

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy
Critical issues in Czech language teaching at lower secondary education

Lucie Baloušová

Školitel: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství VVP – Český jazyk

2024

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2024

Lucie Baloušová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy
Critical issues in Czech language teaching at lower secondary education

Lucie Baloušová

Školitel: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému školiteli PhDr. Ladislavu Janovcovi, Ph.D., za jeho trpělivost, cenné rady, doporučení, připomínky a komentáře při psaní disertační práce.

Dále bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., za inspirativní podněty, odborné vedení, motivaci a podporu v průběhu celého doktorského studia.

ABSTRAKT

Disertační práce se zaměřuje na kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy. Téma didaktického zpracování učiva syntaxe již řadu let rezonuje jak mezi lingvodidaktiky, tak mezi učiteli. Jedním z hlavních důvodů, proč jsme se rozhodli zaměřit naši pozornost právě na výuku syntaxe, byla absence výzkumu a komplexnějšího zpracování kritických míst výuky syntaktického učiva.

Aktuální tendence v didaktice českého jazyka směřuje k rozvíjení komunikační kompetence žáka, který by měl být schopen uvědomělého výběru jazykových prostředků tak, aby docílil svého komunikačního záměru. Tento výběr by měl být adekvátní vzhledem ke komunikační situaci, v níž se žák nachází. Proto jsme se v disertačním výzkumu zaměřili na výuku syntaxe, která v tomto ohledu hraje klíčovou roli. V rámci výzkumu, který měl experimentální charakter, jsme hospitovali v hodinách českého jazyka (konkrétně jsme vybírali hodiny syntaxe) na různých pražských základních školách, pořizovali jsme audionahrávky jednotlivých hodin a vedli jsme si terénní záznamy. Vzhledem k 2. pololetí 7. ročníku a tématům, jež se dle dostupných školních vzdělávacích programů oslovených základních škol vyučují, jsme získali poměrně vyrovnaný materiál, který obsahoval hodiny zaměřené na výuku větných členů a na výuku vedlejších vět.

Součástí výzkumu byla i analýza kurikulárních materiálů a učebnic, v nichž jsme sledovali komunikační hledisko.

Shromážděný výzkumný materiál jsme následně přepsali do elektronické podoby. V hodinách jsme sledovali často se opakující problematika místa, která jsme vyhodnotili jako kritická, tedy taková, která nesou výrazné znaky didaktického formalismu a která nevedou k rozvoji komunikační kompetence žáka.

Vzhledem k výše nastíněnému přístupu k výuce mateřského jazyka jsme ve výukových situacích rovněž sledovali funkční, významové (sémantické) a komunikační hledisko. Jednotlivé výukové situace jsme podrobili hloubkové analýze a následně jsme definovali kritická místa výuky syntaxe. Ze shromážděných výukových situací jsme vybrali několik ukázek, které považujeme za reprezentativní vzhledem k danému kritickému místu. Jednotlivé ukázky jsme opatřili komentáři, do nichž jsme zahrnuli anotaci, uvedli jsme kontext dané výukové situace, dále jsme detailněji okomentovali konkrétní kritická místa a vysvětlili jsme jejich příčinu, případně jsme navrhli jinou, vhodnější formu didaktického zpracování učiva. Pakliže se v některých ukázkách vyskytovalo více kritických míst zároveň, což byl zcela běžný jev, který jsme v takto vedeném výzkumu museli vést v patrnosti, zohledňovali jsme tuto skutečnost i v komentářích konkrétních ukázek.

V závěru disertační práce jsme navrhli alteraci vybrané výukové situace, a snažili jsme se tak přispět k optimalizaci podmínek výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy. Alterace

může posloužit i jako inspirační zdroj pro učitele, neboť je založena na komunikačně-funkčním přístupu k výuce českého jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

syntax, didaktika českého jazyka, základní škola, kritické místo, formalismus, větný člen, vedlejší věta

ABSTRACT

The dissertation focuses on critical aspects of teaching syntax in the 7th grade of primary school. The topic of didactic processing of syntax has resonated among linguodidactics and teachers for years. A primary reason for focusing on syntax teaching is the absence of research and more comprehensive handling of critical teaching points in syntactic education.

The current trend in Czech language didactics is aimed at developing students' communicative competence, enabling them to make conscious choices of linguistic resources to achieve their communicative intent. This choice should be appropriate for the communication situation. Therefore, our dissertation research focused on teaching syntax, which plays a key role in this aspect. Through experimental research, we observed Czech language lessons (specifically syntax lessons) at various Prague primary schools, made audio recordings of these lessons, and took field notes. Considering the second semester of the 7th grade and the topics taught according to the available educational programs, we obtained a balanced material that included lessons on sentence members and subordinate clauses.

The research also included an analysis of curricular materials and textbooks, focusing on the communicative aspect.

The collected research material was then converted into electronic form. During the lessons, we observed frequently recurring problematic areas, which we identified as critical, meaning those that carry significant features of didactic formalism and do not contribute to the development of students' communicative competence.

Given the outlined approach to mother tongue education, we observed the functional, semantic (meaning-related), and communicative aspects in teaching situations. We conducted a deep analysis of individual teaching situations and then identified critical points in syntax teaching. From the collected teaching situations, we selected several examples we consider representative of a given critical point. These examples were annotated with comments that included an overview, the context of the teaching situation, a detailed discussion of the specific critical points, and their causes. We also suggested alternative,

more appropriate forms of didactic processing. When multiple critical points occurred simultaneously in some examples — a common occurrence in our research — we took this into account in our comments on specific examples.

In the conclusion of the dissertation, we proposed a modification of a selected teaching situation, aiming to contribute to the optimization of syntax teaching conditions in the 7th grade of primary school. This alteration can also serve as an inspirational source for teachers, as it is based on a communicative-functional approach to teaching the Czech language.

KEYWORDS

syntax, didactics of Czech language, secondary school, critical issues, formalism, sentence member, subordinate clause

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Oborově-didaktická východiska	11
1.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	11
1.1.1 Postavení syntaxe v RVP ZV	12
1.2 Lingvistická východiska	13
1.3 Didaktická východiska.....	14
2 Kritická místa výuky syntaxe v domácí a zahraniční odborné literatuře	19
2.1 Kritické místo	19
2.2 Kritická místa výuky syntaxe v domácí odborné literatuře	21
2.2.1 Komunikačně-funkční pojetí didaktiky; problematika výuky syntaxe.....	21
2.2.2 Nevhodně používané výukové metody, didaktické zpracování učiva.....	23
2.3 Kritická místa výuky syntaxe v zahraniční odborné literatuře	26
EMPIRICKÁ ČÁST	30
3 Metodologie.....	30
3.1 Cíle práce	30
3.2 Získávání a analýza dat.....	30
3.3 Výzkumný vzorek a výzkumný materiál	33
3.4 Způsob prezentace výsledků	35
3.5 Zajištění kvality výzkumu	36
4 Výsledky výzkumného šetření	37
4.1 Analýza edukačních materiálů.....	37
4.2 Analýza vyučovacích hodin.....	43
4.2.1 Učitelovo didaktické zpracování učiva	44
4.2.1.1 Lingvisticky nesprávné poučky, učitelova neznalost	44

4.2.1.2	Nestandardní podoba termínu.....	46
4.2.1.3	Volba špatné metodologie, nepochopení podstaty výuky	49
4.2.1.3.1	Pamětné učení	49
4.2.1.3.2	Nesrozumitelnost výkladu.....	52
4.2.1.3.3	Otázková metoda.....	53
4.2.1.3.4	Grafické znázornění stavby věty a souvětí.....	56
4.2.1.3.5	Příslovečné určení jako doplnění přísudku	62
4.2.1.3.6	Určování věty hlavní a věty vedlejší pomocí spojek a spojovacích výrazů.....	65
4.2.1.3.7	Přehlížení chybných odpovědí žáků – nejednoznačnost motivace ..	67
4.2.1.3.8	Snižování vlastní práce.....	71
4.2.2	Kognitivní náročnost učiva.....	73
4.2.2.1	Parcelace učiva	73
4.2.2.2	„Podsouvání“ řešení	75
4.2.3	Příklady dobré praxe.....	81
4.2.3.1	Přívlastek shodný a přívlastek neshodný.....	81
4.2.3.2	Přívlastek neshodný, příslovečné určení místa a předmět.....	83
4.2.3.3	Záměna podmětu a předmětu	87
4.2.3.4	Předmět a vedlejší věta předmětná	90
4.2.3.5	Transformační cvičení a běžná komunikace	93
5	Alterace vybrané výukové situace	96
5.1	Fenomén youtuberingu v praxi jazykového vyučování	96
6	Závěr.....	102
	Seznam použitých informačních zdrojů	107

TEORETICKÁ ČÁST

1 Oborově-didaktická východiska

1.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je nedílnou součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV, 2021, s. 16). Cílem jazykové výuky je především rozvíjení komunikačních kompetencí žáka tak, aby nejen porozuměl různým sdělením (tedy žák v pozici příjemce, adresáta), ale aby byl také schopen vhodně využívat jazykové prostředky k dosažení svého komunikačního cíle v různých komunikačních situacích, aby byl v jazyce funkční. Záměrem výše zmíněné vzdělávací oblasti je i to, aby žák dokázal nabyté znalosti a zkušenosti využít i v dalších předmětech a zejména ve své vlastní běžné každodenní komunikaci.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je v RVP ZV rozdělen do tří částí: Jazykové výchovy, Komunikační a slohové výchovy a Literární výchovy¹. Podle tohoto modelu jej vnímají i mnozí učitelé a tradičně rozdělují jednotlivé vyučovací hodiny českého jazyka na mluvnici, sloh a komunikaci a literaturu. Tyto typy hodin bývají zpravidla oddělené, zřídka se lze setkat s pokusem o integraci výuky gramatiky spolu se slohem. Je proto důležité zmínit, že ve skutečnosti tyto tři složky nejsou od sebe separované části, tudíž by skutečně měly být v jedné vyučovací jednotce logicky propojeny. Tendenci ke zmíněnému propojení složek lze sledovat v RVP ZV, konkrétně v očekávaných výstupech Komunikační a slohové výchovy. Pro demonstraci uvádíme tři klíčové výstupy, v nichž se prolíná uvědomělé používání vhodných jazykových prostředků nejen v běžné komunikaci, ale i při práci s textem jako prostředkem rozvoje žákovy kreativity a osobního autorského stylu.

Žák

ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci

¹ Označení „Jazyková výchova“, „Komunikační a slohová výchova“ a „Literární výchova“ vychází z RVP ZV (2021).

ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru

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 (RVP ZV, 2021, s. 22)

1.1.1 Postavení syntaxe v RVP ZV

Očekávané výstupy Jazykové výchovy jsou v RVP ZV definovány obecněji. Dle autorů se u žáka očekává spisovná výslovnost, rozlišování a dokládání jednotlivých způsobů obohacování slovní zásoby, individuální práce s jazykovědnými příručkami a slovníky, třídění slovních druhů, tvoření spisovných tvarů slov a jejich uvědomělé používání v běžné komunikační praxi. Vzhledem k syntaxi jsou očekávané výstupy charakterizovány poněkud komplexně. Níže uvádíme tři výstupy, které se bezprostředně týkají učiva syntaxe.

Žák

ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace

ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí

ČJL-9-2-07 v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí (RVP ZV, 2021, s. 23)

Předpokládaným výstupem Jazykové výchovy je učivo o větě a výpovědi, větné stavbě, pořádku slov ve větě, rozvíjejících větných členech, souvětí, žák by měl na 2. stupni prokázat znalost přímé a nepřímé řeči a v neposlední řadě i stavby textu.

Konkrétnější odkaz na syntaktické učivo lze najít i v následujících očekávaných výstupech Komunikační a slohové výchovy.

Žák

ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování

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 (RVP ZV, 2021, s. 22).

V rámci Literární výchovy jako složky předmětu se na 2. stupni očekává schopnost reprodukce textu a dále například práce s informacemi. (RVP ZV, 2021, s. 24) V očekávaných výstupech této složky jsou prakticky obsaženy očekávané výstupy Jazykové výchovy i Komunikační a slohové výchovy, neboť se předpokládá, že pro interpretaci smyslu konkrétního díla je žák schopen pracovat s daným jazykovým materiálem.

1.2 Lingvistická východiska

Pasáže věnované syntaxi, a tedy i jevy zkoumané v naší práci, představují nedílnou součást mluvnic češtiny a dalších lingvistických knih. Během našeho výzkumu jsme pracovali s *Příruční mluvnici češtiny* (Grepl – Karlík a kol., 1995) (dále jen PMČ), *Mluvnici současné češtiny 2* (Panevová, 2014) (dále jen MSC), *Mluvnici češtiny 3* (Daneš – Grepl – Hlavsa a kol., 1987) (dále jen MČ 3). Dále jsme vycházeli ze *Skladby češtiny* (Grepl – Karlík, 1998) a z *Jazyka a jazykovědy: přehledu a slovníků* (Čermák, 2011). Pozornost jsme věnovali i publikaci *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová, 2011) a *Život s češtinou: nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová* (Čechová, 2017). Po lingvistické stránce jsme vycházeli i z *Novočeské skladby* (Šmilauer, 1966) a ze *Základů české skladby* (Kopečný, 1958).

1.3 Didaktická východiska

Syntax a její vyučování představuje jedno z klíčových témat didaktiky mateřského jazyka, které je věnována řada odborných publikací, problematice didaktiky českého jazyka se věnují odborníci i na stranách lingvistických a lingvodidaktických časopisů.

První monografií, kterou můžeme považovat za oborově didaktickou (srov. Štěpáník a kol., 2019, s. 28) je publikace *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6.–9. ročníku základní devítileté školy a na školách 2. cyklu* (Svoboda, 1962). Autor na tuto práci navazuje další publikací *Didaktika českého jazyka a slohu* (Svoboda, 1977), v níž se nachází samostatný oddíl věnovaný výuce skladbě. Na začátku kapitoly *Cíl syntaktického učiva a základní metody syntaktického výcviku* autor vysvětluje, že „cílem syntaktického učiva je naučit žáka zamýšlet se nad významovou a formální stránkou věty, posuzovat projev z hlediska výstižnosti a stylové přiměřenosti a na základě poznání jazyka zdokonalovat myšlení a vyjadřování žáka“ (ibid., s. 129). Autor dále uvádí, že ovládneme-li učivo skladby jazyka českého (mateřského), budeme úspěšnější i při učení se jazykům cizím. Následně se vyjadřuje k dosavadnímu průběhu syntaktických hodin a k nácviku větných rozborů, které považuje za jednostranné (ibid.). V publikaci se vyjadřuje i k nejasnostem, které se mohou objevit při výuce větněčlenské platnosti (např. v případě předmětu a příslovečného určení). Připomíná, že je navýsost důležité, aby byl v hodinách zohledněn nejen význam daného větného členu, ale především jeho forma. V práci se věnuje i otázkové metodě při rozboru textu a posléze přistupuje k didaktickému ztvárnění jednotlivých větných členů, věty jednoduché a souvětí a zaměřuje se i na obtížnosti, které daná témata obnášejí v praxi.

Historický přehled nejen výuky skladby, ale českého jazyka obecně přináší i Jelínek (1972) ve své práci *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Ucelenější a podrobnější vhled do didaktiky mateřského jazyka podává až *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (Jelínek, 1980). Jelínek se v této obsáhlé práci věnuje základním cílům vyučování českému jazyku, ontogenezi řeči dětí a mládeže (zaměřuje se i na vývoj syntaktické stránky), dále se věnuje obsahu učiva českého jazyka a jeho charakteristice, podrobněji zpracovává i vyučovací proces včetně organizačních forem práce, zaměřuje se i na hodnocení, klasifikaci a práci s učebnicí.

Didakticky zaměřené práce o syntaxi českého jazyka doplňuje i publikace *Skladba na základní devítileté škole* (Hauser, 1973), jejímž cílem, jak autor uvádí, je poskytnout „souhrnný pohled na skladebné jevy s cílem informovat i dát popudy a náměty ke zlepšení práce ve škole“ (ibid., s. 5). Didaktické zpracování a zmiňované náměty pro práci v hodinách se nacházejí za každým představeným jevem učiva skladby. Autor si neklade za cíl pojednat o aktuálních problémech oboru. Hlavní struktura práce se odvíjí od základních skladebních pojmů tak, jak jsou probírány ve škole.

