svobodovy kritiky (článek *Poznámky k problematice doplňku*, 1969) Uličný pozměnil svou terminologii a místo označení D a OPD užívá nadále označení FD (fakultativní doplněk u plnovýznamových sloves) a OD (obligatorní doplněk u sloves neplnovýznamových). I přes Svobodovy připomínky si však Uličný stále stojí za tím, že tyto dva typy doplňku mají více rozdílností než podobností a proto je potřeba je od sebe striktně rozlišovat (1970, online).

S označením doplněk (jak pro komplementový tak nekomplementový) nepracuje ani Daneš v Mluvnici češtiny (3): „V této mluvnici se nepracuje s kategorií doplňku. Nejeví se totiž

natolik jednotná ani po stránce významové, ani formální, aby bylo možno všechny případy spojovat bez nesnáží“ (1987, 168). Případy povahy valenční, tedy nutné doplňující „doplňky u sloves neplnovýznamových řadí ke komplementu daného slovesa, a to komplementu kvalifikačního typu (shodně s Hirschovou a Hubáčkem).

3.1.2 Nekomplementový doplněk

Vedle nutného doplnku existuje také doplněk nekomplementový. Hubáček et al. (1996, 226) jej označuje jako suplement. Tento typ doplnku není vázán na slovesa s určitým významem a netvoří základ větné struktury (jedná se o tedy nevalenční doplnění).

Příkladové věty:

Naše teta měla svou první dceru **třicetiletá**.

Každou první středu v měsíci slyšíme **houkat sirény**.

Princ se z dlouhé pouti vrátil **jako vyměněný**.

Dle Hirschové jsou tyto výše uvedené konstrukce jediným typem doplnku, který oproti kvalifikaci vzniká jako výsledek začlenění jedné věty do věty druhé (Hirschová, 2012, 75).

Příklad:

Vidím matku. Matka je rozladěná. → Vidím matku **rozladěnou**.

Grepl a Karlík toto nevalenční doplnění přísudku označují jako kopredikátový adjunkt (1998, 309). Adjunkt je označení jakéhokoli větného členu, který nepatří k jádru věty, v českých syntaxích však tímto termínem nejčastěji označujeme právě nevalenční doplnění slovesa (Nový encyklopedický slovník češtiny, online). Autoři dále upozorňují na odlišnost doplnku (termín kombinují s označením kopredikátový adjunkt) od příslovečného určení průvodních okolností. Toto určení je sice po stránce sémantické shodné s doplňkem, svým tvarem však nevyjadřuje syntaktickou shodu se jménem (ibid, 310):

Matěj seděl na lavičce **vzpřímený**. (kopredikátový adjunkt)

Matěj seděl na lavičce **vzpřímeně**. (příslovečné určení průvodních okolností)

Sémantické podobnosti doplnku a příslovečného určení si všímá také Daneš. Tato podobnost je dle něj tak silná, že případy doplnění, které jsou jinde označovány jako nevalenční doplněk, řadí právě k „novému“ druhu příslovečného určení, a to určení průvodních okolností (1987, 168). „*Toto určení vyjadřuje průvodní vedlejší stav subjektového nebo*

objektového participantu nějakého děje d_1 (vyjádřeného slovesem v platnosti Vf), resp. (u přechodníkových konstrukcí) současnou účast tohoto participantu na nějakém ději, d_2 , jakožto „průvodní okolnosti“ děje d_1 (ibid, 168). Z toho vyplývá, že oproti Greplovi a Karlíkovi není pro Daneše formální shoda rozhodujícím faktorem. Grepl a Karlík (1998, 310) dodávají, že toto příslovečné určení průvodních okolností lze také označovat jako příslovečné určení komutativní (odtud zkratka ADVCom).

Jak již bylo uvedeno v této práci na s. 27, Uličný pro tento typ doplňku volí označení doplněk (neboť valenční doplněk za typ doplňku nepovažuje), které později upravuje na doplněk fakultativní.

3.2 Doplněk těsný, volný a postupně rozvitý

Z hlediska míry závažnosti informace vyjádřené doplňkem rozlišujeme doplněk těsný a volný. Doplněk těsný je pevně začleněný do věty, podává informace zásadní pro význam věty. Oproti tomu doplněk volný vyjadřuje vlastnosti nebo stav, které nejsou pro význam věty rozhodující, je k větě volně připojený a v případě potřeby může být vypuštěn. (Čechová, 2000, 297). Komplementový doplněk je vždy těsný, zatímco nekomplementový doplněk může být doplňkem volným i těsným. V textu bývá volný doplněk zpravidla oddělován interpunkčním znaménkem – čárkou, v mluveném projevu pak polokadencí a pauzou (Štícha, 2013, 724).

Příkladové věty:

Děti se vrátily z dětské tábora, **umazané a šťastné**. (doplněk volný)

Děti se z dětského tábora vrátily **zraněné**. (doplněk těsný)

Další kategorie doplňku, které se věnuje primárně Svoboda, je doplněk postupně rozvitý – doplněk dále rozvíjen jiným slovem, často např. adjektivem (1969, online), viz příkladová věta:

Silva se z Itálie vrátila **c e l á rozlámaná**.

Proti Svobodovi opět vystupuje Uličný, který oponuje, že spojení *celá rozlámaná* nelze považovat za postupně rozvitý doplněk, nýbrž za dva oddělené členy, a to adverbialní určení míry a doplňku (1969, online). Ačkoliv Svoboda upozorňuje na fakt, že této Uličného definici odporuje skutečnost, že slovo *celá* je adjektivum (a nemůže se tedy jednat o určení

adverbiální (1969, online), Uličný tvrdí, že průkaznější je fakt, že po nominalizaci věty se z přídavného jména *celá* stane adverbiální měrové určení adjektiva (1969, online), srovnajme výše uvedený příklad:

Silva se z Itálie vrátila **c e l á rozlámaná**. → návrat z **c e l a rozlámané** Silvy.

3.3 Realizace doplňku

Doplňek lze v české větě vyjádřit několika způsoby, mezi nejčastější (nikoliv však jediné) patří doplněk vyjádřený adjektivem, substantivem, infinitivem (vyjádření nevětné), přechodníkem (přechod mezi nevětným a větným vyjádřením) a vedlejší větou (větné vyjádření).

Pozn: Pojem *doplňek* zde užíváme jako zastřešující termín pro označení představená v kapitolách 3.1.1 a 3.1.2 této práce. Ačkoliv někteří citovaní lingvisté doplněk neuznávají a skutečnost vyjádřenou doplňkem označují jinými termíny, ve slovně-druhovém vyjádření tohoto členu se shodují.

3.3.1 Doplněk adjektivní

„Doplňek vyjadřující vlastnost, tj. nějaký psychický, tělesný nebo jiný stav, jehož je někdo nebo něco nositelem, resp. stav vyplývající z děje, jehož je někdo nebo něco patientem, se vyjadřuje adjektivem, které se shoduje s řídicím jménem v rodě, čísle i v pádě“ (Nekula, 1995, 486).

Příkladové věty:

Maminka se vracela z besídky **rozradostněna**.

Dědečka jsme potkali ve městě již **ostříhaného**.

U primárních adjektiv jsou běžné tvary složené, jmenné tvary jsou dnes pocíťovány jako knižní a používají se výhradně u doplňků subjektivých.

Příkladové věty:

Stála nad ním **zamyšlená**. (složený tvar)

Voják padl mezi kapradiny **mrtev**. (jmenný tvar)

Dějová adjektiva, která jsou utvořena od příčestí trpného, mají v českém jazyce podoby obě, složenou i jmennou. I v tomto případě je však jmenný tvar považován za knižnější. Je-li

dějové adjektivum vytvořeno od přičestí l-ového, užíváme pak tvary výhradně jmenné (ibid, 487).

K doplňku vyjádřenému adjektivem radíme také doplňky vyjádřené číslovkou. Nejčastěji se jedná o číslovky řadové, běžné jsou však i číslovky základní, u nichž není shoda s podmětem tak patrná (Grepl & Karlík, 1989, 309).

Příkladové věty:

Český závodník doběhl **čtvrtý**. (číslovka řadová)

Průzkumníků (nebo průzkumnic) se z celé posádky vrátilo **sedm**. (číslovka základní)

3.3.2 Doplněk substantivní

Substantivem je možné vyjádřit doplněk subjektový i objektový, nejčastěji je to pomocí shodným substantivem a spojkou *jako* (případně *jakožto*), ve starším jazyce pak spojkou *co* (příp. *coby*).

V případě subjektového doplňku se doplněk shoduje s podmětem věty (Grepl & Karlík, 1989, 311).

Příkladové věty:

Vynikl **jako chirurg**.

Znal jsem ji již **jako malou dívku**.

Autoři dále uvádějí (ibid, 313) možnost vyjádření doplňku subjektového bez spojky *jako*, díky čemuž vzniká samostatný větný úsek oddělený od zbytku výpovědi úsekovým čárkou. Tento doplněk je nazýván jako doplněk galský.

Příkladové věty:

Nadaný zpěvák, obrátil na sebe mladý Gott brzy pozornost všech diváků.

Zábavný společník, uměl si vždy získat dost vlivných přátel a známých.

Druhou variantou doplňku subjektového je podoba předložkového pádu s výrazem *za*.

Příkladové věty:

Na jejich svatbě jim šla Miriam **za družičku**.

Nechci být považován **za lháře**.

Substantivní doplněk objektový se vztahuje k předmětu ve všech pádech. Po neplnovýznamových slovesech se lze setkat vedle doplňku v akuzativu také s podobou neshodnou, a to v instrumentále nebo v podobě předložkového pádu se *za* (ibid, 312).

Příkladové věty:

Zvolili jí **ředitelkou gymnázia**.

Považuji ho za **kamaráda**.

Další možností vyjádření doplňku substantivního je vyjádření tzv. komplexními výrazy s relativní větou.

Příkladová věta:

Říkám vám to jako **ten, který si tím vším prošel na vlastní kůži**.

3.3.3 Doplněk přechodníkový

„Vazba přechodníková vyjadřuje téměř samostatnou myšlenku, ale není samostatnou větou, protože přechodník není určitý tvar slovesný (nevyjadřuje osobu), a není proto slovesným přísudkem. Přechodníková vazba je vždy jen členem rozvíjejícím, a to doplňkem“ (Havránek & Jedlička, 2002, 168). Někteří autoři, např. Grepl a Karlík (1989, 310) zdůrazňují, že si přechodníková konstrukce zachovává do značné míry svůj slovnědruhový charakter slovesa, pouze je jejich levá valence zablokována. Z tohoto důvodu považují přechodníkové konstrukce za polovětné.

Pro přechodníkovou konstrukci je nezbytná (ve spisovném jazyce) referenční identita participantů v pozici subjektů obou vět. Tyto konstrukce jsou pak výsledkem začleňovací transformace jedné věty souvětí.

Příkladová věta:

Babička odcházela a pobrukovala si. → Babička odcházela pobrukuje si.

Přechodníky vyjadřují svými tvary časový vztah k ději hlavnímu. Na základě toho vydělujeme přechodníky přítomné a přechodníky minulé. Oba tyto přechodníky popisují průvodní okolnost k tomuto hlavnímu ději.

Jedná-li se o stav, který probíhá s hlavním dějem současně, užíváme přechodníku přítomného od sloves nedokonavých.

Příkladové věty:

Tomáš sedí **mrače se**.

Maminka vaří **mračíc se**.

Všichni v davu podupávali **mračíce se**.

V případě, že je děj vyjádřený přechodníkem předčasný a předchází tak ději hlavnímu, tvoříme přechodník minulý od sloves dokonavých (Nekula, 1995, 488).

Příkladové věty:

Sebrav spadaná jablka, vydal se sedlák zpátky na farmu.

Sebravši všechny vejce, vrátila se selka zpátky do kuchyně.

Sebravše zbylé papíry a propisky, vyrazil Petr do školy.

Doplňek vyjádřený přechodníkovou konstrukcí je však v dnešním jazyce na ústupu, s těmito konstrukcemi se setkáváme dnes pouze ojediněle, a to v literatuře či v administrativním stylu, např. ve smlouvách.

3.3.4 Vedlejší věta doplňková

Vedlejší větou lze vyjádřit výhradně doplňek objektový, tato vedlejší věta stojí vždy za větou řídicí. Obvykle se vyskytuje po slovesech smyslového vnímání (v širokém smyslu), nejčastější spojka, kterou bývá vedlejší věta doplňková uvozena, je spojka *jak*. Mezi méně časté patří spojky *že*, dále pak archaické *an* nebo knižní *kterak*. Ojediněle se vyskytuje vedlejší věty se spojkou *aby* (Nekula, 1995, 489).

Příkladové věty:

Slyšel vyučujícího, **jak v kabinetu hovoří s kolegou**.

Neviděla maminku, **že by odešla do sklepa pro brambory**.

Několik mladíků si ho všimlo, **kterak se odebral do své světnice**.

Tyto vedlejší věty doplňkové je možné nominalizovat, tedy nahradit infinitivní konstrukcí nebo dějovým adjektivem. Někdy se pak hovoří o doplňku infinitivním.