Další oborově didaktickou prací je práce *Didaktika češtiny* (Čechová – Styblík, 1989), jež se kromě obecných výkladů o vyučování českému jazyku v kapitole *Jazyková část* věnuje jednotlivým jazykovým rovinám, tedy i skladbě. Zde se zaměřuje na stručný vhled do vyučování skladby (např. valenční a závislostní syntaxe) a zmiňuje diskuse o vhodném didaktickém zpracování syntaktického učiva, které proběhly v časopise *Český jazyk a literatura* v 80. letech. Připomíná potřebu změny a nové tendence v chápání skladby, v níž právě od 80. let začala více rezonovat myšlenka sémantické syntaxe. Autoři však upozorňují na metodickou nepropracovanost nové koncepce syntaxe a na malou obeznamenost učitelské veřejnosti s novinkami ve vědecké syntaxi. Dále se věnují první učebnici českého jazyka, která se pokusila zapracovat zamýšlenou koncepci. Jedná se o čtyřdílnou učebnici *Český jazyk I–IV pro střední školy* (Čechová – Daneš – Tejnor, 1984), která kombinuje přístup tradiční (závislostní) a sémantické (valenční) syntaxe. I když, jak uvádí Čechová a Styblík, se učebnice nevyhnula problémům (např. grafické znázornění stavby větné), „je třeba ocenit pokus o uvedení výsledků sémantické syntaxe do výuky“ (Čechová – Styblík, 1989, s. 125). Autoři rovněž zmiňují, že vzhledem k nemožnosti ověřit nové pojetí syntaxe v praxi, nebylo možné ji zavést do připravované koncepce, jejíž přípravy probíhaly v 70. letech (ibid., s. 125).

Prvním výraznějším pokusem o zavedení komunikačního principu do vyučování, jenž je patrný zhruba od 80. let (srov. např. práce Čechové, Svobody, Hausenblase z 80. a 90. let), je publikace *Do světa češtiny jinak* (Kostečka, 1993). Autor se zaměřuje především na motivační část hodiny, která je dle jeho slov „doslova zásadním pedagogickým problémem a jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují cíle pedagogického snažení učitele“ (ibid., s. 16), dále pojednává o didaktických formách a metodách (indukce, dedukce a další).

Vzhledem ke zvyšující se tendenci ke komunikačnímu pojetí hodin českého jazyka zmiňuje Kostečka i cíle slohové výuky a výchovy. Jako jeden z nich uvádí to, že bychom měli „vypěstovat u žáků schopnost praktického vytváření funkčních, tj. komunikativních jazykových projevů“ (ibid., s. 71). Kostečkovu práci je nutno ocenit i z toho důvodu, že jako jeden z prvních autorů přináší ukázky z běžných hodin a v praktické části knihy navrhuje jednak návrh písemné podoby hodiny, jednak analyzuje vybraná témata z vyučovacích hodin (ze skladebního učiva vybírá problematiku nepravidelností ve stavbě větné).

Ryze obecně oborovědidaktickým dílem je práce *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: díl I. - Část obecná* (Kneselová a kol., 1994) a *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: díl II. - Jazyková výchova* (Hauser, 1994). Ve druhé jmenované práci se autoři věnují základním tématům skladby (věta, souvětí, skladební dvojice, větné členy, vedlejší věty a další) a upozorňují, že za pilíř celé koncepce skladby považují základní vztahové pojetí, i když do výkladu zahrnují i valenční teorii.

Další neméně důležitou publikací je *Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství* (Čechová – Styblík, 1998), která se věnuje jednak českému jazyku jako vyučovacímú předmětu, jednak jazykovému vzdělávání, jehož součástí je i pojednání o výuce skladby. Čechová a Styblík v kapitole *Tradiční probírání skladby a jeho modernizace* představují stručný vhled do historie oboru a zmiňují důležitost zvládnutí syntaktického učiva na 1. stupni do takové míry, aby je žáci dokázali prohlubovat a rozvíjet na 2. stupni, dále uvádějí přehled syntaktického obsahu a podtrhují nezastupitelnost transformačních cvičení.

Za stěžejní dílo v oblasti didaktiky mateřského jazyka lze považovat publikaci *Od jazyka ke komunikaci* (Šebesta, 2005), v níž autor rozpracovává komunikační výchovu a směřování k rozvoji komunikační kompetence žáka tak, jak je pojmána i v aktuálním RVP ZV. Dle autorova názoru se postupem doby čím dál tím více zvyšují nároky společnosti na komunikační kompetenci mluvčích, což je do značné míry ovlivněno rozvojem „komunikačních procesů“ (ibid., s. 60), za které považuje především elektronickou komunikaci nebo nárůst významu komunikace neverbální. Rozvoj těchto procesů se však neodehrává ve vakuu, ale je ovlivněn změnami v oblasti lingvistiky, především v používané teorii. Přínos publikace spatřujeme i v rozpracování a popisu typů komunikačních činností,

kteřé Šebesta dělí (po vzoru výuky cizích jazyků) na (i) produktivní činnosti a (ii) receptivní činnosti. Mezi produktivní činnosti lze zařadit mluvení a psaní, mezi receptivní naslouchání a čtení (ibid., s. 61). Autor dále akcentuje orientaci „na komplexní jazykové projevy zapojené do konkrétní komunikační situace“ a „zesílený důraz na kontext jazykový a situační“ (ibid., s. 63).

Nejen oborově didaktickým východiskům se věnuje *Průvodce začínajícího češtináře* (Štěpáník – Šmejkalová, 2016), v němž nalezneme mimo jiné i pojednání o vyučovacích metodách a obsahu učiva, konkrétní úvahy o učivu a doporučení začínajícím učitelům češtiny, kteří se poprvé postaví před školní třídu v pozici vyučujícího. Štěpáník a Šmejkalová upozorňují například i na problematiku větného rozboru prostřednictvím citovaných článků z médií a následně vyzývají čtenáře – budoucího nebo začínajícího češtináře – ke kritické úvaze nad větným rozbořem.

Vývojem složek psané syntaxe u žáků 2. stupně základní školy se ve své monografii zabývá Doležalová (2019). Na základě sesbíraných materiálů, písemných slohových prací, sleduje, jak se syntax psané češtiny u žáků rozvíjí vzhledem k jejich věku. Autorka dochází k závěru, že je učivo syntaxe zakomponováno do slohové výchovy spíše okrajově a nesystematicky (ibid., 2019, s. 145). Analýza písemných prací přinesla i pozoruhodné výsledky v oblasti textové návaznosti, četnosti používání parataxe a hypotaxe nebo například různorodosti použitých vedlejších vět v závislosti na ročníku.

Sigmundová (2019) se v rámci disertačního výzkumu a poté i ve své monografii věnuje čtení s porozuměním, které je důležitou strategií při řešení slovních úloh v matematice. Ze studie vyplývá, že porozumění textu úlohy je samozřejmě důležitým aspektem při jejím řešení, nicméně není aspektem nejdůležitějším a jediným. Důležitou úlohu sehrává i „fáze řešení matematického algoritmu či fáze ověření správnosti výsledku“ (ibid., s. 200). Autorka se rovněž zabývala syntaktickou rovinou, konkrétně vlivem transformace „nominalizovaných skupin vedlejšími větami“ (ibid., s. 202).

Publikace *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Štěpáník a kol., 2019) zpracovává velké a důležité téma, kterým je komunikační kompetence žáka a výuka, jež vede k rozvoji této kompetence. Autoři v jednotlivých

kapitolách prezentují nejen komunikačně-funkční pojetí výuky mateřštiny, češtiny, slovenštiny a polštiny, ale zaměřují se i na konkrétní obsahy, mj. na výuku syntaxe.

Odbornou publikací, jejímž cílem je „překlenout propast mezi didaktickou teorií a praxí ve výuce češtiny na základní škole“ (Štěpáník, 2020, s. 13) je *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*, v níž se autor věnuje mimo jiné i komunikační nauce o českém jazyku a v kazuistikách pomocí metodiky 3A (Janík a kol., 2016) analyzuje jednotlivé výukové situace, které představují klíčová kritická místa didaktiky mateřského jazyka.

Nejnovější oborově-didaktickou publikací je kniha *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy* (Štěpáník a kol., 2020), která uceleně zpracovává novou koncepci didaktiky češtiny pro 1. a 2. stupeň základní školy, tzv. komunikační nauku o českém jazyku, představuje její základní principy a navrhuje její realizaci prostřednictvím jednotlivých sfér (běžná komunikace, mediální a reklamní komunikace, odborná komunikace, institucionální komunikace a zážitková a expresivní komunikace). Hlavní princip nové koncepce didaktiky mateřštiny je propojení a prolínání komunikační a jazykové výchovy (ibid., s. 5). Součástí knihy je i řada konkrétních výukových situací, na jejichž základě autoři ukazují a komentují nevhodné didaktické zpracování vybraných obsahů učiva češtiny na 1. a 2. stupni základní školy, pro inspiraci se ve druhé části knihy nachází autentické texty, s nimiž mohou vyučující v hodinách pracovat. Všechny texty jsou voleny s ohledem na věk žáků pro 5., 7. a 9. ročník základní školy.

Kapitolu o didaktických východiscích uzavřeme disertační prací zaměřenou na implementaci valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni. Žiláková (2016) se ve své práci *Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy* zaměřuje nejen na žákovu vnímání české věty, ale pojednává i o valenční syntaxi v širším kontextu, domácím i zahraničním, a principech didaktického zpracování učiva syntaxe postavených na této teorii.

2 Kritická místa výuky syntaxe v domácí a zahraniční odborné literatuře

2.1 Kritické místo

V této kapitole se pokoušíme objasnit v didaktice nověji užívaný termín „kritické místo“. *Akademický slovník cizích slov* uvádí u přídavného jména *kritický*, že se jedná o přídavné jméno polysémní odkazující v prvním významu ke slovu „kritik“ či „kritika“, význam vztahového adjektiva „kritický“ se vysvětluje mimo jiné na základě spojení „kritický člověk“, jež popisuje člověka „střízlivě uvažujícího, soudného“. Ve druhém významu se přídavné jméno vztahuje ke slovu „krize“ a jako synonymní výrazy jsou uvedena přídavná jména „rozhodující, rozhodný“, dále „osudný, svízelný, těžký, krizový“. Příkladem spojení je „kritická situace“, která se našemu chápání termínu „kritické místo“ blíží ze všech předkládaných příkladů nejvíce. Další výkladové slovníky, *Slovník spisovné češtiny* a *Slovník spisovného jazyka českého*, pracují buď s totožnými, nebo podobnými příklady.

V didaktické a pedagogické odborné literatuře se termín *kritické místo* objevuje asi posledních patnáct let, pracují s ním při svých výzkumech v rámci didaktiky matematiky např. Rendl s Vondrovou (Rendl – Vondrová a kol., 2013; 2017), kteří chápou kritická místa jako „oblasti, v nichž žáci často a opakovaně selhávají, jinak řečeno, která nezvládnou na takové úrovni, aby se jejich matematická gramotnost produktivně rozvíjela a také aby mohla být tvořivě užívána v každodenním životě“ (Rendl – Vondrová a kol., 2013, s. 7–8).² Podobně jako v matematice je kritickým místům věnována velká pozornost i v didaktice přírodopisu (Vágnerová – Benediktová – Kout, 2019) a dalších přírodovědných předmětů, ovšem v didaktice češtiny není tato problematika dosud komplexně zpracována. V obecnější rovině jsou zkoumána kritická místa ve výuce českého jazyka. Příspěvky na toto téma byly proneseny mimo jiné v rámci odborného semináře *Kritická místa ve výuce češtiny?* v roce 2013 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (k tomu více Hajíčková,

² (srov. Rendl – Vondrová a kol., 2013)

2014; srov. Štěpáník a kol., 2019, s. 11; 2020, s. 19), problematice jsou věnována i kompletní čísla *Didaktických studií* (7(1), 2015; 15(2), 2023; Baloušová, 2020; Janovec, 2023).

Mimo oblast oborové didaktiky českého jazyka můžeme dlouhodobě sledovat velký zájem o kritická místa kurikula přírodovědných předmětů (srov. např. Nohavová, 2021).

V našem výzkumu jsme přistupovali ke kritickým místům tak, jak na ně nahlížejí výše uvedení odborníci, tedy jako k problematickému obsahu, který žákům činí výrazné obtíže a brzdí jejich další chápání českého jazyka a rozvíjení gramotností souvisejících s jazykem a komunikací (srov. Šebesta, 2005; Šalamounová, 2015; Šalamounová a kol., 2017).³ Dále jsme se při výzkumu zaměřovali na výukové situace, pro něž je typický didaktický formalismus, tedy „formální pojetí kompetencí spojené s oslabením zřetele k analytické práci s učivem, resp. ke kognitivní práci s pojmy“ (Janík a kol., 2016, s. 201), jež „spočívá v tom, že se mívá slova s činy, tj. forma neodpovídá funkci“ (ibid., s. 216). Při analýze jsme vycházeli z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, a na základě toho i „z předpokladu, že výuka má žákům poskytovat dostatečné příležitosti k rozvíjení kompetencí s důrazem na propojení s osvojováním učiva“ (ibid., 2016, s. 232; srov. Knecht a kol., 2010). Aby žák dosáhl na klíčové kompetence, jako je například kompetence k řešení problémů, měl by se rozvíjet v konkrétním oboru „prostřednictvím činnosti a komunikace, která se týká oborového obsahu“. (ibid., 2016, s. 233) V kapitole *Příklady dobré praxe* představíme výukové situace, které ukazují dobrý příklad didaktického zpracování syntaktického učiva a které se nevyznačují formalismy ve výuce.⁴ Jejich zařazení do naší práce považujeme za vhodné především proto, že by mohly představovat zdroj inspirace pro učitele českého jazyka a z toho důvodu, že se, byť v menším počtu než kritická místa, objevily v námi hospitovaných hodinách syntaxe. Jedná se o takové didaktické zpracování učiva syntaxe, které cílí na rozvoj komunikační kompetence žáka a které je pro něj v tomto podání smysluplné a efektivní.

³ Kompetence užívání českého jazyka je založena na dílčích gramotnostech, které spolu souvisejí, proto můžeme jako kritickou vyhodnotit například i takovou situaci, kdy žák v jedné z gramotností selhává.

⁴ Za takové didaktické zpracování učiva lze považovat způsob, kterým je rozvíjena komunikační kompetence žáka, tedy situace, jež vychází z žákovy běžné komunikační praxe a jež má do každodenní komunikace přesah.

2.2 Kritická místa výuky syntaxe v domácí odborné literatuře

Tématu, co žáci základních, středních a potažmo vysokých škol neumějí, je věnována značná pozornost na stránkách odborných periodik především zaměřených na lingvodidaktiku, ale i na lingvistiku či pedagogiku. Právě na takové texty má úzkou návaznost potenciální vymezení (a potvrzení) kritických míst ve výuce, proto v této kapitole shrnujeme výsledky naší rešerše z časopisů *Český jazyk a literatura*, *Didaktické studie*, *Komenský*, *Studia paedagogica*, *Pedagogická orientace*, *Jazykovědné aktuality*, *Čeština doma a ve světě*, *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, *Repères*, *Pratiques*. Vzhledem k šíři tématu a za účelem zpřehlednění pojednávané problematiky jsme se rozhodli pro tematické řazení. (srov. Štěpáník – Slavík, 2017, s. 66).

- i. Komunikačně-funkční pojetí didaktiky; problematika výuky syntaxe;
- ii. nevhodně používané výukové metody, didaktické zpracování učiva.

2.2.1 Komunikačně-funkční pojetí didaktiky; problematika výuky syntaxe

V současné oborové didaktice převládá tzv. komunikačně-funkční pojetí výuky českého jazyka, tedy i syntaxe, nicméně tento přístup nebyl vždy hlavním „didaktickým směrem“. Obsáhle toto téma zpracovávají například Jelínek (1972), Šmejkalová (2010), Štěpáník a kol. (2019). V možnostech naší práce není detailně pojednat o jednotlivých přístupech, ovšem považujeme za vhodné zmínit alespoň ty nejzásadnější momenty, diskuse a osobnosti didaktiky, lingvistiky a lingvodidaktiky, kteří výraznějším způsobem zasáhli do celkového utváření didaktiky našeho mateřského jazyka. Samozřejmě v tomto případě vše nazíráme optikou zaměřenou na výuku syntaxe.

Jedním z nejpálčivějších témat je problematika samotné výuky syntaxe. O tom, že se jednalo o aktuální téma nejen na přelomu 70. a 80. let, svědčí konference „Syntax a jej vyučovanie“, která se konala v září roku 1979 ve slovenské Nitře. (srov. Hoffmannová-Jiříčková, 1980). Dle Hoffmannové-Jiříčkové byla hlavní motivací k uspořádání celé konference potřeba zdůraznit a podtrhnout důležitost syntaxe pro komunikaci v běžném životě. Témata přednášek a jednotlivých výstupů byla opravdu rozmanitá a obsáhla jak větu jednoduchou, tak souvětí, syntax textovou a také zásadní téma větných rozborů a přístupů k jejich realizaci ve školní třídě. Nosným tématem bylo sémanticky zaměřené vyučování

mateřského jazyka, které by bylo postaveno na komunikačních potřebách žáků, přičemž dané formy, které lze pro dosažení komunikačního záměru použít, by bylo vhodné vždy rozebrat a zhodnotit. Jedním z dalších témat bylo zavádění valenční syntaxe do výuky, jejímž prostřednictvím mohou žáci lépe proniknout do větné stavby. Zásadní byla diskuse o větných členech, jejichž upozadění ve prospěch valenční syntaxe většina diskutujících nedoporučila. Namísto toho se shodli na jejich propracovanějším třídění. Shoda mezi účastníky konference panovala v případě rozboru textu, kdy byl doporučen postup od celku k jednotlivým drobnějším částem. Jako přínosné a poměrně klíčové můžeme označit příspěvky o integraci mluvnického a slohového vyučování. (ibid.)

Na nitranský odborný seminář volně navázala diskuse na stránkách *Českého jazyka a literatury* o novém pojetí vyučování syntaxe. Tato diskuse byla značně ovlivněna v té době vznikající akademickou MČ 3, jejímž obsahem byla právě skladba. Nový pohled na výuku skladby přinesl Hlavsa (1982–1983), který nabídl postup založený na aktivnější práci s jazykovým materiálem při výuce skladby. Vyučující by se dle tohoto postupu neměl spokojit pouze s mechanickou prací při určování větných členů, ale díky predikátu jakožto základnímu stavebnímu kamenu větné stavby by měl vést žáky k hlubšímu zamyšlení nad různými větnými strukturami, které se díky valenční syntaxi otevírají, k rozvoji logického myšlení a k uvědomění si „vztahů mezi různými způsoby vyjádření téže propozice“ (ibid., s. 124). K novému pojetí syntaxe se vyjádřil i Svoboda (1982–1983), který se s Hlavsou neshoduje v nahlížení „algoritmu“ jako součásti vyučovacího procesu. Hlavsa jej shledává nevhodným, neboť algoritmus a zmechanizovaná práce (zde např. určování větných členů)⁵ dle něj přináší pouze strojům, nikoliv lidem. Oproti němu Svoboda nahlíží na algoritmus jako na prostředek výuky, který „podněcuje myšlení žáka“ (ibid., s. 448). Svoboda se rovněž vymezuje například proti Hlavsovu pojetí větných členů. Na Hlavsovo pojetí výuky syntaxe, které do značné míry vychází z MČ 3, navazuje ve svém příspěvku o témže tématu Müllerová (1983–1984), jež při rozboru větném upřednostňuje významovou stránku věty oproti kritériím formálně gramatickým (ibid., s. 29). Dle autorky by bylo žádoucí, aby se dosavadní model větných rozborů, které považuje za podstatné, doplnil o přihlížení k významové stránce věty (ibid., s. 30). Celé nové pojetí výuky syntaxe je založeno na

⁵ K algoritmizaci učiva českého jazyka dále např. Wágnerová (2021).

valenční teorii a pojmech, které s ní souvisejí (srov. Spal, 1983–1984; Novotný, 1986–1987, 1993–1994; Uličný, 1997, 2002).

Výraznější posílení sémantického pohledu na syntax podporuje i Podhorná (1983–1984), která, stejně jako Hlavsa (1982–1983) a Svoboda (1982–1983), doporučuje systematickou práci s transformačními cvičeními, jež považuje za nosná a pro žáky velmi praktická a atraktivní, neboť jim umožňují manipulovat s jazykovými prostředky beze změny předávaného obsahu (Podhorná, 1983–1984, s. 74). V reakci na výše uvedený Hlavsovův článek Podhorná upozorňuje na postupné zavádění nového pojetí výuky – „v první fázi práce budeme sémantické hledisko posilovat tam, kde už jsme zvyklí je uplatňovat, a zavádět tam, kde jsme je ještě zanedbávali nebo podceňovali“ (ibid., s. 75). Jako stěžejní a pro rozvíjení komunikativního hlediska vhodné učivo autorka zmiňuje sloveso a jeho sémantiku či jeho valenční pole, které nebude žákům úplně cizí, neboť se už žáci umí zeptat otázkou na okolnosti, za nichž děj probíhá – „běžel jsem – kdy (včera – čas), jak (rychle – zp.), odkud (ze školy – místo), kudy (zkratkou – místo), kam (domů – místo)“ (ibid., s. 77).

Navrhované nové pojetí výuky syntaxe se promítlo i do používané terminologie. Zásadní potíž byla s používáním termínu „základní skladební dvojice“, který Podhorná i Hlavsa nepovažují za „didakticky výhodný“ (ibid., s. 77), místo toho Podhorná otevírá prostor pro zamyšlení nad tím, zda by nebyl praktičtější pojem „syntagma“. Upravená terminologie ale nebyla jedinou novinkou, kterou s sebou mělo nové pojetí výuky přinést. Diskuse se vedly o asi nejpálčivějším problému výuky syntaxe – větném rozboru, o němž stručně pojednáme v následující kapitole.

2.2.2 Nevhodně používané výukové metody, didaktické zpracování učiva

Po analýze odborné literatury a dostupných příspěvků v odborných časopisech jsme jako jedno z nejproblematictějších míst výuky syntaxe vyhodnotili výukovou metodu grafického rozboru. Tato tematika byla živá už v 50. letech, kdy se k ní vyjadřovala řada respektovaných odborníků, používá se běžně dodnes, ale její využívání směřuje leckdy k formalismu.

Po Stalinových projevech o marxismu (Stalin, 1955) začal být kladen mnohem větší důraz na znalost gramatiky, především slovních druhů a tvarů sloves, jež byly předpokladem pro správné zpracování větného rozboru. Ten ale neměl být samoučelný. Jeho hlavní úlohou bylo to, aby žák jeho prostřednictvím poznával větnou syntax (Staněk, 1952). O významném postavení grafické metody hovoří i Müller (1952), který spatřuje výhodu v její názornosti, nicméně upozorňuje na značnou roztržitost a její nebezpečí v případě, že se tato nová metoda stane brzdícím faktorem vyučovacího procesu. Její další slabinou je dle Müllera i to, že „porušuje sdělovací funkci věty (souvětí), její plnost, její celou koncepci, tj. pojetí myšlenky vcelku (...)“ (ibid., s. 336). Jako „školu myšlení“ a „cestu k proniknutí do skladby jazyka“ označuje grafickou metodu Králíková (1953, s. 157), která spatřuje takový způsob rozboru jako užitečný ve chvíli, „je-li založen na pochopení vztahu věcí a jevů v řeči, na jejich spojení se skutečností“ (ibid., s. 159).

Podobným způsobem na jazykový rozbor grafickou podobou nahlíží i Šmilauer (1953), který doporučuje postupovat od přísudku, dále k určení podmětu a posléze dalších větných členů. Důležité je dle autora vést žáky k pochopení podstaty celé věty a k zachycení vztahů mezi jejími jednotlivými členy. Podobně jako Müller (1952) varuje před tím, aby se z grafické metody nestala hra, jež zabírá značnou část hodiny.

Šmilauerova metoda grafického zobrazení věty jednoduché, tzv. planimetrické znázornění, je založena na značení jednotlivých členů věty oddělenými kroužky nebo čtverečky do nichž postupně zapisujeme počáteční písmena daných slov, poté tato kolečka opatříme odpovídající zkratkou větného členu. Od přísudku, který představuje základ celé věty, pokračujeme k podmětu věty a rozvíjejícím větným členům. Ve své publikaci se autor věnuje jak rozboru jednodušších/kratších vět, tak vět delších, na nichž také demonstruje vazby mezi jednotlivými větnými členy a vysvětluje vztahy mezi nimi.

Významnou roli v kontextu mluvnického vyučování přisuzuje skladbě i Jelínek (1956). Ve své práci se zaměřuje na efektivitu tzv. otázkovací metody, která velmi často doprovází větný rozbor a samotné určování větných členů. Dle autora má otázkovací metoda pozitivní vliv na rozvoj žákova myšlení, nicméně nesmí vést k zautomatizovanému pokládání nelogických otázek, protože pak pouze větné členy pojmenováváme bez toho, aniž bychom pochopili významové vazby mezi nimi. Jelínek se v příspěvku věnuje tradici

otázkovací metody a vede čtenáře k zamyšlení nad její vhodností, a to nejen v úvodních hodinách syntaxe, kdy se žáci seznamují se základními větnými členy, ale i při jejím použití u větných členů rozvíjejících. V závěru znovu upozorňuje na riziko, se kterým se otázkovací metoda pojí, a to na fakt, že způsob určování větných členů pomocí otázek vede k pouhému pojmenování nebo označení.

Dosud jedinou knihou, která obsahuje všestranně pojaté jazykové rozborů textů mluvených i psaných a která si klade za cíl postupovat při těchto rozbořech od analýzy textu k jejich syntéze, je publikace *Komplexní jazykové rozborů* (Čechová – Daneš – Dokulil – Hausenblas – Hrbáček – Styblík, 1996). Autoři nahlíží text z různých rovin, které se navzájem logicky prolínají. Konkrétně se jedná o následující druhy rozborů:

- i. „identifikaci komunikační situace a úvodní charakteristiku textu (pod názvem rozbor výstavby textu);
- ii. rozbor syntaktický (vedle tradičního syntaktického rozboru i syntaktický rozbor nadvětný);
- iii. rozbor lexikální a slovtvorný;
- iv. rozbor slovnědruhový a tvaroslovný;
- v. rozbor zvukové a grafické stránky;
- vi. stylovou charakteristiku textu (včetně stylové charakteristiky použitých jazykových prostředků)“. (ibid., s. 9)

Cílem takto pojatých jazykových rozborů je komplexní práce s různými druhy textů, která žákům ukazuje, jak jednotlivé jazykové prostředky fungují v praxi, neboť s nimi pracují ve vztahu k jazykovým prostředkům jiným. Nejedná se tedy o práci s izolovaným jevem, ale o skloubení a využití znalostí, jež žák získal studiem v hodinách českého jazyka.

Jedním z dalších cílů komplexních rozborů je i motivace žáka k všestrannému a především opakovanému/soustavnému „pozorování textů“ a k produkci vlastních textů. (ibid., s. 10) Ve druhé části publikace se nachází samotné rozborů textů. Škála typů textů je široká. Autoři zařadili jak texty umělecké, administrativní, odborné, tak například i texty běžné a publicistické. Každý z nich je dle výše uvedeného přehledu podroben detailnímu rozboru a doplněn o odpovědi na uvedené otázky či o řešení úkolů.

2.3 Kritická místa výuky syntaxe v zahraniční odborné literatuře

(Některé části kapitoly byly publikovány v časopise *Český jazyk a literatura*, Baloušová, 2020)⁶

Pakliže chceme popsat kritická místa výuky syntaxe a určit příčiny jejich vzniku, je vhodné, abychom svá pozorování opřeli o zahraniční kontext. Komunikačně-funkční pojetí didaktiky mateřského jazyka je živým tématem nejen v anglofonním, ale i ve frankofonním a hispánském prostředí takřka už od minulého století (Klimovič, 2019). Ve všech zmiňovaných proveniencích je v rámci formování didaktiky mateřského jazyka vyvíjen výrazný tlak na to, aby se upouštělo od transmise a aby se kladl důraz na kvalitnější a smysluplnější práci s textem. Důležitá je rovněž i forma a celková organizace výuky. Autor zmiňuje skupinovou práci na různých projektech, tvorbu vlastního textu a zapojování jazykových korpusů do výuky. Žáci by měli být aktivní a měli by se během hodin zapojovat do diskuse nad danými tématy. Ve většině případů se jedná o komparaci různých řešení, vzniklých textů na daná témata apod., přičemž na závěr této diskuse by si sami žáci měli definovat teoretický základ (tzn. vyvodit poučku) konkrétního jazykového jevu. Důležitým prvkem v celém vzdělávacím procesu je i kvalitně vzdělaný učitel, který spolupracuje s dalšími kolegy z řad odborníků.

Učivo syntaxe není v autorově příspěvku podrobněji rozebráno, nicméně si lze odvodit jeho nezastupitelnou úlohu při vytváření následně analyzovaných textů. Negativní a přímé dopady na žákovu práci, jeho jazykové vzdělávání a schopnost tvořit souvislé a logické texty má dle Andrewse a jeho kolegů (2006) formální vyučování. Ti se ve svém výzkumu zaměřili primárně na vliv takového vyučování na rozvoj žákovy kompetence k psaní textů a dospěli k zajímavým výsledkům. Kvůli velkému množství oborových (gramatických) termínů (srov. v české odborné literatuře Hájková – Machová, 2002; Hrbáček, 1997; Zimová, 1997), které se žáci musí učit, dochází k jejich zmatení a přesycení namísto rozvoje komunikační kompetence. Proto zastávají názor, že stávající výuka gramatiky nemá vliv na rozvoj kompetence k psaní textů. (ibid., s. 40)

⁶ BALOUŠOVÁ, Lucie. Syntax v učebnicích českého jazyka pro 7. ročník ZŠ a rozvoj komunikační kompetence žáka. *Didaktické studie*. Roč. 12 (2020), č. 1, s. 151–160.

Autoři pracují s metodou „sentence combining“, jež vychází z konkrétních životních situací a textů, s nimiž se žák může v běžné komunikaci setkat. Nejprve se analyzuje autentický text, až poté dochází k formulování pravidel a aplikování při vlastní práci na konkrétním textu (konkrétně s přihlédnutím ke konstruování vět a souvětí). Důležité je zmínit i fakt, že samotná znalost gramatických pravidel není dle autorů příspěvku nejdůležitějším aspektem při tvorbě textu, je jen pomocným prostředkem při této činnosti.

Metoda „sentence combining“ představuje jeden z možných přístupů, jak smysluplně a efektivně vyučovat psaní, jejím prostřednictvím se žáci učí chápat významy jednotlivých jazykových prostředků. Pokud se zaměříme konkrétně na obsah syntaxe, nelze nezmínit snazší osvojení různých syntaktických konstrukcí dle konkrétní komunikační situace a záměru autora textu, dále spojky a spojovací výrazy, jejich obměny a sémantiku. (Saddler, 2005; Saddler – Asaro-Saddler, 2010)

Metalingvistická terminologie vychází i z výzkumu Jonese, Baileyho a Myhill (2013) jako překážka při tvorbě textů. Je to něco, co žáky ve výsledku brzdí a co pro ně nepředstavuje podporu. Autoři pracují s tzv. kontextově zapojenou gramatikou, jejíž zavedení do výuky, navíc díky kvalitně vzdělaným vyučujícím, přináší pozitivní výsledky v úrovni písemného projevu studentů jak slohově zdatných, tak těch slabších.

Z výše uvedeného výběru anglofonní odborné literatury vyplývá, že největším problémem a palčivým kritickým místem, zjevně nejen ve výuce syntaxe, je samotný písemný projev žáků/studentů, který by měl být postaven na uvědomělé práci s jazykovým materiálem. Že k tomu v mnoha ohledech nedochází, vyplývá z výzkumů odborníků (srov. v českých odborných člancích např. Hrbáček, 1998–1999; Dvořák, 1997–1998, 2007–2008) a jejich doporučení zavést do výuky efektivnější metody a formy práce. Níže podrobněji představíme koncepci, která byla vytvořena v Polsku a která má se „sentence combining“ a s kontextově zapojenou gramatikou společný zájem – vést žáky k tomu, aby byli v komunikaci úspěšní a aby dokázali tvořit písemné a mluvené projevy dle svých aktuálních komunikačních potřeb.

Takovou koncepci představuje *To lubię!* (v českém překladu *To se mi líbí!*), již vytvořil kolektiv polských učitelů a lingvodidaktiků, kteří se rovněž potýkali s dopady neefektivní transmisivní výuky.

Počátky *To lubię!* můžeme hledat již v 70. letech 20. století, kdy se didaktička A. Dyduchová pokoušela o obnovu výuky polského jazyka novým a efektivnějším směrem. Prováděla výzkum výuky v terénu a zabývala se schopností a dovedností žáků využívat jazyk ke komunikování. Výsledkem byl po několika letech návrh koncepce *To lubię!* Ta se na konci 90. let rozšířila díky seminářům, které ihned připoutaly velkou pozornost mezi učiteli mateřského jazyka, již se zajímali o nové přístupy k výuce. Kolektiv autorů připravil sérii publikací nazvanou *Metodyczna biblioteka To lubię!*, která obsahuje kompletní lekce založené na světových i domácích beletristických i dramatických textech.