Příkladové věty:

Slyšel vyučujícího **hovořit s kolegou v kabinetu**.

Neviděla maminku **odejít do sklepa pro brambory**.

Vedlejší věty doplňkové se mimo slovesa smyslového vnímání mohou také vyskytovat po slovesech s významem *vytvářet něco* (např. sloveso vyfotografovat, namalovat). Tyto vedlejší věty nelze nominalizovat infinitivem (Grepl & Karlík, 1989, 313).

3.3.5 Doplněk adverbiální

Ojediněle se setkáváme i s adverbiálním vyjádřením doplňku (Grepl & Karlík, 1998, 311). Autoři uvádějí, že adjektivům označujícím stav subjektu v mnoha případech konkurují právě adverbia, srovnajme následující věty:

Michaela se po louce procházela **bosá**. (adjektivní doplněk)

Michaela se po louce procházela **bosky/naboso**. (adverbiální doplněk)

Autoři dále vysvětlují: „*Vedle nemnoha případů, kdy mezi oběma prostředky prakticky neexistuje rozdíl (zvl. po statických predikátorech) (...), většinou se při vyjádření kopredikátu adjektivem akcentuje stav někoho za děje (...), zatímco adverbiem se více zdůrazňuje způsob jeho provádění*“ (ibid, 311). Ostatní autoři, z nichž v této práci vycházíme, však adverbiální doplněk nevymezují.

3.4 Sémantika doplňku

Sémantikou doplňku (nebo odpovídajících větných členů) se detailněji zabývají Čechová, Grepl & Karlík a Nekula. Na základě toho, co doplněk vyjadřuje (např. vlastnost/stav/děj), rozlišují několik sémantických druhů doplňku, jež většinou korelují s jednotlivými realizacemi doplňku (viz kapitola 3.3).

Základním sémantickým rysem doplňku je vyjádření stavu či vlastnosti substance, která je ve větě podmětem nebo předmětem, za určitého děje (Čechová, 2000, 298). Nekula dodává, že se může jednat o psychický, tělesný nebo jiný stav, jehož je někdo nositelem (1995, 486). Podtypem tohoto významu doplňku je dle Čechové (2000, 298) také určení vlastnosti, pomocí níž je substance kvalifikována predikátem, nebo kvantitativní určení substance za děje. Tomuto významu odpovídá realizace přídavným jménem (v posledním případě tohoto odstavce pak číslovkou), viz 3.3.1.

Zajímavý se nám zdá podtyp tohoto druhu doplňku (kopredikátu), který představují Grepl & Karlík – kopredikát vyjadřující místní určení: „*Kopredikát vyjadřuje lokalizaci, tj. umístění entity, na niž se referuje výrazem specifikující objektový aktant věty, v době platnosti děje*

vyjadřovaného přísudkem: *Našel jsem ho v lese; Pavla jsem zastihl doma*. Také v tomto případě lze vycházet ze dvou větných struktur *Našel jsem ho + On byl (nacházel se) v lese*, z nichž ta, která vyjadřuje lokalizaci, je transformací začleněna do syntaktické struktury věty vyjadřující situaci základní“ (1998, 312).

Jak autor sám přiznává, jedná se mnohdy o dosti matoucí a dvojnásobné typy vět, např. věta *Celou rodinu jsem vyfotografoval na pláži*. – v případě, týká-li se místní určení objektu zasaženého dějem, jedná se o kopredikát (objektový); v případě, že se místní určení týká subjektu (nachází-li se tedy fotograf na pláži, nikoliv však rodina, která byla fotografována), jedná se o adverbiální určení místa (ibid, 312).

Druhým významem větného členu *doplňk* je vyjádření průvodní okolnosti k ději probíhajícímu jako hlavní. Základní podmínkou dle Čechové (ibid, 298) je, aby činitel obou dějů (hlavního i vedlejšího) byl totožný. Děj vedlejší pak může probíhat současně s dějem hlavním, nebo mu může předcházet. První případ bývá nejčastěji realizován přechodníkem přítomným, druhý případ naopak přechodníkem minulým (Grepl & Karlík, 1998, 314-315).

Čechová zde upozorňuje, že v některých případech je doplňk velmi podobný adverbiálnímu určení; vyjadřuje-li přechodník kauzální vztah, jedná se o příslovečné určení příčiny, u přechodníků ustrnulých, které se s řídicím substantivem neshodují, je to pak příslovečné určení zřetele (2000, 298):

Příkladové věty:

Dívky utíkaly z kůlny, **děsíce se velkých pavouků**. (příčinný vztah)

Soudě podle jeho malých očí, toho Lukáš včera mnoho nenaspal. (zřetel)

Detailně jsme přechodníkové konstrukce rozebrali v kapitole 3.3.3.

Třetí význam doplňku (v případě Čechové hovoříme o přísudkové doplnění) lze shrnout do vyjádření funkce nebo věkového stupně někoho (něčeho), které jsou omezené platností hlavního děje/stavu (Nekula, 1995, 488-489). Indikátory tohoto významu doplňku jsou slovesa s neúplnou predikací, např. *jmenovat, vážit si (někoho), pracovat (jako) atd*. V tomto významu je doplňk realizován substantivem (viz 3.3.2).

Nekula vymezuje čtvrtý doplňkový význam, a to doplňk po slovesech široce chápaných jako slovesa smyslového vnímání (kromě smyslových sloves *uviděl, slyšet* také slovesa

zastihnout či *vyfotografovat*. Primární (a v mnoha případech i jedinou) realizací tohoto druhu doplňku je vedlejší věta doplňková (1995, 489). Čechová doplňuje, že se jedná o druh doplňku vyjadřující vnímaný děj realizovaný průvodcem, jenž je ve větě ve funkci předmětové: *Slyšel psa štěkat vzadu za domem*. Kromě vedlejší věty doplňkové bývá dle ní tento doplněk vyjádřen také infinitivem (kondenzace vedlejší věty doplňkové) (2000, 298). Více o realizaci doplňku infinitivem a vedlejší větou doplňkovou jsme uvedli v kapitole 3.3.4.

3.5 Podobnost doplňku s jiným větným členem

Jak již bylo dříve v této kapitole řečeno, doplněk má kvůli své dvojí vazbě (závislost na substantivu v jakékoliv větněčlenské platnosti a na slovesu) blízko jak k přívlastku (rozvíjení substantiva), tak k příslovečnému určení (rozvíjení slovesa). Vzhledem k tomu, že přechodník obecně vyjadřuje průvodní okolnost, stav či vlastnost děje vyjádřeného slovesem, má tento větný člen velice blízko k příslovečnému určení průvodních okolností (viz dělení Danešovo na str. 28-29). O blízkosti doplňku k dalším příslovečným určením – příslovečnému určení místa a zřetele – jsme již také pojednali v předchozí kapitole.

Kromě Daneše se však většina autorů přidrží rozdílu mezi doplňkem a příslovečným určením. Rozdíl mezi těmito dvěma větnými členy je viditelný z jejich formy: „*shodné určení průvodního stavu, vyjádřené adjektivem, je doplňkem (Dědeček sedí u stolu shrbený; Babička sedí u stolu shrbená), neshodné, vyjádřené adverbium, naopak příslovečným určením (Dědeček // Babička sedí u stolu shrbeně). Právě různost formy způsobuje, že oba větné členy nejsou ani významově synonymní zcela*“ (Nekula, 1995, 486).

Již jsme také poukázali na podobnost doplňku (ať už jakkoliv nazývaného) s jmennou částí přísudku verbonominálního (Lukáš je *zdráv*. *X Lukáš se cítí zdráv*.). Svoboda tuto podobnost vnímá jako natolik silnou, že i jmennou část přísudku po sponových slovesech *být*, *stát se* a *zůstat* klasifikuje jako doplněk (1969, online). Na základě toho tedy vyděluje tři typy doplňku: doplněk ke sponě, doplněk ke sponovému slovesu (např. slovesa *jevit se* či *jmenovat*) a doplněk ke slovesu plnovýznamovému (zde již uváděný doplněk neobligátní/fakultativní).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Doplněk – školské pojetí

V následující kapitole bude rozebráno školské pojetí doplňku, tedy to, jak je k tomuto větnému členu přistupováno v rámci školního vyučování. Nejprve budou prozkoumány vzdělávací dokumenty, které jsou klíčové pro základní a střední vzdělávání, následně vybrané využívané učebnice (opět na ZŠ i SŠ) a bude taktéž zmapován postoj vyučujících k doplňku. V závěru kapitoly autor představí návrh vyučovací lekce na základní a střední škole v souladu s komunikačně a konstruktivisticky pojatým vyučováním rozebraném v teoretické části této diplomové práce (rozebráno na s. 16-17 a 21-22).

4.1 Rámcový vzdělávací program & standardy

„Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ (edu.cz, online).

Z očekávaných výstupů stanovených rámcovým vzdělávacím programem následně vycházejí standardy (pro základní vzdělávání), které stanovují minimální cílové požadavky na vzdělávání žáků s cílem pomoci školám naplňovat vzdělávací cíle stanovené rámcovým vzdělávacím programem. Standardy jsou stanoveny na konci třetího, pátého a devátého ročníku (Národní ústav pro vzdělávání, online).

4.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je doplněk v jazykové výchově obsažen ve výstupu *ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí* (edu.cz, online). V konkrétním učivu, které RVP ZV taktéž vymezuje, je v rámci skladby zahrnuto téma rozvíjející větné členy, do něž doplněk bezpochyby patří. V minimální doporučené úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpurných opatření se pak doplněk nevyskytuje, zde se učivo skladby omezuje pouze na rozeznání věty hlavní od věty vedlejší.

Indikátory odpovídající příslušnému výstupu a vztahující se přímo k problematice doplňku lze nalézt ve standardech (viz s. 18 této práce) celkem dva, a to č. 1 *žák spojí větné členy ve větě do skladebních dvojic* a č. 3 *žák doplní slovo podle naznačených syntaktických vztahů a určí doplněný větný člen (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení místa, času, způsobu)* (digifolio.rvp.cz, online). Jak je ale patrné ze závorky u indikátoru č. 3, ačkoliv je doplněk běžně řazen mezi rozvíjející větné členy, v indikátorech uveden není.

Nepřímo pak lze nalézt doplněk také v komunikační a slohové výchově pro druhý stupeň, a to ve výstupu *ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů* (edu.cz, online). Žáci a mluvčí českého jazyka obecně využívají doplněk, ať už realizovaný větným členem nebo vedlejší větou, na každodenní bázi, ať už v mluvené nebo psané podobě.

Tomuto odpovídá indikátor č. 2 *žák rozpozná v textu místo, kde je zřetelně porušena jeho soudržnost, a navrhuje úpravu* (digifolio.rvp.cz, online), jelikož užívání doplňku namísto dvou odlišných vět s izolovanými propozicemi je běžnou součástí každodenní mluvy (srov. *Viděl jsem tatínka. Tatínek byl bosý. → Viděl jsem tatínka bosého.*).

Doplněk je zahrnut, ať přímo či nepřímo, v RVP ZV v jazykové i slohové a komunikační výchově. Ve standardech doplňujících tento plán se však doplněk oproti jiným rozvíjejícím větným členům nevyskytuje, a netvoří tedy povinnou součást základního vzdělávání.

4.1.2 Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání (RVP G)

V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (zastupující střední vzdělávání obecně) lze doplněk nalézt ve vzdělávacím obsahu jazyk a jazyková komunikace, ve výstupu *žák využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědí a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědí a k odlišení záměru mluvčího* (edu.cz, online). V konkrétním učivu české skladby jsou pak jako první uvedeny základní principy větné stavby, mezi nimiž jsou jmenovány i větné členy. Jednotlivé větné členy nejsou vypsány, lze tedy předpokládat, že je mezi nimi zahrnut i doplněk.

Jak ukázaly analýzy RVP pro základní a střední vzdělávání, zatímco se žáci základní školy s doplňkem nemusí seznamovat (ačkoliv se tak ve většině případů děje, viz dále), na střední škole by již doplněk neměl být opomíjen.

4.2 Analýza vybraných učebnic

4.2.1 Učebnice pro základní školu

Analýze učebnic užívaných na základní škole bylo podrobena celkem pět základních titulů, s nimiž se lze při výuce českého jazyka na ZŠ běžně setkat. Jedná se o tituly *Český jazyk pro základní školy 7 a 8* (nakladatelství SPN, Praha, 2008, 2010), *Český jazyk 8* (nakladatelství Prodos, Olomouc, 2000), *Český jazyk 7* (nakladatelství ALTER, Praha, 2012), *Hravá čeština 7* (nakladatelství TAKTIK international s. r. o., Praha, 2018) a *Český jazyk – učebnice vytvořená v souladu RVP ZV pro 7. ročník* (nakladatelství NOVÁ ŠKOLA, Praha, 2018).

Doplňek bývá standardně v těchto řadách učebnic zahrnut do tématu skladba v sedmém ročníku, výjimku tvoří pouze řada Prodos, kde se žák s doplňkem setká až v ročníku osmém. Učebnice nakladatelství SPN nejprve zařazuje doplněk do sedmého ročníku, znovu se k němu pak vrací o ročník později.