Komunikačně-kognitivní přístup *To lubię!* je založen na integraci všech tří složek předmětu polský jazyk – tedy mluvnice, literatury a slohu a komunikace. V praxi to znamená, že učitel přirozeně propojuje tyto složky tak, že jazykové učivo představuje na konkrétním úryvku z literatury či žakově textu. Integrací vyučující spojuje i učivo (složky předmětu nepřecházejí jedna v druhou, ale jsou spojeny v jednu) a snaží se tak pojmut jazyk a literaturu komplexně.

V centru zájmu autorů koncepce stojí žák jako člověk se svými problémy, jejichž otisky nachází v textech vybraných učiteli či ve svých vlastních. Autoři taktéž vycházejí z toho, že jazyk jako prostředek komunikace je všudypřítomný – nachází se v beletristických textech, v umění, ve filmu, v hudbě, v divadelní hře a především v každodenní komunikaci. Učitel si záměrně připravuje hodiny na základě tzv. užitkových textů, autentických materiálů, které žáci znají z vlastního života (např. inzerát, dopis, SMS zpráva, e-mail, novinový článek, beletrie). Výrazné zastoupení uměleckých textů v hodinách polského jazyka odůvodňuje i M. Szymańska, didaktička polského jazyka, s níž jsme v rámci zahraniční stáže vedli rozhovor o zmiňované koncepci a didaktice polského jazyka, tím, že je literatura považována za tzv. krámk lidských problémů (prodejna, obchod, magazyn). Ať už se jedná o žákův autentický text vytvořený v hodině, nebo o text umělecký, jsou tyto materiály chápány jako diskurzy, které jsou podrobeny důkladné analýze. Při ní žák poznává fungování jednotlivých jazykových prostředků i jazyka v běžné komunikaci, která je přirozeně rozvíjena i neustálou diskusí učitele s žáky nad rozebíranými texty, k nimž se neustále vrací a snaží se jich co nejvíce využít.

Ve vlastní pedagogické praxi mnohdy přemýšlíme nad tím, jak žáky efektivně motivovat. Učitelé, kteří vyučují podle koncepce *To lubię!*, v těchto případech sahají po běžných věcech denní potřeby, obrázku, poslechu hudby nebo simulaci konkrétní komunikační situace. Jejich cílem není žáky zahltit různými podněty a hodinu předimenzovat, spíše naopak. Učitelé vybírají rekvizity vzhledem k zamýšlenému cíli.

Dalším významným prvkem koncepce je sémantika, a to v syntaktické rovině jazyka. A ne bezdůvodně. Věta není vytržena z kontextu, naopak se pracuje s konkrétními výpověďmi v různých kontextech, situacích a obměnách. V centru zájmu je pak především pochopení významu celého textu. Učení je pojímáno jako subjektivní proces, v němž se žáci učí utvářet vlastní hodnoty a názory na svět. Vyučovací jednotky neslouží k hromadění lingvistické a literární teorie. Vedou především k induktivnímu učení žáka efektivně komunikovat a být v jazyce funkční. Výuka obecně směřuje k uvědomělému používání jazyka.

Podle výše nastíněných základních principů se může zdát, že je příprava jedné vyučovací jednotky velmi časově náročná. Výuka dle výše popsané koncepce vyžaduje vysokou míru erudice vyučujících, kteří musí být navíc schopni pohotově reagovat na dotazy žáků, na jejich postřehy a interpretace. Učitelé přirozeně pracují s prekoncepty žáků, a tak předem nemohou tušit, jak budou žáci v hodinách spolupracovat a reagovat. I tento aspekt je dle M. Szymańskiej jedním z důvodů, proč učitelé raději volí formální metody výuky. Časová náročnost, určitá míra nejistoty, jak vlastně bude hodina probíhat, a důraz na velkou promyšlenost vyučovacích jednotek učitele spíše od *To lubię!* odrazuje. Tato koncepce je ale efektivní a žáci ze školy odcházejí motivovaní, se zájmem o jazyk i literaturu a s komplexním poznáním, které je zasazeno do konkrétní komunikační situace, díky čemuž si poznatky lépe zafixují a následně i snadněji vybaví, v praxi aplikují a skutečně využijí.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Metodologie

3.1 Cíle práce

Primárním cílem disertační práce je analyzovat kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy a stanovit příčiny těchto kritických míst. Současně si klademe sekundární cíl navrhnout alteraci k vybranému kritickému místu, čímž bychom rádi přispěli k optimalizaci podmínek výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy.

3.2 Získávání a analýza dat

(Některé části kapitoly byly publikovány v časopise *Didaktické studie*, Baloušová, 2020)⁷

Materiál pro analýzu jsme získávali již před psaním disertační práce v rámci výzkumného projektu *Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy*. Před samotným sběrem výzkumných dat jsme od škol získali informované souhlasy, v některých školách rodiče podepsali generální souhlas s výzkumem již na začátku školní docházky nebo v jejím průběhu.

V prvním roce výzkumného šetření (2016/2017) jsme provedli rešerši odborné literatury a uskutečnili jsme obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů. Na jejím základě jsme zjistili, že:

- i. dle prostudovaných školních vzdělávacích programů⁸ a tematických plánů je učivo syntaxe v 7. ročníku ZŠ obvykle naplánováno na 2. pololetí (únor až červen);

⁷ Baloušová (2020)

⁸ Vzorové školní vzdělávací programy pro ZV nalezneme například zde:

<http://www.zssv.cz/priloha/502b9ef71c185/svp-zv-spolecne-01-09-2009-5a154c10efdbf.pdf> (ZŠ sv. Voršily v Praze, platný od 2016–2017, s. 35),

https://www.zsemydestinnove.cz/files/document/65/1490959858_original.pdf (ZŠ Emy Destinnové, Praha, 2016–2017, s. 22)

- ii. analyzované učebnice českého jazyka pro 7. ročník ZŠ⁹ zpracovávají stejný obsah učiva (učivo o větných členech a vedlejších větách);
- iii. v analyzovaných učebnicích převažují cvičení, která nesledují aktuální tendence v didaktice mateřského jazyka (zde máme na mysli komunikační princip);
- iv. každá z učebnic obsahuje cvičení, která komunikační princip sledují nebo která mají potenciál pro to, aby byla přetvořena v komunikačně pojaté cvičení.

Pro analýzu zpracování obsahu a metod výuky syntaktického učiva jsme dále vybrali učebnice českého jazyka z toho důvodu, že jsou základním prostředkem vyučování, v jehož procesu jsou pro pedagogy i žáky oporou. Jedná se o „kurikulární materiál, který specifikuje a interpretuje kurikulární obsah a strukturuje ho způsobem, který je vhodný pro vyučování a učení“ (Sikorová, 2010). Důležitá je i jejich zprostředkovatelská role „mezi záměry školského systému a jejich realizací ve třídách“ (ibid., s. 25).

Cílem analýzy učebnic bylo zodpovědět následující otázky:

- i. Které syntaktické učivo učebnice zpracovávají?
- ii. Do jaké míry učebnice naplňují komunikační princip výuky mateřského jazyka?
- iii. Vedou cvičení v učebnicích k naplňování tohoto principu?

Analýze jsme podrobili čtyři učebnice: *Český jazyk 7* (Krausová a kol., 2013, dále jen „Fraus“), *Český jazyk 7: učebnice* (Kvačková a kol., 2014, dále jen „Nová škola“), *Český jazyk 7 pro základní školy* (Hošnová a kol., 2014, dále jen „SPN“) a *Český jazyk 7: máme rádi češtinu* (Horáčková a kol., 2015, dále jen „Alter“)¹⁰.

Analýza učebnic směřovala k vyřešení dvou cílů:

- i. obsah syntaktického učiva v učebnicích;
- ii. zacílení na rozvoj komunikační kompetence žáka.

⁹ Analýze jsme podrobili v současnosti používané učebnice českého jazyka pro 7. ročník základní školy: *Hravá čeština 7* (Křivancová a kol., 2017), *Český jazyk 7* (Krausová a kol., 2013), *Český jazyk 7: učebnice* (Kvačková a kol., 2014), *Český jazyk 7 pro základní školy* (Hošnová – Bozděchová, 2014) a *Český jazyk 7: máme rádi češtinu* (Horáčková a kol., 2015).

¹⁰ Variantu pojmenování učebnic českého jazyka prostřednictvím názvu nakladatelství volíme z důvodu zkrácení textu a také proto, že řada učitelů si spíše vybaví konkrétní učebnici právě na základě jména nakladatelství.

Rozhodli jsme se zacílit naši pozornost nejen na obsah syntaktického učiva, ale i na cvičení, ve kterých žák nejvíce operuje s jazykovým materiálem, a zhodnotit, do jaké míry k rozvoji komunikační kompetence tato cvičení přispívají. Při analýze jsme zohlednili i to, „že různé autorské kolektivy přistupují k tvorbě učebnic různě“ (Čechová, 2011–2012, s. 238), proto do analýzy nezahrnujeme například souhrnné jazykové testy, které se nacházejí na koncích kapitol v učebnici *Nová škola*, a pravopisná cvičení, jež se vyskytují ve všech učebnicích zejména pod kapitolou zaměřenou na shodu přísudku s podmětem¹¹.

Primární cíl, a to sledování obsahu syntaktického učiva, jsme založili na porovnání syntaktických témat v učebnicích a toho, zda je obsah v analyzovaných učebnicích totožný. Pokud jsme zjistili, že se termíny v rámci syntaktického obsahu v některých učebnicích neshodují (například označení věta jednočlenná a věta bez podmětu), porovnali jsme lingvistický termín s akademickou MČ 3 (1987) a s PMČ (2008).

Jako druhý cíl jsme si zvolili zaměření na rozvoj komunikační kompetence žáka. Při analýze jsme vycházeli z toho, že je důležité zohlednit zásadu provázanosti funkce cvičení a obsahu učiva (Čechová – Styblík, 1998, s. 70). Proto jsme jednotlivá cvičení v učebnicích třídili dle jejich způsobu na přeměňovací, vyhledávací a určovací a konstrukční (Hauser – Ondrášková, 1994, s. 28). Cvičení přeměňovací označujeme jako cvičení transformační (srov. Čechová – Styblík, 1998, s. 70).

V druhém roce (2017/2018) bylo vytipováno celkem 9 učitelů z různých pražských základních škol (k tomu dále kapitola *Výzkumný vzorek a výzkumný materiál*). V témže roce výzkumu byly s vyučujícími vedeny rozhovory, během nichž jsme jim individuálně představili zamýšlený výzkum a jeho předpokládanou realizaci v běžných hodinách. Poté jsme společně připravili celkový harmonogram výzkumu a domluvili se na konkrétních termínech hospitací, které vzhledem k rozvržení tématu v rámci školních tematických plánů byly naplánovány na únor až červen roku 2019. Vyučující souhlasili s nahráváním hospitovaných hodin.

¹¹ Z analýzy jsme vyčlenili rozborová cvičení, která jsou zaměřena širěji než jen na syntaktické učivo. Jedná se o cvičení, v nichž mají žáci více úkolů, například určit mluvnické kategorie podstatných jmen, vyhledat v textu zájmena a určit jejich druh nebo uvést synonyma k vybraným slovům.

Ve třetím roce výzkumného šetření (2018/2019) jsme hospitovali ve vybraných hodinách českého jazyka, jejichž obsahem bylo učivo syntaxe. Pro nahrávání (pouze audio) vyučovacích hodin jsme vždy použili dva diktafony, přičemž jeden z nich byl umístěn u katedry učitele nebo v její těsné blízkosti poblíž tabule a místa, kde se vyučující vyskytoval v učebně nejčastěji, druhý jsme umístili doprostřed / na druhý konec třídy na některou z lavic, abychom zajistili dvojí nahrávku – jednu hlavní (u učitele), druhou pro kontrolu v případě, že by první nahrávka nebyla zřetelná. Ojedinelá nezřetelnost byla způsobena šumem ve třídě při skupinových pracích nebo při manipulaci s diktafonem ze strany žáků. Před začátkem a na konci hospitované hodiny jsme oba diktafony zapnuli ve stejný čas, abychom docílili stejného načasování na obou přístrojích, jež nám poté usnadnilo práci na prepisech jednotlivých hodin. Během hospitovaných hodin byly vedeny terénní záznamy.

V rámci výzkumného šetření jsme nahráli celkem 39 hodin, přičemž pouze jedna z nich je nahrána v takové kvalitě, že neumožňuje kompletní přepis, jsou z ní tedy přepsány pouze ty části, které jsou dobře rozpoznatelné a ucelené.

Ve čtvrtém roce výzkumného šetření (2019/2020) jsme se zaměřili na hloubkovou analýzu získaných materiálů. Jednotlivé hodiny byly přepsány v textovém editoru Word a vytištěny.

Doplňkovou metodou analýzy byla metoda pedagogické introspekce (vlastní pedagogické působení na základní škole).

Výsledky výše popsané analýzy jsou zpracovány v kapitole *Výsledky výzkumného šetření*.

3.3 Výzkumný vzorek a výzkumný materiál

Výzkumné šetření jsme orientovali na 2. stupeň základní školy do 7. ročníku především z toho důvodu, že v daném ročníku stále dochází k osvojování syntaktického učiva, ale koncepty ještě nejsou utvořeny. Po prostudování několika vybraných školních vzdělávacích plánů a také tematických plánů jsme zjistili, že je klíčové učivo skladby zařazeno právě do 7. ročníku. S drobnými rozdíly v časovém zařazení tématu je učivo o

větných členech a větě jednoduché / souvětí probíráno ve druhém pololetí 7. ročníku, tedy zhruba v období od února do června.

Z vlastní pedagogické praxe a na základě neformálních rozhovorů s vyučujícími, kteří se do šetření zapojili, víme, že i přes to, že je učivu skladby věnováno prakticky celé druhé pololetí školního roku, výsledný počet vyučovacích hodin je ovlivněn školními akcemi. Přestože mají všechny školy až na jednu, jež má 5 hodin za týden, ve svých školních vzdělávacích plánech uvedenou časovou dotaci pro předmět Český jazyk a literatura 4 hodiny týdně, výsledný počet hodin, které věnují syntaxi, je vzhledem k programově nabitějšímu plánu konce školního roku nižší. Pakliže je hodinová dotace pro celý předmět Český jazyk a literatura (od února do června) zhruba 70 hodin a pokud zohledníme fakt, že vyučující ve všech školách zapojených do výzkumu rozvrhově rozdělují předmět do 3 oddělných složek (mluvnice – 2 hodin, sloh a komunikační výchova – 1 hodina, literatura – 1 hodina), pro skladební učivo je vyhrazeno přibližně 38 hodin. Při zohlednění různých školních a mimoškolních akcí a velkých písemných prací, jež většinou zaberou celou vyučovací hodinu, a toho faktu, že na mluvnici mají vyhrazeny 2 hodiny týdně, vyučující disponují přibližně 25 až 35 hodinami, které mají k dispozici pro skladební učivo. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že tento nedostatek hodin učitelé (nejen z našeho výzkumu) operativně řeší například výměnami hodin nebo upuštěním od hodin literatury a slohové výchovy. Někteří upozorňovali i na to, že v případě jejich absence/nemoci mají žáci prostřednictvím suplujícího učitele, často „nečeštináře“, zadané opakování probraného učiva, což výsledný počet hodin rovněž snižuje.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 9 vyučujících českého jazyka. Výzkumu se zúčastnilo 8 žen a 1 muž ve věku 26 až 55 let, všichni byli aprobovaní vyučující českého jazyka a literatury a na dané základní škole vyučovali ještě další předmět dle své aprobace. Do šetření jsme vybrali jak zkušené vyučující s několikaletou praxí, tak učitele začínající.

3.4 Způsob prezentace výsledků

V následujících kapitolách nejprve představíme výsledky analýzy kurikulárních a edukačních materiálů a následně prezentujeme výsledky analýzy hospitovaných vyučovacích hodin.

Pokud budou v práci použity úryvky z přepisů vyučovacích hodin, pak bude promluva žáka označena kódem „Ž“ (výjimečně bude použito jméno), promluvy učitele budou uvedeny písmenem „U“. Původně zamýšlené číslování jednotlivých žáků arabskými číslicemi se neosvědčilo, neboť jich do komunikace ve vyučovacích hodinách vstupovalo více, a tak by značení prostřednictvím indexů nebylo přehledné. Proto jsme v promluvách vyučujících využili jména, která jsou v rámci zajištění anonymity smyšlená. Pokud se v dialogu vyskytne více jmen žáků, učitel průběžně oslovoval a vyvolával různé žáky. Bylo-li třeba doplnit další okolnosti průběhu vyučovací jednotky, jsou tyto části označeny kurzívou v závorce.