Čtyři z těchto pěti učebnic zařazují k učivu o doplňku rovnou také vedlejší větu doplňkovou jakožto jednu z možných realizací doplňku, čímž respektují nejen odborné pojetí doplňku, ale také reálnou komunikační praxi žáka, který vedlejší větu doplňkovou používá pro realizaci doplňku na každodenní bázi. Pouze učebnice nakladatelství TAKTIK tuto skutečnost nereflektuje a k vedlejší větě doplňkové přechází až v dalším dílu učebnice. Zatímco Prodos a NNS pracují s vedlejšími větami doplňkovými izolovaně (maximálně transformace doplňku na odpovídající vedlejší větu), SPN a ALTER zahrnují do cvičení i dříve probrané vedlejší věty, např. cvičení, v němž žáci transformují vedlejší větu doplňkovou na předmětnou a naopak či určují druhy vedlejších vět a mezi nimi nalézají vedlejší věty doplňkové).

Z hlediska induktivního přístupu s doplňkem nejvhodněji pracují první tři učebnice, tedy SPN, Prodos a ALTER. Všechny tyto tři učebnice žákům nejprve předkládají motivační texty, v nichž se doplněk vyskytuje. K těmto textům jsou přidány úkoly, které nutí žáky s doplňkem, přesněji řečeno s informací, kterou doplněk obsahuje, pracovat, aniž by žáci

rovnou věděli, jak daný větný člen pojmenováváme. V učebnici od nakladatelství SPN žáci zjišťují, na kterých sloves nový větný člen závisí, shoduje-li se s nimi či nikoliv a jakým slovním druhem je daný člen vyjádřen. Učebnice Prodos klade důraz na začleňování propozice jedné věty do věty druhé a kombinování dvou vět za pomoci doplňku. ALTER klade důraz, podobně jako SPN, na dvojí vazbu doplňku. Úvodní text, který posledně zmiňovaná učebnice zařazuje, je výňatek z pohádky pro děti, která je dle našeho názoru žákům sedmého ročníku již dosti vzdálená (byla by vhodnější např. na první stupeň ZŠ).

Zbylé dvě učebnice (TAKTIK a NNS) žákům nejprve deduktivně předloží teoretické vysvětlení doplňku, po čemž následují jednotlivá praktická cvičení, čímž zamezují samostatnému bádání a objevování žáků.

Dalším faktorem, v němž se učebnice liší, je množství odborných informací, které žákovi o doplňku předkládají. Učebnice SPN, TAKTIK a NNS začleňují do kapitoly o doplňku základní informace, které by měl žák o doplňku znát (dvojí vazba doplňku, co doplněk vyjadřuje a jakými slovními druhy bývá zpravidla realizován). Ačkoliv se, jak již bylo zmíněno dříve, v učebnici od nakladatelství TAKTIK neupozorňuje na možnost realizovat doplněk vedlejší větou doplňkovou, jako jediná z analyzovaných učebnic explicitně ve svém výkladu uvádí, že se doplňky velice často vyskytují po slovesech smyslového vnímání (str. 79), čímž výrazně napomáhá žákům při hledání a určování doplňku).

Méně informací o doplňku podává učebnice nakladatelství Prodos, která se soustředí na formální rysy doplňku (shoda doplňku v čísle a pádě s řídicím podmětem nebo předmětem, neshoda doplňku vyjádřeným infinitivem, doplněk jakožto propojení dvou izolovaných vět), opomíjí ovšem informace obsahové, tedy to, co doplněk vyjadřuje, což je dle našeho názoru pro žáky klíčové, aby mohli dále s doplňkem vhodně a funkčně zacházet.

Nejdetailněji se doplňkem zabývá učebnice nakladatelství ALTER. Kromě informací, jež uvádějí i předchozí publikace, seznamuje ALTER žáky také s různými děleními doplňku, a to dělení na doplněk holý, rozvitý a několikanásobný a na doplněk shodný a neshodný (oproti učebnici Prodos jsou tyto kategorie explicitně pojmenovány). Ačkoliv jsou tyto informace pro žáky a jejich reálnou komunikační praxi až příliš detailní a nevyužitelné, ALTER si při jejich „prezentaci“ zachovává svůj induktivní přístup, tedy nejprve nutí žáky danou

skutečnost na základě praktických cvičení pochopit, teprve poté ji pojmenovává oficiálními termíny.

Co se typů cvičení obsažených v jednotlivých učebnicích a pracovních sešitech týče, nebyly v publikacích odhaleny žádné výraznější rozdíly. Nejtypičtějším cvičením napříč analyzovanými učebnicemi jsou cvičení doplňovací, vyhledávací a určovací, která se opakovaně vyskytují ve všech učebnicích (vyhledávání doplňku, realizace doplňku). V učebnicích SPN, Prodos a NNS se také vyskytují cvičení konstrukční, která jsou pro žáky kognitivně náročnější a při nichž musí sami tvořit nové věty (např. v SPN po slovesech smyslového vnímání, u nakladatelství Prodos a NNS pak ze dvou izolovaných vět jednu novou větu obsahující doplněk). Neméně oblíbenými cvičeními jsou cvičení transformační, kde žáci propojují znalosti o doplňku s jinými větnými členy. Učebnice SPN po žácích požaduje, aby rozlišili doplněk od předmětu (totéž vyžaduje ALTER, pouze s vedlejšími větami), a v učebnici NNS žáci dokonce pracují se třemi větnými členy najednou (příisudek jmenný se sponou, doplněk a přívlastek). Z analýzy cvičení lze vidět, že učebnice využívají širokou škálu cvičení z Jelínkovy klasifikace (rozebíráme na s. 12), a to včetně cvičení kognitivně náročnějších (např. cvičení transformační).

Cvičení nejlépe odpovídající běžné komunikaci žáků nejlépe odpovídají cvičení v učebnicích nakladatelství SPN a TAKTIK. V těchto (dvou) cvičeních mají žáci za úkol odpovídat na otázky za použití doplňku. Nejenže tedy žáci musejí pracovat se svou vlastní slovní zásobou a tvořivostí, navíc ale také vidí, jak často a běžně doplněk mluvčí českého jazyka používá. Dalším kladem učebnice SPN (společně s NNS) je, že propojuje učivo o doplňku s pravopisem (doplňování koncovek v doplňku na základě řídicího jména). Ačkoliv se jedná o doplňovací cvičení s nižší kognitivní náročností, je pravopis téma, které budou žáci využívat na každodenní bázi po celý jejich život. Lze tedy konstatovat, že moderní požadavky kladené na výuku českého jazyka (viz s. 18-22 této práce) jsou nejvíce patrné u učebnic nakladatelství SPN a TAKTIK.

Cvičení, které bude pravděpodobně žáky bavit nejvíce (a povede tak k jejich aktivizaci) je cvičení z učebnice TAKTIK, v němž mají žáci za úkol doplňovat vhodné doplňky do vět a vyplňovat tak připravenou křížovku. Jako nešťastné zde hodnotíme to, že po doplnění dvou prvních slov do křížovky je jasné, že tajenkou je slovo *doplněk*, žáci tedy následně mohou

dokončit křížovku, aniž by uvažovali o významu vět a jejich vhodném doplnění (cvičení-lze tedy vyplnit i mechanicky než díky znalostem o doplňku.

Analýzou běžně užívaných učebnic na základní škole bylo zjištěno, že učebnice nakladatelství SPN, Prodos a ALTER přistupují k doplňku induktivně, zatímco TAKTIK a NNS spíše deduktivně. Nejméně prostoru doplňku věnují učebnice Prodos a TAKTIK, nejdetailněji se naopak s doplňkem žáci seznámí v učebnici ALTER. Cvičení vyskytující se v učebnicích jsou z převážné části totožná (doplňovací, vyhledávací, určovací a transformační), učebnice SPN A TAKTIK nabízejí žákům i cvičení, která se více přibližují jejich reálné komunikační praxi.

4.2.2 Učebnice pro střední školu

Pro analýzu učebnic na střední škole byly vybrány dvě publikace, které v dnešní době patří k nejčastěji používaným učebnicím (Kábelová, 2018, 61). Jedná se o učebnice s názvem *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (učebnice a pracovní sešit, nakladatelství Didaktis, Brno 2018) a *Mluvnice – učebnice českého jazyka pro střední školy* (učebnice a cvičebnice, Fraus 2016, autoři Ivo Martinec, Jana Marie Tušková a Ludmila Zimová).

V obou učebnicích je kapitola o doplňku zařazena do tématu skladba a kapitoly rozvíjející větné členy.

V první publikaci je doplňku věnováno podstatně méně prostoru než v publikaci druhé (pouze jeden odstavec). V učebnici *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* je pouze stručně nastíněn význam doplňku (okolnosti děje úzce související s účastníky děje či jejich vlastnostmi – kontrast s předcházejícími příslovečnými určeními), dvojí vazba doplňku (včetně pojmenování vztahů řízenosti a shody) a tradiční realizace tohoto větného členu (podstatné jméno, přídavné jméno, zájmeno, číslovka, přechodník, infinitiv a vedlejší věta). Jednotlivá vyjádření jsou doplněna konkrétním a funkčním příkladem, s nímž se žáci střední školy mohou běžně setkat.

Daleko větší pozornost věnuje teoretickým znalostem o doplňku učebnice *Mluvnice – učebnice českého jazyka pro střední školy*. Zde je doplňku věnována zhruba celá 1 stránka formátu A4. Podkapitola o se doplňku (nebo též o atributu verbálním – autoři učebnice zmiňují oba názvy) oproti předchozí učebnici daleko více zaměřuje na různé významy

doplňku, které dělí do pěti kategorií (průvodní a časově omezená vlastnost; děj probíhající zároveň s jiným dějem nebo před ním, přičemž oba děje mají téhož činitele; vnímaný děj/stav; omezení vztahující se na platnost děje vůči některému z účastníků, jichž se děj úzce týká a vlastnost, kterou účastník přisuzovaným dějem získává). Zde je každá kategorie doplněna jedním až třemi praktickými příklady. Následuje druhá část výkladu týkající se obvyklého vyjádření doplňku a jeho dvojí vazby, tato část je formálně i obsahově shodná s učebnicí z nakladatelství Didaktis.

V poslední části výkladu uvádějí autoři různá dělení doplňku, s nimiž se žák v didaktisové publikaci vůbec neseťká. Jedná se o dělení na doplněk shodný, několikanásobný, postupně rozvíjející, neshodný a volný rozvitý.

Na závěr výkladu o doplňku může žák nalézt dvě grafická znázornění doplňku, která mu mohou pomoci pochopit dvojí vazbu doplňku a ulehčit tak proces učení. Po stranách učebnice můžeme taktéž nalézt bonusové úkoly, které žáka vedou k přemýšlení a k propojování znalostí o doplňku se znalostmi o jiných větných členech (např. *Dokažte na příkladech, že doplňkem může být i číslovka základní nebo neurčitá.* (str. 134) – propojení s učivem morfologie; nebo *keré větné členy mohou být ještě shodné?* (ibid) – propojení s předchozími větnými členy).

V pracovním sešitě z nakladatelství Didaktis jsou pro procvičování žáků připravena celkem čtyři cvičení, v nichž jsou zahrnuty všechny probrané rozvíjející větné členy (ani jedno cvičení není zaměřeno čistě na doplněk). V každém z těchto cvičení je pak doplněk zmíněn vždy pouze jednou. Kromě teoretického cvičení, v němž mají žáci za úkol spojit větné členy s vhodnou definicí, se jedná o tři cvičení určovacího typu (žáci mají určit podtržené větné členy nebo rozhodnout, zdali jsou vybrané větné členy určeny správně) a jedno cvičení doplňovací (zde žáci nemají na výběr z předem připravené nabídky a musí tedy pracovat s kontextem vět; jedná se o souvislý text (popis pracovního postupu – recept), s nímž se mohou setkat i v běžném životě). Větší pozornost doplňku není věnována ani v souhrnných úkolech, které mají za cíl upevnit celé učivo syntaxe.

Stejně tak jako v teoretickém pojetí doplňku je kladen větší důraz i na praktickou práci s doplňkem v učebnici vydané nakladatelstvím Fraus. Přimo v učebnici se setkáváme se třemi cvičeními zaměřenými na doplněk.

První a třetí cvičení jsou opět určovací, v prvním cvičení mají žáci určit, co daný doplněk vyjadřuje a čím je realizován (viz pět kategorií významu doplňku z teoretického bloku), třetí cvičení se pak soustřeďuje na rozdíl mezi doplňkem a příslovečným určením. Zde mají žáci také přemýšlet, zdali se nemůže jednat i o jiný větný člen než doplněk a příslovečné určení; v takovém případě jej mají určit a zapsat ustálenou zkratkou, čímž se autoři dopouštějí zbytečného formalismu.

Nejvíce komunikačně pojaté cvičení je cvičení druhé. Jedná se o cvičení transformační, v němž mají žáci spojovat obsahy větných celků tak, aby vytvořili jeden větný celek obsahující doplněk. Toto cvičení se blíží reálné praxi žáka, neboť žáci sami běžně z úsporných důvodů spojují dvě propozice za použití doplňku, např. *Manželka přijela z lázní. Byla nadšená a rozhodnutá, že příští rok pojedje znova.* → *Manželka přijela z lázní nadšená a rozhodnutá jet příští rok znova* (134). Naneštěstí se však jedná o izolované věty, vhodnějším výběrem by byl souvislý text s jednou nosnou myšlenkou, s nímž by pak žáci mohli nadále pracovat.

V pracovním sešitě (tzv. cvičebnici) je pak doplňku vymezen podobný prostor jako v pracovním sešitě druhé edice. Třikrát je doplněk nevelkou součástí komplexnějších cvičení (transformace větné stavby ze souvětí do vět jednoduchých a komplexní jazykový rozbor ukázky), jednou je pak doplňku věnováno samostatné cvičení, v němž žáci posuzují, kde se ve vyznačených úsecích objevuje doplněk. Doplněk se tedy explicitně vyskytuje pouze ve čtyřech cvičeních ze třiceti dvou; objevuje-li se v ostatních cvičeních, pak pouze jako součást textu a není na něj zadáním ani úkoly nijak upozorňováno.

Jak lze vidět z analýzy učebnic pro střední školy, učebnice z nakladatelství Fraus příkládá doplňku jako větnému členu výrazně vyšší váhu než učebnice z nakladatelství Didaktis. Žákům je předkládáno více teoretických informací o doplňku (které jsou ovšem pro běžnou komunikační situaci až příliš podrobné a často i zbytečné) a také dostávají větší možnost upevnit si teoreticky nabyté znalosti v praktických cvičeních. Pouze jedno cvičení je transformačního charakteru a odpovídá reálným potřebám žáků, ostatní cvičení jsou umělá (lze konstatovat, že se vybrané učebnice na střední škole uchylují spíše k teoretické výuce než ke konstruktivisticky a komunikačně pojaté výuce). Celkově je však z obou řad patrné, že je doplněk vnímán jako okrajový rozvíjející větný člen, porovnáme-li četnost výskytu

doplňku ve cvičeních oproti zbylým větným členům. U obou učebnic pak úplně chybí evokační cvičení (např. text obsahující množství doplňků či úvodní úkol k zamyšlení), po samotném nadpisu jsou rovnou předloženy teoretické informace o doplňku a následují výše popsaná cvičení.

4.3 Jednotná přijímací zkouška

Pohonem, který často ovlivňuje a řídí průběh celého vzdělávání v předmětu český jazyk a literatura na druhém stupni základní školy, je jednotná přijímací zkouška (dále JPZ), jež v drtivé většině případů rozhoduje o dalším vzdělávání žáků. Vyučující často upřednostňují témata, která jsou v požadavku k JPZ, a ostatním nevěnují pozornost.

Ve specifikaci požadavků k didaktickému testu pro šestiletá gymnázia od společnosti CERMAT jsou v učivu skladby zahrnuty větné členy podmět vyjádřený a nevyjádřený, přísudek slovesný, předmět, přívlastek shodný a neshodný a příslovečné určení místa, času, způsobu a příčiny (prijimacky.cermat.cz, online). Doplněk, jakožto jediný z běžně vyučovaných větných členů na základní škole, není v požadavcích uveden, žák u JPZ tedy nemusí prokazovat znalost doplňku a práce s ním.

Podobná situace se objevuje i v požadavcích k didaktickému testu pro čtyřleté obory vzdělání s maturitní zkouškou a pro nástavbová studia. Ačkoliv je seznam větných členů v požadavcích rozšířen (srov. podmět vyjádřený a nevyjádřený, přísudek slovesný a *jmenný se sponou*, předmět, *přívlastek postupně rozvíjející*, shodný a neshodný, příslovečné určení místa, času, způsobu, příčiny, *účelu a podmínky* (prijimacky.cermat.cz, online)), doplněk je i v tomto případě v požadavcích vynechán.

Situaci na základní škole lze hodnotit jako značně paradoxní – doplňku je v analyzovaných učebnicích (viz kapitola 4.2.1) věnováno daleko více prostoru než doplňku na středních školách, ačkoliv jednotné přijímací zkoušky znalosti o doplňku „netestují“. Přesto však pokládáme za vhodné, že se s doplňkem v učebnicích užívaných na základní škole pracuje a žáci tak mají šanci se s ním seznámit, alespoň okrajově, dříve než na škole střední.

4.4 Maturitní zkouška z českého jazyka

Odlišná je situace u požadavků k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury, které jsou opět nastaveny organizací CERMAT. Zde žákům nejsou nabídnuty konkrétní větné členy,

kteřé se mohou u didaktického testu z českého jazyka vyskytovat, jediná specifika jsou následující: *1.4 žák provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí – určí větné členy a provede analýzu souvětí* (maturita.ceremat.cz, online). Vzhledem k tomu, že zde větné členy nejsou explicitně vyjmenovány, lze implicitně předpokládat, že se u didaktického testu doplněk může objevit a žáci by se s ním tedy měli během studia na střední škole (jakéhokoliv typu) seznámit.

Katalog požadavků následně stanovuje procentuální zastoupení jevů z oblasti jazykové, slohové a literární výchovy v didaktickém testu. Oblast *slovo, věta a souvětí*, tedy oblasti 1.2, 1.3 a 1.4, mají procentuální zastoupení úloh 25-35 % z celého didaktického testu, tedy procentuální zastoupení samotné skladby musí být ještě menší, zhruba třetinové, má-li být všem třem oblastem věnována rovnocenná pozornost.

V rámci diplomové práce byla provedena analýza syntaktických úloh v již proběhlých didaktických testech zveřejněných organizací CERMAT. Cílem analýzy bylo objevit, do jaké míry se v testech vyskytují úlohy zaměřené na doplněk, tedy je-li skutečně doplněk zahrnut v testech do takové míry jako ostatní větné členy a syntaktická témata z katalogu požadavků. Do analýzy bylo zahrnuto celkem šestnáct didaktických testů zveřejněných mezi lety 2016 a 2023, a to včetně jarních a podzimních, řádných i mimořádných termínů.

Pro přehlednost jsou výsledky analýzy zpracovány do tabulky níže, pro úspornost místa v tabulce jsou pro označení objevujících se větných členů použity běžně užívané syntaktické zkratky.

| Jevy v syntaktických úlohách didaktických testů | | | |
|--|----------------|---|------------------|
| Rok | Termín | Syntaktické jevy | Doplněk ANO x NE |
| 2023 | jaro | Několikanásobný podmět a předmět, souvětí x věta jednoduchá, syntaktické odchylky | NE |
| 2022 | podzim | Vsuvka, Pkn, syntaktické odchylky | NE |
| 2022 | jaro | Po, Pt, několikanásobné větné členy | NE |
| 2021 | podzim | Několikanásobné větné členy, Pu, Pks | NE |
| 2021 | Jaro mimořádný | Pks, syntaktický pravopis (shoda Po s Př), kontaminace, Př, Po vyjádřený, Pt | NE |

| | | | |
|--|------------|---|------------|
| 2021 | Jaro řádný | Anakolut, Po vyjádřený a nevyjádřený, Do , Pt, Pks, Pkn, Pu | ANO |
| 2020 | podzim | Věta jednoduchá x souvětí, Př jmenný se sponou | NE |
| 2020 | jaro | Př. jmenný se sponou, několikanásobný větný člen | NE |
| 2019 | podzim | Pkn, věta jednoduchá x souvětí, kontaminace, komunikační funkce výpovědi | NE |
| 2019 | jaro | Souvětí (a počet vět v něm), Po, Pt, Př, Pu, Přívlástek | NE |
| 2018 | podzim | Pks, Po, Pt, Pkn | NE |
| 2018 | jaro | Apozice, věta hlavní x věta vedlejší, Po několikanásobný | NE |
| 2017 | podzim | Souvětí (a počet vět v něm), přívlástek postupně rozvíjející | NE |
| 2017 | jaro | Souvětí (a počet vět v něm), nemotivované syntaktické odchylky (anakolut, atrakce, zeugma, kontaminace) | NE |
| 2016 | Podzim | Několikanásobné větné členy, poměry slučovací, důvodový, stupňovací, odporovací, přístavek | NE |
| 2016 | jaro | Souvětí souřadné a podřadné, souvětí (a počet vět v něm), syntaktické odchylky, komunikační funkce výpovědi | NE |
| Veškeré testy 2016-2023: interpunkce v souvětí | | | |

Tabulka 1 Jevy v syntaktických úlohách DT 2016-2023

Z analýzy didaktických testů je patrné, že se doplněk mezi lety 2016 a 2023 včetně objevil pouze v jednom didaktickém testu, a to v řádném jarním termínu roku 2021. Zde se jednalo o úlohu č. 29 na obrázku 1 (viz níže).

| | | |
|-----------|---|--------------------|
| | | max. 3 body |
| 29 | Přiřadte k jednotlivým větám (29.1–29.3) odpovídající tvrzení (A–E). | |
| | (Každou možnost z nabídky A–E můžete přiřadit pouze jednou.) | |
| 29.1 | Nikdy si nepřipouštěl žádné starosti . | _____ |
| 29.2 | Po společné noci plně vášně zmizela beze slov . | _____ |
| 29.3 | Potřebuje získat hlasy dosud nerozhodnutých voličů . | _____ |
| A) | Větný člen zvýrazněný ve větě je doplněk. | |
| B) | Větný člen zvýrazněný ve větě je předmět. | |
| C) | Větný člen zvýrazněný ve větě je přívlastek shodný. | |
| D) | Větný člen zvýrazněný ve větě je přívlastek neshodný. | |
| E) | Větný člen zvýrazněný ve větě je příslovečné určení. | |

Obrázek 1 Úloha č. 29, DT 2021, řádný jarní termín

I v této úloze, v níž je doplněk explicitně zmiňován, si však žák vystačí i bez znalosti tohoto větného členu, neboť není ani jedním z větných členů tučně vyznačených. Vzhledem k tomu, že ve větě 29.1 je vybraný větný člen předmět (nepřipouštět si koho, co), ve 29.2 příslovečné určení (jak zmizela po společné noci - beze slov.) a ve 29.3 přívlastek neshodný (jaké hlasy – hlasy voličů), nemusejí žáci doplněk jako takový vůbec znát, ovládají-li bezchybně zbylé větné členy z nabídky.

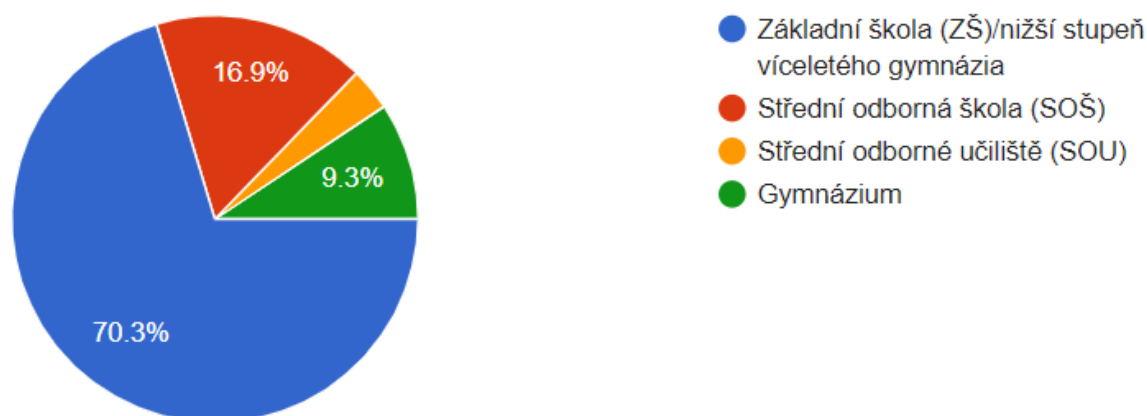
Většina úloh, které se v didaktických textech vyskytují, je založena na práci s reálným (často upraveným) textem a k němu doplňujícími úkoly. Žáci skládající maturitní zkoušku z českého jazyka tedy musí spíše než teoretické znalosti ovládat dovednosti jako vyvozování informací z textu, rozpoznávání a vyhledání určitých jazykových jevů v textu nebo také logické řazení textu za sebou. Z analýzy učebnic užívaných na střední škole (kap. 4.2.2) vyplývá, že k těmto úkolům žáci, alespoň při práci s doplňkem, nejsou vedeny. Místo těchto aktivit je v učebnicích stále kladen důraz na vyhledávací a určovací cvičení, které nejsou v souladu s cvičeními objevujícími se u didaktického testu, přesah cvičení do reálného života je ojedinelý.

4.5 Pohled vyučujících českého jazyka na doplněk

V rámci detailního prozkoumání školského pojetí doplňku byl v rámci této diplomové práce navržen a zadán vyučujícím českého jazyka na 2. a 3. stupni krátký dotazník s cílem zjistit,

jak v reálné praxi doplněk vyučují, jak k němu přistupují a zdali jej vnímají jako důležitou součást výuky skladby v rámci předmětu český jazyk. Impulsem pro dotazníkové šetření byly nesourodé a poměrně kontroverzní názory na doplněk, které byly mimo jiné zmíněny již v úvodu této práce. Dotazník byl vyučujícím zadán v online podobě prostřednictvím platformy Google Forms a během sedmi dnů (16. až 22. června 2023), kdy byl dotazník otevřen, jej vyplnilo 118 respondentů.