V kapitole *Analýza edukačních materiálů* představíme výsledky analýzy učebnic českého jazyka pro 7. ročník základní školy s konkrétním zaměřením na učivo o syntaxi. V následující části nazvané *Analýza vyučovacích hodin* prezentujeme výsledky hloubkové analýzy vyučovacích hodin syntaxe, přičemž představíme ta kritická místa, jež se v celém souboru nasbíraných dat často opakovala a jež se vyznačovala znaky formalismu (Janík a kol., 2016, s. 201, s. 216). Zjištěná kritická místa ve výuce syntaxe jsme rozdělili do několika skupin. Zohledňovali jsme faktor učitele, jeho didaktické zpracování učiva a zvolenou metodologii. Kritická místa jsme vybírali z vyučovacích hodin, jejichž obsahem bylo podobné učivo, a to zejména učivo o větných členech a vedlejších větách, což se odrazilo i ve výběru konkrétních ukázek výukových situací (a v častějším opakování téhož učiva). Každé kritické místo dokládáme konkrétním transkriptem (transkripty) úseku hodiny a stručně je komentujeme, přičemž sledujeme hledisko funkční, významové (sémantické) a komunikační. Rovněž je třeba zmínit, že všechny úseky výukových situací můžeme nahlížet různou optikou a že se ve většině z nich kritická místa kombinují, což dokládáme i v komentářích k některým situacím.

Zjištěná kritická místa:

- i. učitelovo didaktické zpracování učiva;

- a. lingvisticky nesprávné poučky, učitelova neznalost;
- b. nestandardní podoba termínu;
- c. volba špatné metodologie, nepochopení podstaty výuky;
 - pamětné učení;
 - nesrozumitelnost výkladu;
 - otázková metoda;
 - grafické znázornění stavby věty a souvětí;
 - příslovečné určení jako doplnění přísudku;
 - určování věty hlavní a věty vedlejší pomocí spojek a spojovacích výrazů;
 - přehlížení chybných odpovědí žáků – nejasnost motivace;
 - snižování vlastní práce;
- d. kognitivní náročnost učiva;
 - parcelace učiva;
 - „podsouvání“ řešení.

Do kapitoly *Analýza vyučovacích hodin* zařazujeme i příklady dobré praxe. Třebaže i tyto úseky výukových situací obsahují některá kritická místa, považujeme je za možný inspirační zdroj pro učitele českého jazyka.

3.5 Zajištění kvality výzkumu

Za účelem zachování anonymity oslovených škol, vyučujících a žáků jsme přistoupili k anonymizaci účastníků našeho kvalitativního výzkumu prostřednictvím výše uvedeného způsobu.

Jsme si vědomi i určitých limit, které má tento typ výzkumu. Největší limitu by mohl představovat výzkumný vzorek 39 hodin. Nicméně abychom mohli analyzovat výuku syntaxe v hodinách českého jazyka ve větším měřítku, musel by být do našeho výzkumu zapojen větší počet škol a vyučujících, v jejichž hodinách bychom mohli hospitovat a pořizovat nahrávky. Takto rozsáhlý a konkrétně zaměřený kvantitativní výzkum (pouze v hodinách věnovaných syntaxi) by byl extrémně náročný na realizaci, navíc vzhledem

k výše uvedenému počtu hodin českého jazyka a literatury ve druhém pololetí školního roku. Úspěšný průběh takového výzkumu by byl ovšem podmíněn i tím, že by oslovené školy nabídku účasti ve výzkumu potvrdily a s nahrávkami souhlasily.

Přestože výsledný počet 39 nahrávek hodin syntaxe není vysoký, domníváme se, že pro analyzování současného stavu výuky syntaxe na základních školách se jedná o dostatečný výzkumný vzorek.

Při analýze vyučovací hodiny a následném definování kritických míst musíme rovněž zohlednit to, že jsme výzkumné šetření prováděli po omezenou dobu ve druhém pololetí školního roku, a tak jsme získali nahrávky hodin, jejichž náplní byla jen určitá část učiva.

4 Výsledky výzkumného šetření

4.1 Analýza edukačních materiálů

(Některé části kapitoly byly publikovány v časopise *Didaktické studie*, Baloušová, 2020)

Úvodem lze zmínit, že vybrané učebnice českého jazyka pro 7. ročník základní školy jsou rozděleny na dvě základní části, tedy na mluvnici a na sloh a komunikaci (ty spolu tvoří jeden celek). Syntaktické obsahy ve sledovaných učebnicích jsou relativně stabilní. Jedná se především o základní rozdělení na problematiku jednotlivých větných členů (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení, doplněk) a vedlejších vět (podmětná, přísudková, předmětná, přívlastková, příslovečná, doplňková). Stěžejními obsahy ve všech učebnicích jsou větné členy a druhy vedlejších vět. V učebnici Alter je učivo o větách s podmětem a bez podmětu, větných ekvivalentech a druzích vět a větných ekvivalentů podle funkce zařazeno již na začátku 6. ročníku.

Druhy příslovečných určení nejsou zavedeny všechny do všech analyzovaných učebnic. Například pouze Nová škola a SPN seznamuje žáky s příslovečným určením prostředku, původce děje a zřetele (v podobě substanční i propoziční). Nová škola jako jediná učebnice pracuje s příslovečným určením společenstva.

Problematika větných členů několikanásobných je zařazena do všech učebnic, avšak v učebnici z nakladatelství Fraus je pouze zmíněna v úvodním přehledu u podmětu a přísudku.

V učebnici dále chybí pojednání o přívlastku těsném a volném. Naopak tato učebnice jako jediná zařazuje do probíraných témat přístavek.

Co se však v rámci jednotlivých učebnic liší, je používaná terminologie, a to zejména v následujících oblastech: věta jednočlenná a dvojčlenná, větné ekvivalenty, druhy vět a větných ekvivalentů podle funkce a druhy přísudku. Učebnice nakladatelství Nová škola, Fraus a Alter pracují s termíny *věty jednočlenné a dvojčlenné, větné ekvivalenty*. Jinak s touto terminologií pracuje učebnice nakladatelství SPN, ta používá označení *věty s podmínkou a věty bez podmínky*¹². Termín *větný ekvivalent* je autory shodně používán ve všech učebnicích. Učebnice Fraus a Alter užívají termín *druhy vět podle postoje (příp. záměru) mluvčího*. V učebnicích nakladatelství SPN a Nová škola je tento obsah nazýván *druhy vět a větných ekvivalentů podle (komunikační) funkce*.

Většina učebnic používá zavedený termín *přísudek slovesný, slovesný složený, jmenný se sponou a jmenný beze spony*. Učebnice Fraus pracuje s *přísudkem slovesně jmenným (se sponou) a jmenným*.

Učebnice přistupují odlišně i k tematice tzv. komunikačních funkcí výpovědi (dále KFV). Jejich náznak najdeme v učebnici nakladatelství SPN v kapitole *Druhy vět a větných ekvivalentů podle funkce* v jedné z pouček: „Vedle oznámení, rozkazu, přání nebo otázky můžeme chtít například vyslovit nějakou žádost, výčitku, výstrahu, varování, pochybnost apod.“ (Hošnová a kol., 2014, s. 91). Samotný termín KFV však v učebnici zaveden není. V učebnici nakladatelství Fraus najdeme pojednání o druzích vět podle postoje mluvčího, v němž jsou tyto věty rozděleny na oznamovací, tázací, žádací (které jsou dále děleny na rozkazovací a práci). Ani učebnice nakladatelství Nová škola se skutečnou náplní pojmu KFV neparacuje, druhy vět a větných ekvivalentů člení na oznamovací, rozkazovací, práci a tázací.

Zajímavé je i porovnání používané terminologie s mluvnicemi češtiny. Akademická MČ 3 používá termíny *výpovědi s komunikativní funkcí oznamovací, tázací, žádací (výzovou), námitky, nesouhlasu, protestu, ohrazení, odmítnutí, výtky (napomenutí, důtky, pokárání), výčitky* a *výpovědi s komunikativní funkcí přání*. Pracuje s výpověďmi jako

¹² Označení *věty bez podmínky* nepovažujeme za vhodné, protože je žáci mohou snadno zaměnit s větami s nevyjádřeným podmínkem (např. „Šel za námi.“, „Poslechla ho.“).

s výsledky tzv. mluvnických aktů v různých komunikačních situacích. V učebnicích zavedené termíny věta oznamovací, tázací, rozkazovací a práci se v MČ 3 neuvádějí. Autoři mluvnice také pracují s pojmem *vzorce bez subjektu*, které jsou v učebnicích označovány jako věty jednočlenné. V MČ 3 jsou dále vydělovány tzv. vzorce s predikáty bezvalenčními a valenčními (jednovalenčními a dvojvalenčními). V učebnicích jsou pro vysvětlení jednočlenných vět použity podobné příklady, jaké jsou uvedeny v akademické mluvnici – např. *Zamračilo se. Šerí se. Praskalo v kamnech. Bolí mě v zádech.* (MČ 3, s. 171, 173 a 174) Pro věty dvojjmenné se v MČ 3 používá pojmenování *vzorce se subjektem*, jež jsou dále členěny. Autoři pracují s rozdělením na tzv. vzorce s predikáty jedno-/dvoj-/trojvalenčními. V samostatné kapitole jsou vysvětleny *vzorce s predikáty být/mít*. V MČ 3 se stejně jako v učebnicích českého jazyka používá zavedený termín *větné ekvivalenty*.

Chápání věty jako *větného vzorce* najdeme u Čermáka (2011, s. 167), který jej vymezuje jako „abstraktní systémový model pro realizaci určitého typu vět“. Větný vzorec má určitou strukturu, „která je znakové povahy a kterou se rozumí lineárně uspořádaný sled prvků, propojený vzájemnými vztahy do uzavřeného celku“. (ibid.)

PMČ používá označení *věty podmětové* a *věty bezpodmětové*. Pro druhy přísudku jsou užitá označení *přísudek slovesný* a *přísudek slovesně-jmenný*. Podobně jako ve výše uvedené mluvnici zpracovává PMČ učebnicové téma druhů vět prostřednictvím komunikačních funkcí výpovědi. I zde nacházíme označení *komunikační funkce výpovědi asertivní/oznamovací, direktivní/výzvoová, interogativní/tázací, komisivní/závazku, permissivně-koncesivní/dovolení, varovací, expresivní* a *deklarativní*. Shodně s MČ 3 ani autoři PMČ nepoužívají termín *druhy vět podle postoje mluvčího*.

Vycházet při cílené výuce věty z komunikačních funkcí výpovědi na rozdíl od druhů vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti se dle Hájkové (2013) jeví jako praktické a komunikačně efektivní i na 1. stupni základní školy. Hájková ve svém výzkumu potvrzuje, že než formální rozlišování druhů vět je vhodnější pro „budování komunikační kompetence jedince poznání komunikačních funkcí výpovědi“ (Hájková, 2013, s. 14).

Komunikační kompetenci chápeme jako žákovu schopnost uvědomělého používání jazykových prostředků vzhledem k zamýšlenému cíli a vzhledem ke komunikační situaci. Podobně uvažuje i Slančová, dle níž je komunikační kompetence charakterizována jako

„soubor vědomostí a zkušeností individua, které se týkají prostředků, pravidel, norem a zvyklostí komunikace“ (Slančová, 1996, s. 28).

Obecně je úkolem cvičení instrumentalizovat vědomosti žáků (Čechová, Styblík, 1998, s. 71), a proto jsme se rozhodli podrobit analýze právě cvičení ve vybraných učebnicích¹³.

Z analýzy vyplynulo, že se učebnice vyznačují vyšším zastoupením analytických cvičení, jež jsou založena na vyhledávání a určování jednotlivých jazykových jevů. Ve většině případů se jedná o vyhledávání požadovaných větných členů a vedlejších vět a o jejich terminologické označení. Cvičení transformační mají nejčastěji podobu převádění větného členu na vedlejší větu a naopak. Je jich podobné množství jako cvičení analytických. Cílem vyhledávacích a určovacích cvičení je analýza textu a následné označení požadovaného jazykového jevu – například podmětu, přísudku.

V menší míře se v učebnicích vyskytují cvičení konstrukční, která mají produkční cíl a vedou žáka k vytvoření vlastního textu. V některých případech autoři učebnic zařazují takové úkoly, které nabádají žáky k vytvoření vlastního textu se zadanými modelovými větami. Samostatně lze hodnotit zařazení grafického zpracování věty jednoduché a souvětí, které nalezneme v učebnicích Fraus a Nová škola, ostatní učebnice od ní upouštějí.

Na základě vlastní pedagogické praxe vyhodnocujeme cvičení transformační pro žáky jako nejnáročnější, zejména co se týče transformace vedlejší věty na větný člen.

Dalším typem cvičení jsou tzv. jazykové rozbory. Souvislejší práce s nimi je patrná v učebnicích Nová škola a Taktik, nicméně úkoly setrvávají na formální úrovni a nejdou do hloubky daného jevu.

V současné době je ve vyučování kladen velký důraz na moderní kulturu vyučování (Janík a kol., 2016), která by měla směřovat k rozvíjení jednotlivých kompetencí tak, jak je uvedeno v RVP ZV. Cestou k rozvoji komunikační kompetence může být například práce s prekonceptem, gramatika vyučovaná v kontextu různých komunikačních situací, jež jsou žákovi blízké, a dále induktivní přístup, který podněcuje žáky k hlubšímu uvažování nad jazykem a směřuje ho k uvědomění si funkce jazykového (a nejen syntaktického) jevu

¹³ Typologie cvičení, s níž pracujeme, viz výše.

v komunikaci a tím pádem i k uvědomělému používání jazyka. V tomto ohledu je osvojení syntaktických znalostí opravdu klíčové, neboť je předpokladem efektivní komunikace. Analýza ukázala, že v učebnicích převažují deduktivní cvičení, méně jsou zastoupena cvičení induktivní, mezi něž řadíme například práci s vlastním textem. Taktéž jsme dospěli k poznání, že řada induktivních cvičení sestává z práce s větami oddělenými od komunikační situace.

Cvičení, která reflektují žákovu běžnou komunikaci, najdeme v učebnici nakladatelství SPN, např.:

„Porovnejte dvojice vyjádření. Které je zdvořilejší a proč?

Koukej si už sednout! Račte¹⁴ se posadit. To okno raději neotvírejte!

Neotvírat okna! Mlčíte už! Už mlčte! (...)

Jak se omluvíte, když přijdete pozdě do školy?

Jak požádáte na návštěvě o něco k pití

kamaráda

jeho maminku?“ (Hošnová a kol., 2014, s. 91).

Příkladem cvičení, které nevychází z žákovy běžné komunikace, nalezneme ve stejné kapitole téže učebnice.

„V následujícím úryvku rozlište věty a větné ekvivalenty. Určete, jakou mají formu (oznamovací, rozkazovací, tázací, práci; zvolací).

Vzor: *Výborně!* – větný ekvivalent, jeho základem je příslovce. Má formu zvolací.

Loučení

¹⁴ Slovo *račte* je pro žáka archaické (i.p.m. 2,06, syn2015). Předpokládáme, že tuto větu nevyužije v běžné komunikační praxi a že si sám, bez učitelova vysvětlení, neuvědomí jeho stylistický příznak.

„Výborně!“ řekl Bilbo. „Prsten dostane Frodo.“ Zhluboka se nadechl: „A teď už opravdu musím jít.“ (Hošnová a kol., 2014, s. 90, úryvek)¹⁵

Uvědomujeme si, že efektivita cvičení záleží především na tom, jak se s konkrétními cvičeními pracuje ve výuce. První výše uvedené cvičení patří mezi ta, která efektivně rozvíjejí žakovu schopnost komunikovat s vrstevníky i staršími lidmi, případně s autoritami. Nabízejí žákovi otevřená řešení, dbají na jejich odůvodnění a nesměřují k formalismům. Považujeme je za vhodná i proto, že jsou zakotvena v konkrétním kontextu komunikační situace. Při zpracování cvičení mohou žáci vycházet z vlastní komunikační zkušenosti a jednotlivé výpovědi využít v praxi, což považujeme za stěžejní.

Analýza ukázala, že autoři sledují primárně lingvistický přístup. Problém shledáváme v tom, že většina cvičení nenabízí komunikační přesah, využitelnost v konkrétní komunikační praxi.