Z celkových 118 respondentů vyučuje 83 vyučujících na základní škole, případně nižším stupni osmiletého gymnázia, 35 dotazovaných pak vyučuje na 3. stupni (z toho 11 respondentů na gymnáziu, 20 na střední odborné škole a 4 na středním odborném učilišti). Percentuální zastoupení lze vidět na grafu 1.



Obrázek 2 Graf percentuálního zastoupení respondentů

Pro detailnější výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány zvláště výsledky na základní škole a zvláště výsledky na jednotlivých typech středních škol. Celé znění dotazníku, který se skládal převážně z otevřených odpovědí, aby vyučující měli prostor pro popis svých odpovědí, lze nalézt v příloze 1: Dotazníkové šetření.

4.5.1 Vyučující základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií

Do dotazníkového šetření se v rámci 2. stupně vzdělávání zapojilo celkem 83 vyučujících (tedy 70,3 % dotazovaných), z nichž 17 odpovědělo na otázku, zdali v rámci svého předmětu učí větný člen doplněk, že jej neučí.

Téměř 59 % těchto vyučujících jako svůj hlavní důvod uvádí, že dle nich doplněk nepatří do základního vzdělávání (což podporuje i jeho absence v požadavcích k JPZ) a měl by se

vyučovat v rámci skladby až na střední škole. Vyučující, kteří tento důvod uváděli, se shodovali také na tom, že doplněk nevyučují z důvodu, že na něj nejsou jednoznačné názory (např. Mluvnice češtiny 3 s ním vůbec nepracuje a i ostatní lingvisté k němu přistupují různě, srov. kapitolu 3 této diplomové práce) a museli by se tak uchýlovat až k přílišné simplifikaci, kdyby jej chtěli žákům dostatečně vysvětlit. Přes 23,5 % respondentů dále uvádělo, že doplněk není součástí požadavků k jednotným přijímacím zkouškám a tudíž nemají motivaci se mu v rámci svých hodin věnovat (upřednostňují tak procvičování učiva, které se u přijímacích zkoušek vyskytuje).

Ojedinele se pak vyskytovaly další odpovědi, mezi nimiž byly například důvody, že doplněk odporuje logice a systému českého jazyka (jeden hlas), že jeho využití v komunikační praxi je extrémně náročné (dvě odpovědi; s tímto tvrzením na základě běžně užívaných příkladových vět z kap. 3 teoretické části nemůžeme souhlasit) a jeden respondent uvedl, že jej výjimečně učí, má-li šikovnou třídu, která dokonale zvládne veškeré učivo ze skladby a která o tento větný člen projeví zájem. Tři vyučující také uvedli, že jim ve vyučování doplněku brání stále se snižující intelekt žáků.

Respondenti, kteří doplněk nevyučují, mají následující praxi: 10 respondentů má praxi menší než 10 let, 3 menší než 20 let, 2 menší než 30 let a jeden respondent menší než 40 let.

Zbýlých 66 vyučujících (tedy zhruba 79,5 %) doplněk v hodinách českého jazyka vyučuje. Přesně dvě třetiny vyučujících z tohoto počtu se pak doplněku věnuje pouze okrajově. Tito vyučující v drtivé většině případů zmiňovali (41 ze 44), že doplněku věnují v rámci výuky jednu, maximálně dvě vyučovací hodiny, v jejichž rámci představí doplněk, ukážou jeho dvojí vazbu a na pár příkladových větách si s žáky zkusí doplněk nalézt a určit (8. třída/tercie). Tři vyučující taktéž uvedli, že tento postup aplikují až po uplynutí JPZ, kdy je výuka nového učiva dobrovolná.

Pouze tři vyučující z této skupiny uváděli, že i v rámci své okrajové výuky doplněku kladou důraz na význam doplněku, rozdíl mezi doplněkem a jinými větnými členy (např. přívlastek shodný) a na slovesa smyslového vnímání, po nichž se doplněk často vyskytuje.

Čtyři vyučující pak také překvapivě uvedli, že jedinou motivací, která je k výuce doplňku vede, je skutečnost, že se doplněk může objevit u přijímacích zkoušek na střední školu (což je v rozporu s katalogem požadavků k JPZ, viz kap. 4.3).

Posledních 22 vyučujících (tedy zbylá třetina) se doplňku věnuje stejně jako zbylým větným členům, protože dle nich je k pochopení logiky větné struktury potřeba znát všechny větné členy. Nejvíce pozornosti je věnováno rozdílu mezi doplňkem, přívlastkem shodným a příslovečným určením (5 odpovědí). Šest vyučujících uvedlo, že jej detailněji vyučují opět pouze kvůli přijímacím zkouškám a čtyři respondenti uvedli, že ačkoliv jej poctivě vyučují, nikdy jej nedávají do testů, maximálně jako bonusové otázky.

Praxe u vyučujících, kteří se doplňku alespoň v nějaké míře věnují, je: 26 respondentů do 10 let praxe, 15 respondentů do 20 let, 17 respondentů do 30 let a 8 respondentů do 40 let praxe.

4.5.2 Vyučující na třetím stupni

Vzorek vyučujících na třetím stupni škol byl vzhledem k menšímu počtu zapojených respondentů výrazně menší než vyučujících na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií.

Z gymnázia se zapojilo celkem 11 respondentů (5 vyučujících vyučuje do pěti let, 4 do dvaceti let a 2 nad dvacet let), z nichž jeden vyučující (9 %) uvádí, že doplněk vyžaduje pouze od žáků, kteří se chtějí na vysoké škole věnovat studiu lingvistiky či bohemistiky, tři vyučující (27 %) pak doplňku věnují stejný prostor jako ostatním větným členům a jeho důležitost pro komunikační praxi vnímají. Zbytek vzorku, tedy sedm vyučujících (téměř 64 %) vyučuje doplněk pro potřeby didaktických testů, jinak jej ale nevnímají jako důležitý větný člen a do svých vlastních testů jej nezařazují. Ať už v rámci vnitřní nebo vnější motivace (maturitní zkouška) všech 11 respondentů na otázku, zdali doplněk vnímají jako důležitý, odpovědělo kladně.

Ze středních odborných škol (jakéhokoliv zaměření) dotazník vyplnilo 20 vyučujících, z nichž čtyři (praxe 4, 5, 16 a 40 let) doplněk kategoricky odmítají. Zbylých 16 vyučujících (praxe ve školství ve stejném poměru jako u předchozích skupin) se doplňku věnuje, uváděné důvody jsou podobné jako u gymnaziálních vyučujících.

11 respondentů se doplňku věnuje doplňkově, vysvětlí vazbu mezi větnými členy, ale do testů je kvůli jeho vysoké náročnosti opět nedává. Zbylých pět vyučujících se pak doplňku věnuje ve větší míře. Tito se nejčastěji zabírají rozdílem mezi doplňkem a předmětem, typem informací, které do vět doplňuje, vyhledáváním a určováním větných členů, případně transformací větného členu na větu vedlejší a naopak. Pouze jeden respondent zdůraznil praktické a komunikační pojetí výuky a procvičování na portálu Umíme česky.

Nejmenší množství respondentů (celkem 4) se zapojilo ze středních odborných učilišť. Zde jsou výsledky vyrovnané, dva vyučující (praxe 3 a 43 let) doplněk se doplňku věnují, dva (praxe 8 a 36 let) pak nikoliv. Motivace pro jeho výuku je opět případný didaktický test na nástavbovém studiu nebo stručné zmínění pro všeobecný přehled, proti pak jeho přílišná komplikovanost, která brání žákům v jeho pochopení, a nedůležitost tohoto větného členu. Jeden z těchto dvou vyučujících dodává, že vidí přínos doplňku pouze pro budoucí spisovatele, učitele jazyků a překladatele.

4.5.3 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření potvrzuje komplikovanou podobu doplňku a prezentuje proměnlivý postoj vyučujících na základních a středních školách k tomuto větnému členu.

Z celkových 66 vyučujících na základní škole/nížším stupni víceletého gymnázia, kteří doplněk učí, se pouze třetina dotazovaných (22 respondentů) věnuje doplňku detailněji a snaží se, aby jej žáci skutečně pochopili a viděli jeho využití, zbytek jej buď probírá velice omezeně nebo vůbec. Zajímavé také je, jak může vyučující na základní škole znejišťovat/odrazovat odborně nejednotný a rozkolísaný přístup k doplňku (což dokazuje i odborné pojetí této diplomové práce). Neméně překvapivým zjištěním pro autora bylo, že šestina dotazovaných (11 z 66) si stále myslí, že se doplněk objevuje v podmínkách k JPZ, což bylo vyvráceno analýzou v kapitole 4.2. Komunikační využití doplňku a jeho četnost v běžné mluvě se pak u vyučujících ze základních škol neobjevila ani jednou.

U dotazovaných gymnaziálních učitelů byla pak odpověď, zdali doplněk vyučují, 100%. Největší motivací zde opět byly závěrečné didaktické testy (zhruba 64 %). Na středních odborných školách se pak věnuje doplňku 16 z 20 dotazovaných vyučujících, které k němu přistupují podobně a s podobnou motivací. Alespoň jeden vyučující zde zmínil praktické a komunikační pojetí výuky doplňku a větných členů, čímž se tak přiblížil k cílům vzdělávání,

které byly rozebrány v teoretické části této práce. Nejslabší je situace na středních odborných učilištích, kde se doplňku 50 % dotazovaných věnuje a 50 % nikoliv. Pro uspokojující šetření by však bylo zapotřebí více respondentů z tohoto typu škol.

Zajímavostí dle našeho názoru je, že žádnou tendenci nevykazuje ani délka praxe jednotlivých vyučujících. Je vidět, že poměr mezi vyučujícími s nižší praxí (do 20 let) a vyšší praxí (20 let a výše), kteří doplněk (ne)vyučují, je dost podobný. Nejlépe je tento jev vidět na učitelích SOU, kde dva vyučující s praxí do deseti let a nad čtyřicet let doplněk vyučují a dva vyučující s praxí do deseti let a do čtyřiceti let (36 let) naopak vůbec doplněk nevyučují.

Dále nám připadá poněkud zvláštní, že šest dotazovaných vyučujících působících na střední škole (jakémkoliv typu) doplněk v rámci českého jazyka vůbec neprobírají. Toto je v rozporu se skutečností, že se doplněk může u didaktického testu z českého jazyka objevit (což potvrzuje analýza požadavků k didaktickému testu provedená v kapitole 4.4). Vyučující tak dobrovolně podstupují riziko, že žáky nepřipraví na zvládnutí didaktického testu ve všech ohledech. Otázkou zůstává, zdali tak činí vědomě (tedy tuto skutečnost znají, ale s doplňkem nesouhlasí, a proto jej nevyučují), nebo tak činí nevědomě z důvodu, že se katalogem požadavků detailněji nezabývají (což doufáme, není onen důvod).

4.6 Metodický návrh výuky doplňku

Na základě analýzy školského pojetí, které ukázalo, že se převážná část vyučujících českého jazyka doplňku vůbec nevěnuje nebo se mu věnuje pouze okrajově (např. pod vlivem didaktických testů), v kontrastu s praktickým využitím doplňku v běžném jazyce za hranicemi školního vyučování (jak ukázaly hojně užívané a živé příkladové věty z teoretické části této práce (kapitola 3 Doplněk – odborné pojetí), jsou v následující kapitole práce navrženy metodické návrhy lekcí pro smysluplnou práci s doplňkem v rámci moderního konstruktivistického a komunikačně pojatého vyučování (viz kapitola 2 – Současné pojetí didaktiky českého jazyka).

Celkem jsou navrženy dvě na sebe navazující lekce pro vyučující základních škol/nížšího stupně víceletých gymnázií (neboť se dle dotazníkového šetření jedná o nejčastější hodinovou dotaci, kterou učitelé doplňku věnují) a o jednu opakující a prohlubující lekci pro vyučující na středních školách (opět vycházíme z dotazníku a vlastní praxe autora práce).

Všechny lekce jsou navrženy v rámci metody třífázového učení E-U-R (tedy evokace, uvědomění a reflexe).

4.6.1 Návrh lekcí pro základní školu

Lekce 1: Seznámení s doplňkem

Ročník: 8. třída (tercie na osmiletém gymnáziu)

(Zdá se nám vhodnější zařadit učivo o doplňku, který má oproti ostatním větným členům dvojitou vazbu, a je tím pro žáky komplikovanější než zbylé větné členy, do osmého ročníku místo ročníku sedmého, jak tomu často bývá v učebnicích na základní škole (viz analýza učebnic v této práci). Naši domněnku potvrzuje i Šmejkalová & Chvál (2018, 119-120), kteří ukazují, že žáci v osmém ročníku dokážou správně určit více syntaktických dvojic než v ročníku sedmém.)

Pomůcky, učebnice: učebnice není vyžadována, žáci pracují s materiálem připraveným vyučujícím, sešit na zapisování poznámek, propiska

Zařazení tématu: v rámci tématu skladba, zařazeno jako poslední větný člen (a jemu odpovídající vedlejší věta)

Cíle:

- Žáci rozliší doplněk od ostatních rozvíjejících větných členů.
- Žáci si uvědomí rozdíl mezi doplňkem a jmennou částí přísudku jmenného se sponou.
- Žáci vytvoří vlastní text obsahující pět doplňků.

Předpoklady: žáci již ovládají základní větné členy a předcházející rozvíjející větné členy

Časový rámec učiva (1 vyučovací jednotka - 45 minut):

Evokace (E): 15 minut

Žáci obdrží následující text:

Film night

*Petr, Aleš a Lenka se domluvili, že o víkendu **uspořádají filmový večer s občerstvením**. Aleš navrhoval pátek, ale Lenka nemohla, protože **její babička slavila sedmdesátiny**. Nakonec se*

všichni shodli, že to bude v sobotu. Otázkou ale bylo, u koho doma se sejdou a **jaký film si společně pustí**.

Úkolem žáků je u tučně vyznačených úseků naznačit vazbu jednotlivých větných členů (žáci si uvědomují, že jeden rozvíjející větný člen vždy rozvíjí jeden jiný větný člen).

... uspořádají filmový večer s občerstvením.
... její babička slavila sedmdesátiny.
... jaký film si společně pustí.

Žáci též mohou pro zopakování předchozího učiva určit, o které větné členy se jedná.

Následně žáci dostanou druhou část textu:

Nakonec zvolili za šéfa Petra, který rozhodl, že si pustí třetí díl Harryho Pottera. Aleš ležel celou sobotu vyčerpaný po fotbalovém zápasu, a tak museli jídlo připravit Petr s Lenkou. Když v sedm hodin večer Aleš uslyšel zazvonit zvonek, běžel kamarádům otevřít a večírek mohl začít.

Žáci dostanou ten samý úkol, opět s tučně vyznačenými úseky.

... zvolili za šéfa Petra...
Aleš ležel celou sobotu vyčerpaný...
Aleš uslyšel zazvonit zvonek...

Na těchto příkladech žáci zjišťují, že existuje i větný člen, který rozvíjí jiné dva větné členy najednou.

Uvědomění (U): 15 minut

Žákům je stručně představen větný člen doplněk. Společně s vyučujícím žáci prozkoumají části vět s doplňkem a pokusí se shrnout základní charakteristiku doplňku. Vyučující může žáky nejprve nechat diskutovat ve dvojicích, následně vyvolávat a na závěr sepsat klíčové body na tabuli.

Žáci by si o doplňku měli zapamatovat:

- Dvojitá vazba – rozvíjí dva větné členy současně
- Jedná se o přísudek a podmět/předmět
- Častý výskyt po slovesech smyslového vnímání
- Nejčastěji bývá vyjádřen podstatným jménem, přídavným jménem, číslovkou a infinitivem slovesa

Žáci dostanou další dvojici vět a mají rozhodnout, ve kterém případě se jedná o doplněk a ve kterém nikoliv. Předložené věty:

Aleš ležel unavený ve svém pokoji.

Aleš byl unavený ve svém pokoji.

Žáci nejprve dostanou prostor zamyslet se každý sám, následně opět diskutují ve dvojicích/malých skupinkách. Nakonec opět uzavřou s vyučujícím. Cílem této aktivity je uvědomit si rozdíl mezi doplňkem a mezi sponou přísudku jmenného se sponou, jelikož si žáci tyto dva větné členy (a jeho části) často pletou. Žáci si příkladové věty a rozdíl mezi nimi opět zapíší do svých sešitů, aby si rozdíl lépe zapamatovali.

Reflexe (R): 15 minut

V závěrečné části hodiny dostanou žáci prostor pro vlastní kreativní tvorbu vět obsahujících doplněk. Vyučující žákům zadá 5 vybraných slov (napíše je na tabuli) a jejich úkolem bude dokončit příběh o filmovém večírku z evokační fáze hodiny. Žáci mohou dle potřeby slova skloňovat, časovat nebo měnit jejich rody.

Zadaná slova: *spadnout, ospalý, tři, jako první, samotný*

Na konci hodiny přichází na řadu sdílení žákovských příběhů, aby ostatní viděli, jak daný spolužák svůj příběh dokončil (katastrofa, happyend atp.).

Lekce 2: Doplněk a vedlejší věta doplňková

Ročník: 8. třída (tercie na osmiletém gymnáziu)

Pomůcky, učebnice: učebnice není vyžadována, žáci pracují s materiálem připraveným vyučujícím, sešit na zapisování poznámek, propiska

Zařazení tématu: v rámci tématu skladba, zařazeno jako poslední větný člen (a jemu odpovídající vedlejší věta), následuje bezprostředně po lekci 1: Seznámení s doplňkem

Cíle:

- Žáci dokončí věty za použití doplňku.
- Žáci porovnají vyjádření informací doplňkem a vedlejší větou doplňkovou.
- Žáci si uvědomí rozdíl mezi vedlejší větou doplňkovou, předmětnou a přívlastkovou.
- Žáci použijí doplňky a vedlejší věty doplňkové při tvorbě vlastního autorského textu (popis/deníkový záznam).

Předpoklady: žáci již ovládají základní větné členy a předcházející rozvíjející větné členy, žáci poznají a charakterizují doplněk

Časový rámec učiva (1 vyučovací jednotka - 45 minut):

Evokace (E): 10 minut

Žáci dostanou popisy 8 různých situací a začátky vět, které tyto situace popisují. Úkolem žáků je doplnit věty za použití doplňku – jedná se o procvičování látky z minulé vyučovací jednotky. Po doplnění vět následuje sdílení odpovědí se zbytkem třídy.

| Doplněk 2: Situace a jejich popisy | |
|---|---|
| Situace | Začátek k věty doplnění |
| <i>Vidíš, jak tvoje kamarádka Petra má kašel a rýmu.</i> | <i>Viděl(a) jsem Petru...</i> |
| <i>Vyprávíš kamarádovi, jak jsi slyšel(a) něco před domem bouchnout.</i> | <i>Slyšela jsem...</i> |
| <i>Rodiče večer odjeli do kina a děti nechali doma.</i> | <i>Děti zůstaly doma...</i> |
| <i>Byl(a) jsi ve škole a moc tě to bavilo, celý den sis užil(a).</i> | <i>Vrátil(a) jsem se ze školy...</i> |
| <i>Koukáš se na televizi, kde akorát oznamují, že Petr Pavel vyhrál prezidentské volby.</i> | <i>Zvolili Petra Pavla...</i> |
| <i>Vyprávíš spolužákovi, že jsi včera večer omylem přistihl(a) rodiče v nehezské hádce.</i> | <i>Omylem jsem zaslechl své rodiče...</i> |
| <i>Voláš si s nemocnou kamarádkou a popisuješ jí spolužačku Janu, která přišla</i> | <i>Jana včera přišla do školy...</i> |

| | |
|--|-------------------------------------|
| <i>do školy rozcuchaná a ve zmačkaném tričku.</i> | |
| <i>Jedeš na kole a vidíš sousedku, jak rozzlobeně vyhlíží své děti na verandě.</i> | <i>Sousedka stála na verandě...</i> |

Zajímavé u této aktivity může být, jak se žákovská doplnění budou formálně lišit (např. synonymní přídavná jména), ačkoliv smysl výpovědí bude prakticky identický, srovnejme např. situaci č. 8, do níž žáci mohou doplnit přídavná jména jako *naštvaná, rozzlobená, namíchnutá, rozladěná, rozzuřená* apod.

Uvědomění (U): 20 minut

Ve fázi uvědomění jsou žákům ponechány situace i začátky vět z evokační části, zadání úkolu je pouze nepatrně upraveno – nyní se mají žáci pokusit o doplnění věty nikoliv jediným větným členem, ale celou vedlejší větou. Po doplnění vlastních vět mají žáci prostor na porovnání vět ve dvojicích, případně ve větších skupinách (po 3-4 spolužácích). Zde žáci zjišťují, postupovali-li při tvorbě vedlejších vět shodně či ne. Následuje opět sdílení se třídou.

Po sdílení odpovědí přichází vysvětlení toho, že další způsob, jak vyjádřit informaci, kterou nese doplněk, je vedlejší věta doplňková. Žáci si společně s vyučujícím ukážou, jak bývá vedlejší věta nejčastěji uvozena (spojovací výraz *jak*), kdy se tradičně používá (po slovesech smyslového vnímání, např. *slyšet, vidět, cítit, zahlédnout*) a že nese identickou informaci jako větný člen doplněk. Vyučující by měl také upozornit, že ne vždy je možná transformace větného členu na větu vedlejší (např. situace č. 5).

Vzhledem k tomu, že lze předpokládat, že ne všichni žáci tvořili pouze věty doplňkové, je dobré v této části hodiny také ukázat to, že tutéž informaci lze vyjádřit nejen vedlejší větou doplňkovou, ale také vedlejší větou předmětnou nebo přívlastkovou, viz následující příklady:

*Sledovali jsme **popeláře**, jak zápasí s obzvlášť těžkou popelnicí.* (VV doplňková)

*Sledovali jsme, jak **popeláři** zápasí s obzvlášť těžkou popelnicí.* (VV předmětná)

*Viděli jsme **maminku**, jak se zlobí na svého syna.* (VV doplňková)

*Viděli jsme **maminku**, která se zlobila na svého syna.* (VV přívlastková)

V případě potřeby mohou následovat další transformační cvičení na doplněk a vedlejší větu doplňkovou.

Reflexe (R): 15 minut

V závěrečné fázi hodiny dochází k propojení jazykové a komunikační a slohové výchovy. Žákům je promítnut obrázek lidí v parku (různí lidé dělající různé aktivity, ale může vyučující zvolit i jiné prostředí). Žáci si představí situaci, že sedí na lavičce a dění v parku pozorují, vnímají, poslouchají. Mají za úkol formou deníkové záznamu popsat, co se kolem nich odehrává. K popisu musí využívat doplňky a vedlejší věty doplňkové, důraz by také měl být kladen na bohatou slovní zásobu užívanou při popisu.

Po sdílení žákovských výtvorů může vyučující plynule přejít ke slohové výchově a může navázat, jak vypadá deník a jednotlivé deníkové záznamy, případně jak postupujeme při popisu obrázku/místa (od obecných informací k jednotlivým, logické řazení informací apod.).

Příklad vhodného obrázku:



Obrázek 3 Reflexe - deníkový záznam/popis

Veškeré výstupy (ať už ústní, např. žákovské diskuze, či písemné produkce žáků) slouží jako důkazy o učení, na nichž si může vyučující ověřit, do jaké míry žáci větný člen doplněk zvládli a zdali (a v jaké míře) se mu v rámci hodiny musí ještě věnovat.

4.6.2 Návrh lekce pro střední školu

Ročník: 3. ročník SŠ

Pomůcky, učebnice: učebnice není vyžadována, žáci pracují s materiálem a textem připraveným vyučujícím, sešit na zapisování poznámek, propiska

Zařazení tématu: v rámci tématu skladba (větné členy), propojeno s literaturou (česká meziválečná próza – dílo Vladislava Vančury)

Cíle:

- Žáci formulují, co si pamatují o doplňku ze základní školy.
- Žáci prezentují své znalosti ostatním spolužákům ve skupině.
- Žáci analyzují text Vladislava Vančury z hlediska jazykového s důrazem na přechodník jakožto jednu z realizací doplňku.
- Žáci spojí dvojici vět do souvětí za použití doplňku a rozhodnou, kterým slovním druhem je doplněk realizován.

Předpoklady: žáci se alespoň zevrubně seznámili s doplňkem na základní škole; žáci se v hodinách literatury seznámili s dílem Vladislava Vančury a typickými rysy jeho tvorby

Časový rámec učiva (1 vyučovací jednotka - 45 minut):

Evokace (E): 12 minut

Žáci si během evokační fáze vybaví, co si pamatují ze základní školy o doplňku (jako výchozí bod je zde brán výsledek dotazníkového šetření, které ukázalo, že většina vyučujících doplňek, byť okrajově, na základní škole vyučuje). Žáci si v této aktivitě zahrají na učitele a každý si připraví krátký „výklad“ o doplňku, jako kdyby byli vyučujícími a měli svým žákům vysvětlit, co doplněk je (včetně příkladových vět). Pokud by ve třídě byl někdo, kdo se na základní škole s doplňkem nesetkal, spolupracoval by ve dvojici s tím, kdo se o doplňku učil. Následně by se žáci rozdělili do větších skupinek (4-5 žáků) a jeden vylosovaný by ostatním odprezentoval, co si o doplňku pamatuje. Ostatní by poslouchali, dali by prezentujícímu zpětnou vazbu k jeho projevu (soulad s ortoepickou normou, parazitická slova apod.) a taktéž zpětnou vazbu, příp. doplnění, k obsahové stránce projevu. Na závěr evokační fáze by přišlo hromadné sdílení o doplňku, vyučující nebo někdo z žáků udělá krátký zápas na tabuli sloužící k zopakování a systematizování poznatků o doplňku.