Analyzované učebnice se v zařazeném učivu neliší, využívají ojediněle odlišnou terminologii a sledují deduktivní postup od výkladu ke cvičení. Domníváme se, že je vhodné používanou terminologii sjednotit, na což upozorňuje opakovaně i M. Čechová (2012). Termín chápe spolu s J. Jelínkem jako prostředek fixace pojmu, tedy jeho přesné (a jednoznačné) označení, které by mělo reflektovat vědecké poznání, ale ne ho automaticky přebírat (svoji roli hraje přístup k jevu, vymezení termínu, pokročilost žáků a jejich potřeby, posun ve vědeckém poznání, vyrovnání se s tradicí apod.). Je třeba také brát – i v komunikačním pojetí výuky – v potaz to, že „právě jednotná terminologie usnadňuje metajazykové/metařečové vyjadřování“ (Čechová, 2012, s. 200). Učitel by měl mít k dispozici jasně vymezenou terminologii, kterou žákům může nabídnout pro metakomunikaci

¹⁵ Ačkoliv je třeba ocenit využití textu, který (snad) je pro žáky atraktivní, je třeba upozornit na to, že literární komunikace se může skutečně vzdalovat. Například u vzoru je signifikátorem „zvolací formy“ pouze vykřičník. Následující uvozovací věta ovšem obsahuje sloveso, které tuto formu neimplikuje. Pro žáka může být rovněž zavádějící, že se setkává s druhy vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti, ale běžně ne s těmito druhy u větných ekvivalentů (kde je pravděpodobné, že mnohdy bude jediným jakýmsi signifikátorem interpunkční znak, tedy jeho určování bude formálně-automatické). Matoucí pro žáka bude i výpověď „Prsten dostane Frodo.“, která patří podle funkce do direktivních (někdo rozhodne, kdo bude mít prsten, tj. někdo je nepřímou vyzván, aby prsten dal Frodovi), ale po formální stránce jde o větu oznamovací.

a u které si bude jistý jejím užíváním v učebnicích a všeobecným přijetím školskou veřejností. Nejednotná terminologie může způsobit problémy jen pomalu a těžko řešitelné.

Praktickým důvodem pro jednotnou terminologii může být také přechod žáka z jedné školy na školu jinou, kde vyučující v hodinách českého jazyka (nejen syntaxe) používá odlišnou terminologii než tu, s níž se žák setkával. Nemusí jít ale pouze o změnu školy – žák potřebuje mít určitou míru terminologické jistoty i v případě, že během jeho studia dojde ke změně učebnicové řady – ať už za učebnice z jiného nakladatelství, nebo za učebnice nové od stejného nakladatele, ke změně vyučujícího nebo k návaznosti učebnic v dalších úsecích studia (zejména po přechodu ze základní školy na střední).

Pokud si učitel zvolí práci s učebnicí, četná analytická cvičení může vhodně přetvořit, a využít je tak pro diskusi nad textem, při níž si žáci uvědomí, jak jednotlivé jazykové jevy fungují. Je vhodné, abychom z takových cvičení vybrali například jednu větu, která bude součástí žákova vlastního uceleného textu. Práci s modelovými a od kontextu oddělenými větami nepovažujeme za vhodnou.

Z hlediska motivace může učitel vycházet ze zálib svých žáků a z toho, co je zajímá. V současné době se například jako efektivní jeví práce s YouTube a fenoménem youtubering¹⁶.

4.2 Analýza vyučovacích hodin

V následující kapitole představíme výsledky hloubkové analýzy nahraných vyučovacích hodin, jejichž hlavní náplní bylo syntaktické učivo. Pro větší přehlednost volíme prezentaci výsledků založenou na tematickém řazení, jak bylo popsáno v kapitole *Způsob prezentace výsledků*.

¹⁶ Pokud učitel překoná počáteční nedůvěru k youtuberingu a seznámí se s texty aktuálně sledovaných youtuberů, může je využít jako komunikační východisko pro mnoho výukových obsahů. Vhodně formulovaný úkol může žáka nasměrovat na tvorbu textu, v němž bude spontánně užívat jev, na který chce vyučující upozornit. Ukázkou takového cvičení jsme publikovali v 11. ročníku *Didaktických studií* v čísle 2 (Baloušová, 2019). Po tom, co žák pochopí fungování jevu, lze zavést termín, kterým je pojem pojmenován. Zavedení termínu nepřichází na začátku aktivity, resp. edukace, jak bývá mnohdy při výuce i v učebnicích praktikováno.

4.2.1 Učitelovo didaktické zpracování učiva

(Některé části kapitoly byly publikovány ve sborníku *Varia XXIX*, Baloušová, 2021)

4.2.1.1 Lingvisticky nesprávné poučky, učitelova neznalost

Z analýzy hospitovaných hodin vyplynulo, že jedním z největších a poměrně často se opakujících problémů je učitelova neznalost vyučovaného syntaktického obsahu, jež je završena opakovaným používáním lingvisticky nesprávných pouček, které si žáci nezřídka zapamatují a používají je v hodinách při komunikaci s vyučujícím o daném učivu.

Ukázka 1

U: Nicméně já bych, Pepo, teď potřebovala, kde bys mi tam našel přívlastek. Tak, co jsem vám říkala jako úplně trapnou, triviální pomůcku? Vidíte-li nějaké podstatné jméno, u kterého jsou nějak prapodivně nabalená jedno přídavné jméno, více přídavných jmen, nebo vedle jsou nějaká další podstatná jména, musí tam někde být přívlastek. Jo? Když si představíte prostě houbu a kolem se to všechno balí. To jsou přívlastky. Ale teď tam je podstatné jméno a kolem něj něco. Podstatné nebo přídavné jméno. Vidíš to tam? Musíš, neříkej, že ne. Tak. Pepíku, máš tam dvě podstatná jména vedle sebe, přečti mi to. Dvě podstatná jména vedle sebe.

Ukázka 2

U: Proč jde o větu jednoduchou? Proč nejde o souvětí? Radko?

Ž: Protože je tam jen jedno sloveso.

U: Prosím?

Ž: Protože je tam jen jedno sloveso.

U: Ták, přesně tak, máme tam jeden... hmm... přísudek, chybí nám tam nějaká věta vedlejší, přesně tak, jde o větu jednoduchou. Ták, hmm, kdo

by si chtěl vyzkoušet určit všechny vět... všechny větné členy správně?
Tak, Báro, povídej.

Ukázka 3

U: No a co se týče té skladební části (pozn. myšlena část testu), tak ten zápis souvětí... Samozřejmě, že je to souvětí, když tam máme dvě slovesa. Zápis tedy bude vypadat jak, Davide?

Ukázka 4

Ž: Vhodnost knihy posoudí rodiče dle věku dítěte. To je...

U: Vhodnost knihy...Stojí to za podstatným jménem...

Ž: Jo! Přívlastek neshodný.

U: Tak.

Ukázka 5

Ž: Odcizil peníze.

U: Ano. Odcizil peníze. Musí mi to znít do toho ucha, musí to k sobě patřit. Jak se zeptáš tím slovem odcizil?

Ž: Koho, co?

U: Ano, takže jaký to bude větný člen?

Ukázka 1 dokládá formalismus, který se v námi hospitovaných hodinách vyskytoval velmi často. V tomto případě se jedná o určení druhu přívlastku ve větě „Obrátil se na nás s prosbou o pomoc“, přičemž se po žákovi požaduje termín přívlastek shodný, nebo přívlastek neshodný. Vyučující se namísto vysvětlení funkce přívlastku shodného a neshodného ve větě omezila pouze na vágní vysvětlení, že kumulace přídavných a podstatných jmen okolo jednoho podstatného jména nutně předznamenává výskyt větného členu přívlastku. Podobným příkladem bylo i nevhodné vysvětlení pozice přívlastku

neshodného z jiné hodiny (Ukázka 4): „*Vhodnost knihy...* Stojí to za podstatným jménem.“. Jiná vyučující dále vysvětlovala žákům problematiku předmětu např. takto (Ukázka 5): „*Ano. Odcizil peníze.* Musí mi to znít do toho ucha, musí to k sobě patřit. Jak se zeptáš tím slovem *odcizil?*“. Ukázka 2 představuje jeden z nejčastějších projevů formalismů, a to ten, že počet vět v souvětí lze určit podle počtu sloves. Přestože žáci mnohdy reagují tak, jako je tomu v Ukázce 2, vyučující často přecházejí jejich odpovědi bez povšimnutí a sami odpoví, že „je to podle počtu přísudků“. Žák je tedy opakovaně utvrzován v omylu a nepřesnostech (srov. Štěpáník, 2020, s. 87), posiluje se tak miskoncept daného jevu.

I když učebnice českého jazyka pro 7. ročník základní školy a např. i PMČ (Grepel – Karlík a kol., 1995, s. 499) nabízí učitelům hned několik příkladů postpozice přívlastku shodného, vyučující žákům předkládají značně zjednodušenou poučku o tom, že se přívlastek shodný vyskytuje obvykle/zpravidla před řídicím podstatným jménem a přívlastek neshodný za ním (v postpozici), ale často pak opomíjí případy, kdy tomu tak není. Žáci jsou tak ochuzeni o příklady jako „To bylo víno opravdu znamenité!“ nebo „Byl to nápad přímo geniální!“ (idem), které lze využít i pro vysvětlení funkce důrazu v české větě. Vyučující bohužel zatají žákům i pro ně ve školním prostředí naprosto běžná označení jako „slunéčko sedmítečné“, „hlemýžď zahradní“, „Karel IV.“ nebo „kyselina sírová“, která jsou rovněž vhodným dokladem postpozice přívlastku shodného. Jsme přesvědčeni o tom, že by zde bylo namístě využít jednoduššího odborného textu (např. žákova referátu na biologické či dějepisné téma) a ukázat si funkci různých druhů přívlastků v praxi. V námi hospitovaných hodinách se nevyskytly ani příklady specifických výskytů postpozice přívlastku shodného, jež se vyznačují určitou mírou citového hodnocení (idem), uved’me např. spojení slov „holka proradná“ (Křivancová a kol., 2017, s. 77).

4.2.1.2 Nestandardní podoba termínu

Dalším, neméně závažným kritickým místem je používání nestandardních podob termínů. Z analyzovaných hodin vyplynulo, že vyučující označují zavedené lingvistické termíny „věta“, „slovo“, „otázka“ zdrobnělinami, tedy „větička“, „slovíčko“ a „otázečka“ (viz Ukázka 6 a Ukázka 7 níže), čímž snižují vnímání a uvědomování si stylu odborného textu. Praxe je taková, že žáci tyto termíny používají ve správné podobě častěji než učitelé.

Ukázka 6

U: (...) Každý si vybere jeden lístek, na němž má větičku, a vaším úkolem bude najít si partnera s větičkou, která podle vás má stejnou stavbu jako ta vaše věta. Takže řešíme stavbu té věty. Nikoliv význam, ale čistě stavbu, ano?

Ukázka 7

U: Ano. Někdo, odcizil. Máme domluveno, že jo, podmět rovně, přísudek vlnovkou, umíme. Kde má skladební dvojici slovíčko mi, Zuzko?

Ž: Odcizil mi.

U: Ano. Tak šipečka, odcizil, to je to slovo nadřizené a tím slovíčkem odcizil, že jo, se ptáme. Jak se zeptáš na slovíčko mi?

Ukázka 7 navíc demonstruje použití nezavedeného termínu (kvazitermínu) „slovo nadřizené“, tj. dle kontextu hodiny zřejmě termín „řídící člen“, případně „větný člen nadřazený“, zda jde o neznalost termínu, neuvědomování si terminologické podstaty spojení *řídící člen* či o něco jiného, nejsme schopni jednoznačně identifikovat. Učitelem užití spojení rovněž vyvolává nebezpečí, že žák zamění termíny „slovo významem nadřazené“, jako termín lexikologický/sémantický, a „větný člen nadřazený“, který představuje jeden ze stěžejních termínů skladebního učiva.

Ukázka 8

U: Kdo, co. Bezva. Základní stavební dvojici máme. Nebo také základní větné členy. Co to slovo „moje“? Kde má stavební dvojici?

Ž: Moje sestra.

U: Moje sestra. Udělej, označ tu stavební dvojici, zeptej se.

Ž: Čí, jaká.

U: Hmm, jaká, čí. Co to bude?

Ž: Příslovečné určení... Ne!

U: Ptáš se jaká, čí sestra.

Ž: Jo, přívlastek shodný.

U: Výborně, přívlastek shodný. Ptáme se jaká, je to dovednost, tak je to přívlastek, je to vlastnost. Tak. (*dále napomínání vyrušujících žáků*)

Ukázka 8 dokládá výskyt dalšího nevhodně použitého odborného názvu „stavební dvojice“. Vyučující tento termín používala v námi hospitované hodině opakovaně, žáci jej používali správně, tedy „skladební dvojice“. Současně bychom ukázkou mohli zařadit do kategorie *Volba špatné metodologie, nepochopení podstaty výuky*, neboť učitelka zjevně vyžadovala aplikaci pamětně osvojených otázek, jimiž se ptáme na větné členy. To se jasně ukazuje v replice „Moje sestra. Udělej, označ tu stavební dvojici, zeptej se“. Naše tvrzení lze doložit i tím, že na začátku této hodiny vyučující žákům zadala opakování učiva prostřednictvím procházení učebnice a v sešitu nalepené přehledové tabulky větných členů s příslušnými otázkami. Z reakcí žáků bylo patrné, že jsou na podobnou práci zvyklí.

Problematika školské jazykovědné terminologie není nijak nová. Diskuse se o ní vedly například na celostátním semináři ke školské jazykovědné terminologii konaném v lednu 1997 v Hradci Králové (Hrbáček, 1997; Zimová, 1997). Větší prostor jí byl později věnován během konference v Praze v roce 2001 (Hájková – Machová, 2002). Autoři se shodují v tom, že hlavním předpokladem pro vytvoření jednotné terminologie, konkrétně například v syntaxi, je dodržení principu kontinuity, neboť je pravděpodobné, že se žák s daným termínem neseťká pouze na základní škole, ale i při svém dalším studiu (srov. Baloušová, 2020).

4.2.1.3 Volba špatné metodologie, nepochopení podstaty výuky

4.2.1.3.1 Pamětné učení

V teoretické části disertační práce jsme uvedli, že tradiční (zde myslíme transmisivní) pojetí výuky mateřského jazyka není ani podle domácích autorů, ani podle lingvodidaktiků zahraničních vhodnou cestou, kterou by se měla výuka mateřského jazyka ubírat. Přesto se v našem výzkumu vyskytl nejméně jeden případ, kdy vyučující žákům poskytla zápis (či poznámky z hodiny) ať ve formě připraveného nakopírovaného přehledu větných členů/vedlejších vět, nebo klasickou formou, kdy si zápis zpracovali na základě jejích pokynů do sešitu z českého jazyka. Učitelky se v následujících hodinách na rozdané materiály odkazovaly, požadovaly po žácích orientaci v poskytnutých přehledech, případně žádaly pamětné naučení zapsaných poznámek z hodiny.

V těchto případech ale setrvaly u zapamatování, tedy na nejnižší rovině Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Vzhledem k obsahu bychom mohli tuto ukázkou zařadit i do kategorie *Kognitivní náročnost učiva*.

Ukázka 9

U: Tak, uděláme to takhle. Já budu teď počítat do pěti a vy se musíte zapnout jako motory, jako přepnout se. Tak, já počítám a vy přepínáte. Raz, dva, tři, čtyři, pět. A přemýšlejte, jak tu otázku formuluji. Tome, poslouchej. Jak se říká slovům ve větě, když mě zajímá, jakou funkci v té větě mají? Jak se jim říká? Tome?

Ž: Větné členy?

U: Výborně. A jak si ta slova pojmenovat, když mě zajímají, jaký mají význam? Význam, ne jakou mají funkci, ale jaký mají význam. Na co se budu ptát? Ta terminologie. Jakou mají funkci, jsou větné členy, na tom se shodneme. Který je nejdůležitější větný člen?

Ž: Přísudek.

U: Výborně. Přísudek. Který hned těsně a stojí vedle něj?

Ž: Podmět.

U: Výborně. To jsou dva základní větné členy. Které členy se váží na které?

Ž: Na přísudek se váže... (*přemýšlil*) příslovečné určení a přívlastek. Ne, ten se váže, naopak, ten se váže na jména.

U: Ano.

Ž: Předmět se váže na přísudek.

U: Ano, předmět a příslovečná určení. Kolik příslovečných určení a teď se neptám Pepy, ale ptám se vás, má to Pepa perfektně složené v hlavě? Kolik jich má?

Ž: Osm

U: Má jich osm. On to dává dohromady, on to umí jako básničku. Jedem Pepo, ukaž jim to!

Ž: Místa, času, způsobu, míry, příčiny, účelu, přípustku a...

U: Přípustky a?

Ž: (*potichu, nesrozumitelné*)

U: Ano. Tak teďka Hanička. Ta, která zpochybňuje Pepu. No, jedem!

Ž: Času.

U: Blbě, a už začínáš blbě!

Ž: Místo, čas, způsob, míra, příčina, účel, podmínka, přípustka.

U: Super. Proč vás to tak učím? Ano, protože když to říkám jako básničku, tak můžu vynechat přemýšlení. Prostě to jenom říkám a teprve potom přemýšlím. Obvykle po vás chci, abyste nejdřív přemýšleli a pak říkali, ale tohle se musíte naučit z paměti. Jako co jiného se učíte z paměti? Co musíš, Dominiku, pro svůj život, ne musíš, nemusíš nic, co bys měl?

Ž: ... (*potichu, nesrozumitelné*)

U: Ale co konkrétně si nosíme v hlavě až do smrti?

Ž: Náš jazyk?

U: Ne.

Ž: Násobilku a vyjmenovaná slova?

U: Přesně. Násobilku a vyjmenovaná slova. A víte, co dělám já, když jedu autem? A mám dobrou náladu? Zařvu dozadu: „Násobilka sedmi, dělej!“ Říkám, to musíš umět, i kdybych tě vzbudila o půlnoci. A teď to začne. Jak z chlupatý deky. Sedm, čtrnáct ... a říkám, jestli to nebudete umět říkat z paměti rychle, tak je to úplně k ničemu. Vyjmenovaná slova a násobilku, to je základ všeho. A plus já jsem vás naučila říkat z paměti, aspoň některé z vás, osm druhů příslovečných určení. (...)

Výše uvedený přepis části vyučovací hodiny dokládá vyžadování pamětného naučení větných členů ve smyslu „jako básničku“. V úvodu výukové situace se navíc vyučující dopouští chyby ve chvíli, kdy se žáků ptá na význam větného členu, nikoliv na jeho funkci. Z jejího zadání („Výborně. A jak si ta slova pojmenovat, když mě zajímají, jaký mají význam? Význam, ne jakou mají funkci, ale jaký mají význam. Na co se budu ptát? Ta terminologie. Jakou mají funkci, jsou větné členy, na tom se shodneme. Který je nejdůležitější větný člen?“), které je matoucí, nakonec není patrné, na co se žáků ptá – zda po nich požaduje odborný název „přísudek“, nebo po nich žádá vysvětlení významu termínu „přísudek“, nebo zda je nakonec vede k vysvětlení funkce větného členu přísudku.

Za zcela nevhodnou považujeme reakci vyučující „Blbě, a už začínáš blbě!“, která dokládá učitelčino lpění na z paměti naučeném seznamu druhů příslovečných určení, dokonce se požaduje zapamatování v konkrétním pořadí, tedy opravdu „jako básničku“. Žákyně se chyby nedopustila, když na prvním místě uvedla příslovečné určení času.

Za efektivnější, pro žáky přínosnější a kognitivně náročnější bychom považovali diskusi o nejčastějších druzích příslovečného určení, které žáci využijí v běžné komunikaci (tedy např. místa, času, způsobu, účelu), a jejich větném vyjádření, čímž se učiteli otevírá prostor pro práci s druhy vedlejších vět příslovečných. Pro vyučujícího by mohlo být zajímavé sledovat, jak žáci nad konkrétními formami vyjádření téže informace přemýšlejí,

kteřou z forem spíše využívají v písemném projevu a kteřou použijí při osobním rozhovoru. Z vlastní pedagogické praxe víme, že žáci častěji volí vedlejší větu, protože je dle jejich slov přesnějši, bohatši, nebo dokonce „taková barevnějši“. Transformovanou vedlejší větu na větný člen žáci většinou hodnotí jako formálnějši a „oficiálnějši“, tedy takovou, kteřá se hodí spíše do písemného projevu, např. do e-mailu učiteli nebo do referátu.

4.2.1.3.2 Nesrozumitelnost výkladu

Nesrozumitelnost výkladu doložila už Ukázka 9 tím, jak dlouhý a nepřehledný monolog vyučující směrem k žákům vedla. Níže uvedená Ukázka 10 taktěž ukazuje nepoměr v promluvěch žáků a vyučujících. Učitelé jsou v námi hospitovaných hodinách ti, kteří svými monology pokryjí větší část hodiny, žáci volí ve většině případů jednoslovné, heslovité nebo zkratkovité odpovědi.

Ukázka 10

Ž: Na konci.

U: Na konci. Jaké *buchty mi nejvíce chutnají*, jaké to jsou. No, *kteřé mi pekla* nebo *upeče babička*. Takže si to tam, prosím vás, napište, klidně si označte, což tady není v té prezentaci, označte si ty *buchty*, budu z toho mít na konci hodiny akorát hlad, nedá se nic dělat. Každopádně, princip, jak vidíte, zůstává úplně stejný. Stále rozvíjíme podstatné jméno. Nadto, to podstatné jméno se nám tak hezky ukazuje na konci té věty, haló, tady jsem. *Buchty, jaké buchty?* Jo? Tak, nejvíce mi chutnají *buchty, kteřé pekla babička*, tak. Nadto, naprosto typickým spojovacím výrazem pro vedlejší věty přívlastkové je vztažné zájmeno *který*. Nebo i *jenž*, ale to se tak často samozřejmě nepoužívá. A pravdou je, že opravdu je... dva typické, když tam vidíte vztažné zájmeno, tak si takřka můžete být jisti, že se jedná o vedlejší větu přívlastkovou, ale zase, důležité je se opravdu podívat, jestli to rozvíjí podstatné jméno. Tak, takhle to vypadá docela jasně, že jo? Ono to vypadá vždycky takhle na té tabuli. Tak mám pocit,

děti, vždycky když mi odcházíte, že vám je to všechno jasné. A vy na mě další hodinu koukáte jako... Tak, budeme procvičovat, podíváme se na to, čas máme, výborně. Tak, zkusíme tu další větu. *To je můj rodný dům.* Tak, tady těch přívlastků je dokonce i víc, ale vy se budete zaměřovat asi jenom na ten jeden. Tak, napište si tuhleto jednoduchou větu, prosím vás. *To je můj rodný dům.* A zkuste mi jenom říci, čím vším je ten *dům* rozvíjen. Řeší se tam, Tome, jaký je to dům, tak si odpovím, že je?

Ž: Můj.

V učitelčině monologu si nelze nevšimnout dlouhých a složitých souvětí, která na sebe v některých případech nenavazují. Ve dvou případech sledujeme apoziopcezi, nevhodně použité vsuvky a anakolut. Spíše než uvědomělou promluvu o jazykovém jevu (zde o druzích přívlastku) připomíná Ukázka 10 proud myšlenek. Uvedená výuková situace nám rovněž ukazuje další z kritických míst – lingvisticky nesprávnou poučku o vztažných zájmenech, která jsou dle vyučující nejtypičtějším ukazatelem vedlejší věty přívlastkové. Nepravdivost tohoto tvrzení můžeme doložit příkladem „Nevěděl jsem, co mám dělat.“, kde vztažné zájmeno „co“ připojuje vedlejší větu předmětnou, nikoliv přívlastkovou.

Komunikace nejen během vyučovacích hodin, ale ve škole obecně je předmětem výzkumných šetření jak v zahraničním, tak v našem domácím odborném prostředí. Zde považujeme za vhodné zmínit výzkumy Šed'ové, Šalamounové, Švaříčka a Sedláčka, již se se svými kolegy zabývali mimo jiné i otázkou vlivu charakteru výukové komunikace na žákovu učení (Sedláček – Šed'ová, 2015, s. 83) nebo účelností v dialogickém vyučování (Šalamounová – Šed'ová – Sedláček – Švaříček, 2017).

4.2.1.3.3 Otázková metoda

Kritické místo, jež jsme označili souhrnným souslovím „otázková metoda“, zahrnuje různé, avšak v citovaných ukázkách vždy nevhodně zvolené využití otázkové metody (k tzv. „otázkové metodě“ jako kritickému místu viz výše). Ze strany vyučujících jsme sledovali zřejmý tlak na poněkud zmechanizované využití otázek, kterými se doptáváme na

přísllovečná určení. V drtivé většině hodin, jejichž obsahem byly různé druhy přísllovečného určení, jsme evidovali využití přehledové tabulky s tímto větným členem, která navíc obsahovala jak typické spojovací výrazy a spojky, jimiž se daná vedlejší věta přísllovečná připojuje k větě hlavní, tak navíc sadu typických otázek typu „kam?“, „odkud?“, „kde?“, „za jakým účelem?“ apod. Minimálně čtyři vyučující, kteří se zapojili do našeho výzkumu, po žácích vyžadovali pamětné osvojení spojovacích výrazů, spojek a uvedených otázek, většina z nich se pak na tuto rozdanou tabulku odkazovala v následujících hodinách.

Ukázka 11

U: Tak, ztišíme se. Byls tady, že jo? My jsme, jedem na konec, přísllovečná určení. Výborně. Tak. K dnešnímu datu, požádám vás, k dnešnímu datu, šestého pátý. Vynechte si místo. Vynechte si, abyste kolem toho proč měli místo, protože budeme dělat cosi jako myšlenkovou mapu. A my si od toho proč uděláme čtyři směrovky. Proč, jedno velké proč. A my si ho rozpracujeme (*píše na tabuli*). Tak. Něco se děje, jo? Třeba někdo vaří, někdo vaří. A já se můžu ptát proč. A teď budu říkat: Z jaké příčiny vaří? A sedí na to to proč. To proč já zúžím a tady napíšu „Z jaké příčiny“ (*píše*). Příčina předchází tomu ději, proto to dávám jakoby před tu příčinu, před to proč. Nejdřív je příčina a potom je ten děj. Ano? Tam je důležité pochopit, co předchází ději a co jde za tím dějem. Tak když se zeptám „Z jaké příčiny“, tak když přejdu na tu druhou stranu na ten děj, tak se budu ptát „Za jakým?“. Účelem. Správně. Za jakým účelem. A bude nám sedět zase to jednoduché proč. Ale já to zúžím do kanálu, který mi bude končit otázkou: Za jakým účelem. A teď jsou ještě dvě proč. A to? Za jaké podmínky já vařím (*píše*). Za jaké podmínky vařím. Musím mít nějaké podmínky k tomu ději. A poslední proč bude: I přes co vařím. I přes co. (*zopakuje dvakrát*) Tak. Počkám, až si to napíšete. Na všechno sedí proč, jo? Ale jsou tam významové rozdíly. Není to totéž. Když se ptám na příčinu, ptám se, z jaké příčiny se ten děj odehrává. Tady udělám otazník. A pak se tomu

příslowečnému určení říká příslovečné určení příčiny. Příklad určení příčiny. Je důležité, abyste na tohle dávali pozor už od začátku. Když přejdu na druhou stranu: Za jakým účelem. Jak se to příslovečné určení bude jmenovat? Příklad určení? Tak to řekni nahlas. Nikdo. Tak když tady je z jaké příčiny příčina, za jakým účelem, tak tady bude?

Výše uvedenou Ukázkou 11 bychom mohli zařadit do několika kategorií – do *Volby špatné metodologie, nepochopení podstaty výuky* a také rovným dílem do *Nesrozumitelnosti výkladu*. V první řadě přepis této části vyučovací hodiny ukazuje nevhodně zvolenou metodu práce, v druhé nejde přehlednout celkovou délku monologu, který vyučující vedla nad jedním jazykovým prostředkem (zde konkrétně nad slovem „proč“ a jeho významovými doplněními). Nutno dodat, že po celou dobu učitelčina projevu byli žáci pasivní a pouze si zapisovali informace do sešitu dle jejích instrukcí.

V tomto případě bychom jako vhodnější způsob evokace příslovečného určení příčiny, účelu, přípustky a podmínky doporučili práci s vhodným textem, například literární ukázkou z detektivního románu, který by mohl být pro žáky poutavější. Jistě bychom našli úryvky textu, v nichž by se nacházely odpovědi na otázku „Proč?“, které bychom poté dosadili do předem připravené myšlenkové mapy s otázkami zaměřenými na obsah textu. Ve své podstatě by mohla být tato forma práce postavena na principu tzv. „unikové hry“, v níž jsou otázky typu „Proč to udělal?“, „Za jakým účelem to udělal?“, „Čeho tím chtěl dosáhnout?“ nebo „Musel překonat nějaké překážky?“ poměrně zásadní. Lze očekávat, že budou žáci odpovídat prostřednictvím souvětí, ve kterém použijí vedlejší věty, např. „Udělal to, protože se mu chtěl pomstít.“ nebo „Udělal to, aby se mu pomstil.“. V takových případech se vyučujícímu otevírá prostor pro diskusi nad různými formami vyjádření téže myšlenky a nad odpověďmi na jednu jedinou otázku „Proč?“, nikoliv „čtyři proč“, jak uvádí učitelka v Ukázce 11.

Dalším, neméně závažným problémem je nelogická otázka „Proč?“ ve spojitosti s příslovečným určením podmínky. Vyučující potvrzuje, že jsou v těchto „čtyřech proč“ významové rozdíly, ale na druhou stranu zmiňuje, že tato otázka sedí na všechny čtyři případy příslovečného určení. Otázky „Za jaké podmínky vařím? Musím mít nějaké

podmínky k tomu ději.“ a „Proč?“ nejsou z významového hlediska stejné. Podmínka, za které vaříme jídlo, není shodná s důvodem, proč pokrm připravujeme. Očekávali bychom, že žáci odpoví na zadanou otázku např. „Protože mám hlad.“, což ovšem není ani odpověď zmiňovanou otázkou, ani vyjádření odpovědi formou větného členu. Rozumíme tomu, že se vyučující snaží, podobně jako jiní učitelé, nějakým způsobem spojit zbývající příslovečná určení do společné skupiny, nicméně tento krok neshledáváme jako vhodný. Nejen, že si žáci fixují nesmyslné rozdělení na příslovečné určení místa, času a způsobu jako příslovečných určení, která jsou nejčastější, tedy hromadně v jedné skupině (potvrzuje to i fakt, že se jim v hodinách věnují nejdříve ze všech určení a ideálně během jedné hodiny), a příslovečná určení zbývající, ale navíc si je propojují s nelogickými otázkami, aniž by došlo k pochopení jejich role ve větě.

4.2.1.3.4 Grafické znázornění stavby věty a souvětí

Jak jsme uvedli v teoretické části práce, otázka grafického znázornění stavby věty (tzv. „grafu“) byla a je v rámci lingvodidaktiky často diskutovaným tématem. Nejčastěji používané učebnice tento obsah učiva zpracovávají různě. Jednotný postup či ucelená metodika napříč různými nakladatelstvími, jež se zaměřují na produkci učebnic českého jazyka, prakticky chybí. Pakliže s grafickým znázorněním stavby věty učebnice pracují, v základu vycházejí ze Šmilauerova pojetí, tedy z tzv. planimetrického znázornění (Šmilauer, 1966). Rozdíl je pouze v tom, že v učebnicích nejsou slova v rámci grafického rozboru označena počátečním písmenem v kroužku, nad kterým nalezneme zkratku konkrétního větného členu, ale zůstává zachováno označení konkrétního větného členu zkratkou (podmět = Po, přísudek = Př apod.) v kroužku. Stejně jako se liší učebnice ve způsobu záznamu celého grafu (zde máme na mysli především „design“ celého grafu, jako je například použití propojovacích čar s šipkou i bez ní), liší se i učitelé a jejich přístupy k této problematice.

Většina učitelů, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření, vedla žáky ke ztvárnění grafu věty v následující podobě: větné členy označovali zavedenými zkratkami (podmět = Po, přísudek = Př, přívlastek shodný = Pks, přívlastek neshodný = Pkn, předmět = Pt, příslovečné určení místa = Pum, příslovečné určení času = Puč, příslovečné určení způsobu

= Puz, další druhy příslovečného určení byly odlišeny zkratkami a jejich variantami jako Pu úč./Pu ú./ Pu účelu pro příslovečné určení účelu apod.). Různí vyučující vyžadovali odlišné varianty zápisu těchto zkratk, zde máme na mysli zápisy zkratky větného členu, který byl kombinací velkých a malých písmen (tj. např. „Pum“, „PUM“ nebo „PUM“). Ve většině případů používali varianty s prvním velkým počátečním písmenem „Pum“ atd. Jako druhý nejpoužívanější způsob zápisu jsme vyhodnotili variantu typu „PUM“.