(Tato aktivita může být nahrazena jinými aktivizačními metodami užívanými na začátku vyučovací jednotky, např. pětilístek nebo myšlenková mapa; záleží čistě na preferenci každého vyučujícího).

Uvědomění (U): 20 minut

Ve fázi uvědomění dojde k propojení jazykové a literární výchovy, žáci dostanou pracovní list s textem a příloženými úkoly, které po jeho přečtení vypracují.

*„Osedlej mého hřebce,“ zvolal na pacholka přinášejícího pánev. Bylo vždy naspěch, kdykoliv poslední z těchto pánů si něco zamlouval. Sloužící udeřil kotlíkem. Měd’ doposud chrastila, a byl již ve stáji. Zlořečený kůň, bije a vzpíná se a klisny obracejí své hlavy a hříbata **kvikajíce se melou v klubku.***

*Zatím Mikoláš svýma velikýma rukama, svýma chlupatýma rukama, svými drápy se hrabe v pokladu a drtí jej, **nenalézaje** to, co hledá. Konečně zvedne smotek nádherné tkaniny. Byla pocuchána, neboť arménský kupec, jenž ji vezl z Persie do Nizozemí, nepopustil a tiskl ji zkříženými rukama k své ptačí hrudi. Na tkanivu je stříkanec krve. Dobrá, to zajisté mého beránka neznepokojuje. Toť skvostný hlídač pokladů či plenitel pokladů, jež nic nevyruší. A přece! Dva větrné nárazy na dveře jej přimějí, aby se poohlédl a přirazil víko truhlice. Hle, jakási čelenka je málem vedví. A již je rozhodnuto o daru; jako vše v těchto bouřlivých časech byl označen ranou.*

Mikoláš se přepásá a narazí si železnou přilbu, zaban na zaban. Zaban na hákovitý a skobatý a pyšný nos.

Zblázni se ve svém kloboučku! Ať ti ozebe mozek!

*Již jsou přichystáni koně, loupežník obkročí hřebce a jeho dobrý mistr a vlídný tatíček za ním houká to, co si žádá, aby vyřídil v pelechu sousedově, **mávaje** synáčkovi. Není to více než deset slov. Rozvážnému pánovi se vidí s výhodou brániti se ve spolku s chamradí, již nastokrát vylál a vyspílal. Jak jinak, Lazarovi straší na silnicích, suší své košile ve vrbínách a za soumraku kradou koně, nic **nedbajíce** na dobrý rytířský mrav, jenž nás má k tomu, abychom jasně dali najevo svůj úmysl a záměr, než počneme stínati.*

Obraceti kapsy chlapům, jež jsme odzbrojili! Jaký nevkus. Nicméně, zdá se více než prospěšno přimhouřiti nad sprostáky oko. S čeledí bylo Lazarových dvacet tři, loupežníků pak třicet devět. Mohli přejeti přes záda ospalé pěchoty, která se štráchá po silnicích s

klevetnými bubeníky, s pyskatými trubači, s ožralými markytány a děvkou se sukni nad kolenem. Och, kdyby přicházela pěchota stlučená z dobrodruhů! Ale jde-li hejtman se stráží v týle, se stráží v čele, se stráží v bocích! Jdou-li družiny jízdné a družiny pěší, zachovávajíce obrazce a tvary, jež se ježí zbraněmi a jež jsou řadovány v rovině čelní a šípové!

(vzhledem k povaze jedné z otázek není zdroj textu uveden)

Otázky z literární části:

- Na základě svých znalostí a dosud probrané látky se pokuste určit, o který text se jedná. Kdo je jeho autorem?
- Nalezněte v textu prvky typické pro daný autorský styl. Vzpomenete si na nějaké další důležité informace o autorovi?

Otázky z jazykové části:

- Pojmenujte jevy z předchozí otázky z hlediska jazykového.
- Věnujte pozornost tučně vyznačeným slovům v textu. Jak těmto výrazům říkáme? Jaká je jejich funkce? Posuďte vyznačená slova z hlediska aktuálnosti.
- Jakými větnými členy jsou vyznačená slova? Jakými jinými slovními druhy bývá tento větný člen nejčastěji vyjádřen? Napište od každého alespoň jednu příkladovou větu.
- Věty s vyznačenými konstrukcemi převed'te do češtiny, kterou byste vy sami dnes běžně použili.

Ve fázi uvědomění je navazováno na evokační fázi, v níž si žáci zopakují, co již znají o doplňku ze základní školy. Zde je nejvíce pozornosti věnováno doplňku vyjádřenému přechodníkem, protože přechodník bývá pro žáky na střední škole v morfologii novým jazykovým jevem. Toto téma je ukazováno na Vančurově díle *Markéta Lazarová*, které je také zpravidla ve třetím ročníku střední školy rozebíráno. V závěru této fáze přichází rozbor správných odpovědí.

Reflexe (R): 13 minut

V této fázi je propojena fáze evokace s fází uvědomění, žáci si v ní zopakují praktické užívání doplňku v běžně používaných větách.

Zadání: Přečti si následující text a splň úkoly pod textem. Následně sdílej své odpovědi se spolužáky.

Mikuláš: „A jak jste vlastně strávili víkend? Nebo teda sobotu?“

Aleš: „No... Nakonec jsme na ten hrad nejeli a rozhodli se, že se jen tak půjdeme projít po městě. Šli jsme se podívat do centra, páč jsme tam dlouho nebyli. U nákupáku jsem zahlédl spolužačku. Kupovala si nové boty. Zním i její babičku, která pracuje v nemocnici. Je zdravotní sestra. Když jsem byl malej, brali mi slepák a ona se tam o mě starala. V centru bylo celkem rušno, vlastně tam byly hotový mraky lidí. Turisti se zrovna vrátili z filmovýho festivalu. Byli nadšení. Kolem čtvrté jsme se pomalu začali vracet, protože se u nás večer konala ta párty. Ségra měla všechno připravovat, ale když jsme se vrátili, nebylo hotové vůbec nic. Z verandy jsem viděl Terezu v bazénu. Hrála s kamarádkama vodní pólo. Do toho jsem slyšel naši potrhlou sousedku. Hlasitě si zpívala. Naštěstí jsme ale všechno stačili připravit a oslavička mohla začít. Na oslavu překvapivě dorazil i Mirek. Byl poslední.“

Úkoly:

- Kde by ses s takovýmto komunikátem mohl/a setkat? Popiš očekávanou komunikační situaci.
- Na základě předchozího úkolu se pokus zařadit text k vhodnému funkčnímu stylu.
- Volí mluvčí komunikátu typické jazykové prostředky pro danou situaci? Najdi konkrétní příklady. Dokážeš na základě těchto prostředků charakterizovat mluvčí?
- Prostředky z předchozího bodu jazykově pojmenuj.
- Vyhledej v úryvku věty jednoduché. Pokus se vždy dvojici následujících vět jednoduchých spojit (ať už do jedné věty či do souvětí).
- Jaký větný člen (jaké větné členy) jsi při spojování vět používal? Proč zrovna tyto?
- Přijdou ti v dané komunikační situaci přirozenější věty jednoduché nebo souvětí? Kam se obecně hodí spíše věty jednoduché a kam souvětí?

Následuje diskuze nad žákovskými řešeními. Ačkoliv jsou věty jednoduché v textu zaměřeny primárně na doplněk, žáci určitě vymyslí spojení vět i za pomoci jiných větných členů, např. přívlastku (např. první dvojice vět). Zde bude zajímavé sledovat, kterým prostředkům dali žáci přednost a proč, když různé konstrukce vyjadřují tutéž informaci.

Poznámka: Ačkoliv přechodníky dnes nepatří k prostředkům, jež by většina mluvčích češtiny aktivně využívala, se stále jedná o jevy, s nimiž se žáci mohou setkat v umělecké literatuře. Dokud se tedy spisovatelé z minulých dob (mezi nimi i Vladislav Vančura) objevují v požadavcích k maturitě (CERMAT, část C, kapitola 2) a v seznamu četby k ústní části maturitní zkoušky, domníváme se, že je vhodné žáky s přechodníkovými konstrukcemi alespoň stručně obeznámit. V opačném případě by mohlo ze strany žáků dojít k neporozumění textu.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat a porovnat odborné a školské pojetí větného členu *doplňek*, který je hojně diskutován, leckdy i zpochybňován, v médiích i odborné lingvistické sféře. Autor se nejprve v teoretické části věnoval komparaci vybraných lingvistických přístupů k doplňku, v praktické části potom analyzoval současnou situaci s doplňkem na základních a středních školách. V závěru praktické části autor navrhl tři vlastní metodické lekce v souladu se současnými trendy ve výuce českého jazyka (konstruktivismus, komunikačně pojatá výuka, integrace jazykové a slohové složky českého jazyka) – tyto koncepty byly autorem představeny v teoretické části.

Komparace odborného pojetí přinesla poměrně rozkolísaný pohled na větný člen *doplňek*. Zatímco někteří autoři doplňek jakožto větný člen uznávají (např. Hubáček, Čechová, Grepl a Karlík), jiní lingvisté (Daneš) jeho existenci pro svou významovou a formální nejednotnost odmítají a vůbec s tímto větným členem nepracují.

Jako nejvíce problémové se nám jeví skutečnost, co vše lze za doplňek považovat. Část lingvistů rozděluje doplňek dle jeho nutnosti (pro doplnění významu predikátu) na doplňek valenční (nutné doplnění přísudku) a nevalenční (fakultativní doplnění přísudku). Druhá část autorů, např. Hirschová a Grepl & Karlík, ovšem považují za doplňek pouze druhá zmíněná fakultativní doplnění a valenční doplňek nevydělují. Místo toho řadí informaci obsaženou ve valenčním doplňku k jinému větnému členu, pro který navrhují označení komplement kvalifikační (též větný člen *kvalifikace*) nebo kopredikátový komplement. Podobně situaci vnímá i Čechová, která užívá termín *přísudkové označení*.

Větší shoda panuje u autorů v otázce realizace doplňku. Zde se autoři shodují, že mezi nejčastější způsoby vyjádření doplňku patří vyjádření pomocí substantiva, adjektiva, přechodníkových konstrukcí, infinitivu nebo vedlejší věty doplňkové. Pouze autoři Grepl & Karlík (1998) vymezují ještě doplňek adverbialní.

Rozkolísanému pohledu na doplňek napomáhá i skutečnost, že je doplňek v mnoha případech velmi podobný jiným větným členům, ať už přívlastku (Děti se vrátily *bosé*. X *Bosé* děti se vrátily.) nebo častěji adverbialnímu určení (nejčastěji příslovečné určení průvodních okolností a zřetele).

V praktické části autor analyzoval školské pojetí doplňku. Nejprve se zaměřil na analýzu klíčových dokumentů, které zásadně ovlivňují výuky na základních a středních školách vymezením výstupů a učiva, které by měl žák po ukončení daného stupně vzdělávání ovládat – rámcové vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) ukázal, že se doplněk nepřímo vyskytuje ve stanovených výstupech, standardy jej však konkrétně, oproti jiným rozvíjejícím větným členům, explicitně nejmenují, a není tedy na základní škole vyžadován. To potvrdila i analýza požadavků k jednotné přijímací zkoušce z českého jazyka na střední školy, která byla taktéž provedena v praktické části. Doplněk není vyžadován ani u této přijímací zkoušky, ať už konané v sedmém či devátém ročníku základní školy. Odlišná je situace na střední škole. Zde jsou v rámci učiva uvedeny rozvíjející větné členy, mezi něž bývá doplněk tradičně řazen, proto lze soudit, že v rámci střední školy by měl doplněk být žákům představen. Stejná situace je i s požadavky k didaktickému testu z českého jazyka, který v současnosti tvoří povinnou část maturitní zkoušky z češtiny. Ačkoliv se v didaktickém testu může doplněk objevit, analýzou zveřejněných didaktických testů mezi lety 2016 a 2023 bylo zjištěno, že se tak děje pouze zřídka – ze všech 16 rozebraných testů se doplněk vyskytl pouze v jediném didaktickém testu, a to řádném jarním termínu roku 2021.

Dále byly v praktické části analyzovány vybrané učebnice českého jazyka a jejich přístup k doplňku (5 titulů na základní škole a 2 tituly na střední škole) – otázky stanovené v metodologické kapitole diplomové práce. Analýzou běžně užívaných učebnic na základní škole bylo zjištěno, že učebnice nakladatelství SPN, Prodos a ALTER přistupují k doplňku induktivně, zatímco TAKTIK a NNS spíše deduktivně. Nejméně prostoru doplňku věnují učebnice Prodos a TAKTIK, nejdetailněji se naopak s doplňkem žáci seznámí v učebnici ALTER. Cvičení vyskytující se v učebnicích jsou z převážné části totožná (doplňovací, vyhledávací, určovací a transformační), učebnice SPN A TAKTIK nabízejí žákům i cvičení, která se více přibližují jejich reálné komunikační praxi. Na střední škole byla situace oproti základní škole horší – přístup k doplňku byl čistě deduktivní, věty obsahující doplněk byly izolované a odtržené od reálné komunikace a převažovala cvičení vyhledávací a určovací.

Dále byla pozornost věnována pohledu vyučujících. Dotazníkové šetření, jehož se zúčastnilo 118 respondentů, ukázalo, že značná část vyučujících na základní škole (61 z 83 vyučujících) uvedla, že se doplněk vůbec nevěnují nebo jej zmiňují pouze okrajově. To může být způsobeno dvěma faktory – jeho komplikovaností (což podporuje i odborný pohled na doplněk rozebraný v teoretické části této práce) či faktem, že se neobjevuje u jednotných přijímacích zkoušek (ačkoliv se čtyři respondenti domnívají, že se zde doplněk objevit může). Situace na středních školách je odlišná, zde se vyučující doplněk věnují více – všichni dotazovaní gymnaziální učitelé, 80 % učitelů na střední odborné škole a 50 % respondentů na středním odborném učilišti (2 ze 4 respondentů). Toto je pravděpodobně způsobeno skutečností, že se doplněk, oproti jednotným přijímacím zkouškám, může objevit u didaktického testu z českého jazyka (součást maturitní zkoušky).

V závěru praktické části autor na základě předchozí analýzy (viz výše) navrhl tři vlastní lekce zaměřené na větný člen *doplněk*. Autor navrhl dvě lekce pro základní školu a jednu opakovací lekci pro školu střední (počet lekcí vychází z dotazníkového šetření a vlastní zkušenosti autora). Autor si klade za cíl navrhnout funkčně a komunikačně pojaté lekce, v nichž dojde k uplatnění konstruktivistických metod a propojení jazykové a slohové, příp. literární, složky českého jazyka. Tyto metodické lekce založené na třífázovém modelu učení (E-U-R) mohou dále sloužit jako inspirace vyučujícím českého jazyka, kteří nevědí, jak s doplňkem vhodně pracovat tak, aby byly co nejvíce zohledněny komunikační potřeby žáka.

Seznam použitých informačních zdrojů

Analyzované učebnice

BIČANOVÁ, Lenka. *Český jazyk 7 – pracovní sešit pro 7. ročník, 1. díl vytvořený v souladu s RVP ZV*. 1. vyd. Praha: NOVÁ ŠKOLA s. r. o., 2018. ISBN 978-80-7600-005-6.

ČELIŠOVÁ, Olga et al. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy (pracovní sešit)*. 2. vyd. Brno: DIDAKTIS, 2018. ISBN 978-80-7358-229-6

ČELIŠOVÁ, Olga et al. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy (učebnice)*. 2. vyd. Brno: DIDAKTIS, 2018. ISBN 978-80-7358-228-9.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Česká jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 2000. ISBN 80-7230-048-2.

HORÁČKOVÁ, Miroslava & KLÍMA, Ivan. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií – 1. díl – Učivo o jazyce*. 2 vyd. Praha: ALTER, 2011. ISBN 978-80-7245-262-0.

HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 7 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-7235391-0.

HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 8 pro základní školy*. 1 vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-425-2.

KŘIVANCOVÁ, Michaela et. Al. *Hravá čeština – učebnice pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vyd. Praha: TAKTIK, 2018. ISBN 978-80-7563-141-1.

KVAČKOVÁ, Jaromíra et al. *Český jazyk – učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV pro 7. ročník*. 1. vyd. Praha: NOVÁ ŠKOLA s. r. o., 2018. ISBN 978-80-7600-035-3.

MARTINEC, Ivo et al. *Mluvnice – učebnice českého jazyka pro střední školy*.

MARTINEC, Ivo et al. *Mluvnice, komunikace a sloh – cvičebnice českého jazyka pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fraus, 2016. ISBN 978-80-7238-781-6.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea et al. *Hravá čeština – pracovní sešit pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Praha: TAKTIK, 2018. ISBN 978-80-87881-17-0.

Odborná literatura

ČECHOVÁ, Marie et al. *ČEŠTINA – řeč a jazyk*. 2. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-57-9.

DANEŠ, František et al. *Mluvnice češtiny (3) – skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.

DOLNÍK, Juraj. *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 2010. ISBN 978-80-224-1159-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GREPL, Miroslav et al. *Příruční mluvnice češtiny*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

GREPL, Miroslav & KARLÍK, Petr. *Skladba češtiny*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1998. ISBN 80-7198-281-4.

GREPL, Miroslav & KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

HAVRÁNEK, Bohuslav & JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2002.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Syntaktické rozbory*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-7290-585-0.

HUBÁČEK, Jaroslav et al. *Čeština pro učitele*. 1. vyd. Opava: OPTYS, 1996. ISBN 80-85819-41-4.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.

OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového učení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

PACOVSKÁ, Jasňa, Iva NEBESKÁ, Alex RÖHRICH a Irena VAŇKOVÁ. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2021. ISBN 978-80-7470-400-0.

PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš, BENEŠ, Zdeněk, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-301-3.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci : didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-71847-11-9.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav & ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. 1. vyd. Praha: Karolina, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

ŠTÍCHA, František. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2205-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman & ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

WEINERT, F. E. & HELMKE, A. *Vývoj v období základní školy*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997.

ZHÁNĚL, Jiří, HELLEBRANDT, Vladimír, SEBERA, Martin. *Metodologie výzkumné práce*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

ČAPEK, Robert. Jak žákovi zhnusit český jazyk? *Robertcapek.cz* [online]. 4. 3. 2021 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://robertcapek.cz/jak-zakovi-zhnusit-cesky-jazyk/>

ČÁPOVÁ, Hana. AŽ Z NÁS STÁT NEDĚLÁ PŘI HODINÁCH ČEŠTINY NORMALIZAČNÍ ÚČI. *Respekt* [online]. 1. 2. 2019 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/spolecnost/at-z-nas-stat-nedela-pri-hodinach-cestiny-normalizacni-uci>

DUŠKOVÁ, Libuše a kol. Doplněk. *Elektronická mluvnice současné angličtiny* [online]. 2012 [cit. 2023-05-24]. Dostupné z: <https://mluvniceanglictiny.cz/13.7>

GOŠOVÁ, Věra. Kurikulární reforma. *Pedagogický lexikon* [online]. 11. 4. 2011 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

HRONOVÁ, Zuzana. Češtinu učíme dvě stě let stejně, je čas z toho vybřednout, říká autor nové příručky. *Zprávy.cz* [online]. 2020 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z:

<https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cestina-se-uci-stejne-uz-sto-let-je-cas-na-zmenu-rika-autor/r~789a98c0f73c11ea80e60cc47ab5f122/>

HUBLOVÁ, Pavlína. Bloomova taxonomie. *Pedagogický lexikon* [online]. 1. 7. 2014 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

KABÁTOVÁ, Michaela. Čeština se má učit jinak. Bez biflování. *Pressreader.com* [online]. 15. 12. 2016 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://www.pressreader.com/>

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2012-2020 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/>

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. [online]. 2017 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

KÁBELOVÁ, Tereza. *Učebnice anglického jazyka jako možný zdroj inspirace pro výuku českého jazyka na středních školách.* Praha: 2021. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka. Vedoucí práce PhDr. Eliška Doležalová, Ph. D.

Klíčové kompetence. [online]. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/58196/>

Maturitní zkouška: Český jazyk a literatura – zadání didaktického testu 2016-2023. [online]. Praha, CERMAT: 2016-2023 [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/cesky-jazyk-a-literatura/testy-a-zadani-cesky-jazyk>

MÜLLEROVÁ, Veronika. Co se děti opravdu musí učit? Učitelé balancují na desce se šesti pilíři. *EDUzín* [online]. 7. 12. 2020 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2020/12/07/veronika-mullerova-co-se-deti-opravdu-musi-ucit-ucitele-balancuji-na-desce-se-sesti-piliri/>

MYHILLOVÁ, Debra. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *LI-Educational Studies in Language and Literature* [online]. 4. 1. 2018 [cit. 2023-05-20]. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. 2021 [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2021 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SEDLÁČKOVÁ, Veronika. Při výuce češtiny by se podle expertů měly omezit větné rozbory. *iROZHLAS* [online]. 2012 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/clovek/pri-vyuce-cestiny-by-se-podle-expertu-mely-omezi-vetne-rozbory-_201203161329_mkopp

Specifikace požadavků k jednotné přijímací zkoušce. [online]. 2022 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: https://prijimacky.cermat.cz/files/files/dokumenty/specifikace-pozadavku/Specifikace_2022-2023/CJLSPECIFIKACEPOZADAVKU2022.pdf

Společnost učitelů ČJL: Ve výuce češtiny by se mělo omezit množství teorie. *Novinky.cz* [online]. 29. 1. 2019 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-spolecnost-ucitelu-cjl-ve-vyuce-cestiny-by-se-melo-omezit-mnozstvi-teorie-40269438?fbclid=IwAR051dq9bEDKwZ29IPcyawKYbq_5VDwICv0BFw5STI-XVT8Ts5aUHRyaR5s

Standardy pro základní vzdělávání – český jazyk a literatura. [online]. 1. 9. 2013 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67488&view=9832>

Standardy RVP ZV. [online]. Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv.html>

SVOBODA, Karel. Poznámky k problematice doplňku. *Slovo a slovesnost* [online]. 1969, 30 (3), 309-320. [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2037>

ŠMEJKALOVÁ, Martina & CHVÁL, Martin. ŘEŠENÍ ÚLOH Z ČESKÉ SYNTAXE ŽÁKY 4.–9. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL. *Studia Paedagogica* [online]. 2018, 23 (1), 105-134. [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19094/15149>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika* [online]. 2020, 70 (1), 5-28. [cit. 2023-05-25]. Dostupné z: <file:///C:/Users/hanci/Downloads/1646-Text%20%C4%8DI%C3%A1nku-8390-1-10-20200402.pdf>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Možnosti integrace jazykové a komunikační výchovy. *Projekt SYPO, youtube* [online]. 15. 2. 2021 [cit. 2023-06-30]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pRNia6a2aNo&list=PLTjy0wp0FlbEUI-GEmKGTQIFR-XIVVQJ&index=11>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav & CHVÁL, Martin. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia Pedagogica* [online]. Brno: Ústav pedagogických věd, 2016. 21 (1), 35-56. [cit. 2023-05-20]. DOI <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>

ULIČNÝ, Oldřich. Ještě k pojetí doplňku. *Slovo a slovesnost* [online]. 1970, 31 (3), 271-278. [cit. 2023-05-27]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2037>

ULIČNÝ, Oldřich. K syntagmatické a transformační charakteristice doplňku. *Slovo a slovesnost* [online]. 1969, 30 (1), 11-22. [cit. 2023-05-27]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1680>

Vymezení rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. *Národní pedagogický institut - metodický portál RVP.CZ* [online]. 2015 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10429>

ZEMANOVÁ, Radka. *Metody komunikační a slohové výchovy ve druhém ročníku základní školy*. České Budějovice: 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra slovanských jazyků a literatur. Vedoucí práce Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

ZIMOVÁ, Ludmila. O potřebnosti větného rozboru. *Slovo a slovesnost* [online]. 2011, 62 (5), 241-244. [cit. 2023-05-10]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?vol=70>

Beletrie

VANČURA, Vladislav. *Markéta Lazarová*. 6. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1953.

Obrázky

Google images. [online]. [cit. 2023-07-01]. Dostupné z: <https://www.google.com/search?q=people+in+the+park&hl=EN&tbm=isch&sxsr=AB5stBhENkiMibXDeJRYipZzZM0sl08mWg%3A1689022127353&source=hp&biw=1536&bih=722&ei=r26sZNWeE96Q9u8P>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazníkové šetření

Dotazník pro vyučující českého jazyka a literatury: Doplněk & já

Vážení kolegové, vážené kolegyně,

rád bych vás tímto požádal o vyplnění krátkého dotazníku na téma *doplněk*. Dotazník obsahuje několik málo otázek, jeho vyplnění vám tedy zabere jen pár minut. Cílem tohoto dotazníku (a taktéž mé diplomové práce) je zmapovat pohled vyučujících českého jazyka a literatury na větný člen doplněk, přístup k němu a jeho výuku. Pokud máte další známé češtináře/kolegy, budu rád, když jim dotazník také nasdílíte.

Děkuji za váš drahocenný čas a neocenitelnou pomoc.

Bc. Marek Hančín

1| Na kterém stupni školy učím? (*uzavřená otázka*)

- Základní škola (ZŠ)/nižší stupeň víceletého gymnázia
- Střední odborná škola (SOŠ)
- Střední odborné učiliště (SOU)
- Gymnázium (vyšší stupeň)

2| Jak dlouho (v letech) již vykonávám učitelskou profesi? (*otevřená otázka*)

3| Učím v rámci skladby doplněk? (*uzavřená otázka*)

4| Pokud jej učím, v čem mi přijde důležitý? Jak ho učím? Jak moc se mu v hodinách věnuji?
Na co kladu důraz? (*otevřená otázka*)

5| Pokud jej neučím, jaké důvody mě k tomu vedou? (*otevřená otázka*)

6| I když jej neučím, vidím v doplňku nějakou důležitost/přínos? (*otevřená otázka*)