Odlišnosti jsme zaznamenali i v samotném grafickém zpracování grafu. Vyučující nebyli v tomto ohledu jednotní, a tak jsme během hospitovaných hodin sledovali graf, v němž byly zkratky větných členů v kroužku a vzájemně vztahově propojeny spojovací čarou, jindy učitelé volili variantu bez kruhového ohraničení se zachováním závislostní spojovací čáry naznačující vazbu na řídicí větný člen. Část učitelů vedla žáky k používání šipek (vedoucích z dolní části nahoru), jež naznačovaly vazbu na řídicí větný člen.

Méně častou variantou grafu byl zápis prvního písmene konkrétního slova v kroužku, přičemž byla nad kroužek doplněna zkratka větného členu (Šmilauerova varianta grafu), kterým slovo ve větě je, spojovací vazebné čáry zůstaly zachovány jako ve výše uvedených způsobech zápisu.

Rozdíly jsme sledovali i u záznamu grafické podoby souvětí. Na rozdíl od větných členů, které byly ohraničeny kroužkem, učitelé volili pro znázornění hlavní a vedlejší věty ohraničení obdélníkem, čímž pro žáky vizuálně odlišili graf věty jednoduché a graf souvětí. Vazebné čáry taktéž zůstaly zachovány, nicméně zakončení šipkou jako naznačení vazby vedlejší věty na hlavní větu bylo častější než v případě znázornění závislosti větných členů. Jako nejednotné jsme dále vyhodnotili značení pořadí samotných vět hlavních a vedlejších. Část učitelů používala označení vět arabskými, část učitelů římskými číslicemi. Nejčastěji pak byla využívána zkratka „VH“ pro větu hlavní, „VV“ pro větu vedlejší, pouze zlomek vyučujících zvolil zkratku „HV“ pro hlavní větu, zkratka „VV“ v tomto případě zůstala logicky neměnná.

Ukázka 12

U: Výborně. A vy si vezmete propisky a dle toho, co budu dělat já na tabuli a vy mi budete pomáhat, uděláme schéma. To schéma si rozdělíme na roviny. První rovina náleží jakým větným členům? Je to základ věty. Tak.

Ž: Podmět a přísudek?

U: Tak a když bys měl určit, co je nejdůležitější?

Ž: Přísudek.

U: Výborně. Takže, já poprosím Zbyňka, aby v té větě našel přísudek.

Ž: Kvůli zpoždění vlaku čekala na nádraží nekonečně dlouho. (*dále nesrozumitelné*)

U: Bezva. A protože je to zhruba v prostředku věty, tak napíšeme takhle doprostřed řádku slovo „čekala“. Čekala. Je to přísudek. Kdo ví jaký? Jestli je jmenný nebo slovesný?

Ž: Slovesný jednoduchý.

U: Výborně, takže napíšeme SJ. Tak, podmět je hned následující větný člen, který mi odpovídá na otázku: Kdo, co?

Ž: Kam si to mám napsat?

U: Do sešitu si píšeš ten graf. Ten papír máš po ruce. Když neuděláš, Hanko, to, co píšu teď na tabuli, tak píšeš do sešitu a děláš to stejně jako já. Tak. Podmět, který odpovídá na otázku „kdo co?“. Pepo, dostaneš jedničku za práci v hodině, ale já potřebuji někoho jiného.

Ž: Ona.

U: Výborně. Tak a teď si to pozičně dáme takhle před to. Podmět si dáme před. Ona říkala. Jaký je to podmět, Marku?

Ž: Ehm... (*rozmýšlí se*).

U: Honzo?

Ž: Nevyjádřený.

U: Výborně. Bude nevyjádřený nebo všeobecně nevyjádřený?

Ž: Nevyjádřený.

U: Jenom nevyjádřený. Tak. A teď... Na druhé úrovni budou slova, která se bezprostředně váží na to sloveso. Tak a teď kdo ví, které dva větné členy budou teď ve hře?

Ž: Předmět. Přísllovečné určení.

U: Výborně. Takže budu dávat předmětové a přísllovečné otázky. Tak začnu. Kvůli zpoždění čekala.

Ž: Předmět? Ne.

U: Tam dáme lepší, přísllovečnou. Jdeš na to chytře. Ty ses zeptal kvůli čemu. Zeptej se, proč čekala. Proč čekala? Proč čekala? Protože se zpozdil vlak. Byla to příčina, podmínka, přípustka, nebo účel?

Ž: Příčina?

U: Výborně. Takže, já si tady udělám čáru, napíšu si to první slovo velkým písmenem, kvůli, malinkou mezeru udělám a napíšu zpoždění. Já to tam dám bez mezery, ona je pak za tím. Zpoždění. Zpoždění, takhle. Kvůli zpoždění. A je to přísllovečné určení příčiny. Jakmile tam narvete... Matěji, proč, tak má to přednost. Tam je ten pád. Tam je ten pád. Tam je ta pádová otázka. A já se ptám proč, proč? Ne kvůli čemu. Tak. Čekala. Další vazba bude? Hynku, koukni se do té věty, na tu větu. Máme kvůli zpoždění a teď...

Ž: Nekonečně dlouho.

U: Tak, čekala. Jedno slovo. Nedávej tam vždycky víc slov. Jenom jedno.

Ž: Nekonečně?

U: Ne, ne, blbě.

Ž: Kde? Na nádraží.

U: Výborně. Tak, čekala na nádraží. Nebudu to tam mít. A on si už odpověděl. Příslovečné určení místa. Kde čekala? Na nádraží. Tak. Proč tam čekala? Kde čekala? A teď tam mám ještě jednu otázku. Pavle?

Ž: Jakým způsobem? Ne.

U: Ne, ne, ne. No a ta otázka zní?

Ž: Jak dlouho?

U: Jak dlouho čekala? Tak jedu, šipečku sem. Dlouho. Příslovečné určení času. Tak, to mám dvě roviny. A teď se mi může stát, že z té druhé roviny nějaké to slovo bude dál rozvité. Nějaká slova vám tam, Majdo, zůstala. Tak, Pét'o.

Ž: Nekonečně.

U: Hmm. Se váže na které slovo?

Ž: Na to dlouho.

U: Výborně. A stojí před ním, takže já si ho napíšu tak, aby vlastně stálo tam, kde má. A je to?

Ž: Přívlastek?

U: Ne, to nemůže být přívlastek. Přívlastek se váže na jméno. Tohle je příslovečné určení a to může být zase rozvité příslovečným určením. Zeptej se otázkou. Nekonečně dlouho.

Ž: Jak nekonečně? Jak moc?

U: Jak moc. Jak moc tam čekala? Nekonečně dlouho tam čekala. A zůstalo mi tam ještě jedno slovo. Které spadlo do té třetí roviny. A to je, Ondro?

Ž: Vlaku.

U: Zpoždění vlaku. A teď.

Ž: Koho čeho.

U: Jardo, Jardo. To je to, ten jednoduchý figl, kterej když se naučíte, tak na to přijdete. Pepa udělal chybu, udělám tam puntík, udělejte si ho tam.

A ty jsi udělal chybu tady (ukazuje na tabuli). Přijdeš na to, kde jsi udělal chybu? Kdo mu poradí, kde udělal chybu? Váže se to na? Na jméno.

Takže to musí být, Niky?

Ž: *(mluví tiše, nesrozumitelně)*

U: Říkáš to správně. Ano, když je to na jméno, tak je to přívlastek?

Ž: Přívlastek neshodný.

U: Ano. Přívlastek neshodný. Tak. Máme přívlastek neshodný. A teď já tu větu takhle přečtu a vám tady podtrhnu ta slova, abyste se v tom vyznali. Tak. Když se na to podíváte, tak tady máme ty roviny. Jo? První, druhá, třetí. Já vlastně, když půjdu od konce, tak vyškrtám všechny zbytečná slova a zůstane tam jedna jediná klíčová informace. Čekala. A teď já se dozvím proč, kde, kdy, jak moc a jaké bylo to zpoždění. Takže jsem tam dala kolik otázek? Spočtete ty otázky. A kolik otázek jsem si položila?

Ž: Tři?

U: To je málo. To je málo.

Ž: Šest?

U: Jeden, dva, tři, čtyři, pět. Na tohle to jsem otázku nedávala. Ještě. Ještě máš podmět. Tak jo, tak šest. Šest. Máme to? Tak já to přečtu zpátky. Kvůli zpoždění vlaku čekala na nádraží nekonečně dlouho. Dodržela jsem chronologii těch vět a těch slov, jak tam jsou po sobě? Dodržela.

Pouze jednou jsme zaznamenali způsob grafického záznamu věty jednoduché, který byl založen na rozdělení větných členů do jednotlivých „úrovní“ v rámci větného „schématu“, jak tuto podobu grafu vyučující sama označila.

Na základě terénních poznámek, které jsme si při hospitaci v této hodině vedli, můžeme tvrdit, že se jedná o formu grafického znázornění věty, jež nebyla pro žáky příliš známá. Z učitelčiny reakcí i z replik žáků je evidentní, že tento způsob záznamu grafu věty

byl pro žáky v hospitované hodině nový. Do sešitů si dle učitelčích instrukcí nakreslili čáry, které znázorňovaly úrovně/roviny základní skladební dvojice, a poté se společně věnovali průběžnému dopisování ostatních větných členů, přičemž pro větné členy, které jsou řídicí a větné členy na nich závislé, vždy dokreslili čáru (směrem dolů od základní skladební dvojice) pro danou úroveň. Učitelka je vedla ke správnému a pečlivému zápisu všech větných členů, samozřejmě s přihlédnutím ke slovosledu, což dokládá její reakce „A protože je to zhruba v prostředku věty, tak napíšeme takhle doprostřed řádku slovo čekala.“.

4.2.1.3.5 Přísluvečné určení jako doplnění přísudku

Volba špatné metodologie představuje další kritické místo, jež se nám na základě analýzy hospitovaných hodin ukázalo jako poměrně časté. Mezi frekventované metody patří „kartičkové“ aktivity, pomocí kterých si mají žáci zopakovat a procvičit dané učivo. Vyučující využívali kartičky označené názvy různých větných členů (na jedné kartičce byla např. kombinace „přívlastek shodný – předmět“) a konkrétních příkladů (např. „modrý svetr“) a žakovým úkolem bylo najít k sobě partnera tak, že si prohlédl kombinace/příklady ostatních spolužáků a následně se připojil k odpovídající kombinaci. Realizace takové aktivity byla poněkud časově náročná, neboť někteří žáci princip aktivity nepochopili, a tak vyučující musela postup a pravidla pro výběr partnera zopakovat hned několikrát. Tento didaktický formalismus ovšem nevede ke „změně kognitivních operací, které žák provádí – ty zůstávají stále stejné, jako když žáci sedí v lavici“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 21).

Ukázka 13

U: Tak, za jakým účelem odešli? Kdo má nápad? Za jakým účelem?

Ž: Nakrmit křečka.

U: To není za jakým účelem odešli.

Ž: Kvůli nemoci.

U: Kvůli nemoci odešli. Za jakým účelem?

Ž: Kvůli učení.

U: To není příslovečné určení, to už je celá věta. Já potřebuju jedno slovíčko. Odešli...?

(...)

U: Odešli nepříjemně, to mi úplně nesedí... Ano. Jak ještě mohli odejít?

Ž: Rychle.

U: Rychle. Napiš rychle. Rychle odešli. Jak, jakým způsobem? Bezva, neboj se toho.

U: Uděláme ještě jedno slovíčko. Vy doplníte. Dáme příslovečné určení způsobu. Vynechte řádeček a napíšeme viděl. Příslovečné určení míry zkusíme přidat k tomu ještě. Dáme příslovečné určení, ještě zkusíme tam přidat příslovečné určení přípustky. A poslední, co uděláme, dáme příslovečné určení času. Tak, Tomáš zkusí k tabuli. Tak Tome, poper se s tím. A my mu samozřejmě můžeme radit, máme svoje řešení. Viděl... způsobem. Jak viděl?

Ž: Vesele.

U: Viděl vesele. Úplně si nedovedu představit, jak to vypadá, když někdo vidí vesele (smích), ale dobře, napiš to tam. A k tomu dáme míru. K tomu dobře. Rozvineme to ještě mírou věci. Jak moc dobře viděl?

Ž: Hodně.

U: Hodně nebo spíše používáme...?

Ž: Velmi.

Učitelé často volí pro zprostředkování příslovečného určení takovou aktivitu, při níž žáci napíší sloveso v určitém tvaru na tabuli / do sešitu a následně k němu připisují vhodná příslovečná doplnění. Tuto metodu dokládá Ukázka 13, která představuje drobný výňatek z podstatně delšího dialogu mezi žáky a vyučující. Jak si můžeme povšimnout, učitelka pracuje s určitým tvarem slovesa „odešli“, jež požaduje doplnit o vhodné příslovečné určení účelu. Přestože žák vytvoří logickou větu „Odešli nakrmit křečka.“, vyučující jeho řešení

nepřijímá, po žakově zdánlivém neúspěchu se vyučující znovu ptá na příslovečné určení účelu, načež další žák odpovídá „Kvůli nemoci/učení.“. I toto nabídnuté řešení vyučující odmítá, a navíc se dopouští chyby, když žákovi argumentuje tím, že vytvořil větu.

Jako nevhodné shledáváme i to, že učitelka nijak nezareagovala na žakovu chybnou odpověď, tedy příslovečné určení příčiny, a požadovala doplnění pouze jednoho slova, nikoliv dvou slov. Po dalších neúspěšných řešeních se vyučující přesune k příslovečnému určení způsobu. Žák dodrží zadání a nabídne učitelce slovo „nepříjemně“, ta ho opět odmítá a znovu, již poněkolkáté, se ptá na to, jak ještě mohli odejít. Až po jednoslovné odpovědi „rychle“ může žák dané příslovce napsat na tabuli.

Evidentní tlak na jednoslovné vyjadřování a doplnění přísudku se v tomto případě objevuje i u dalšího slovesa „viděl“. Učitelka toto sloveso nijak neokomentovala a ani nezmínila, že je třeba významové doplnění o předmět – někdo viděl někoho/něco. Namísto toho opět požaduje jednoslovné doplnění příslovečného určení. V této souvislosti se ještě sama dopouští chyby, když požaduje rozšíření o míru „věci“ – to je ovšem zavádějící instrukce, neboť činnost vyjádřená přísudkem neoznačuje „věc“.¹⁷ Nevhodné uchopení tohoto syntaktického obsahu dokládá ve výše uvedené Ukázce 13 i značný chaos v jednotlivých druzích příslovečného určení, která má žák k přísudku doplnit (způsobu, míry, přípustky a času).

Namísto práce se souvislým připraveným nebo vlastním textem, která se ukazuje jako efektivní (srov. Jones – Myhill – Bailey, 2013; Myhill, 2005), vyučující volí typ cvičení, kdy si žáci fixují chybné nebo neúplné výpovědi jako „viděl vesele“ či „odešli nepříjemně“.

¹⁷ V samotném závěru tohoto cvičení ještě vyučující vede žáka k použití vhodnějšího příslovce a argumentuje tím, že „velmi“ používáme častěji než žákem navrhané „hodně“. Zde by učitelka mohla doložit své tvrzení daty z Českého národního korpusu, která dokládají, že spojení „velmi dobře“ je opravdu častější podoba, nicméně především v psaném projevu (97,41 %), v mluveném projevu mírně převažuje varianta „hodně dobře“ (52,27 %). Data z Českého národní korpusu dostupná z WWW: syd.korpus.cz.

4.2.1.3.6 Určování věty hlavní a věty vedlejší pomocí spojek a spojovacích výrazů

Kritické místo, které je založeno na určování věty hlavní a věty vedlejší prostřednictvím spojek a spojovacích výrazů, bezprostředně a logicky navazuje na předchozí kapitolu o otázkové metodě. V níže uvedených výukových situacích, které pocházejí z hodin, v nichž vyučující a žáci pracovali s určovacími cvičeními, můžeme sledovat nejen nevhodně využitou metodu pokládání otázek na jednotlivé větné členy/vedlejší věty, ale především chaotické „tipování“ a hádání řešení ze strany žáků. Částečně (a logicky) bychom tuto kategorii mohli propojit s částí *Přehlížení chybných odpovědí žáků – nejednoznačnost motivace*, neboť během diskuse nad cvičeními zaznívají řešení, která jsou evidentně chybná. V takových situacích, které jsou do určité míry způsobeny hlukem ve třídě, nepozorností žáků a jejich nekázní, už učitelé s chybnými odpověďmi nepracují a nevedou žáky k opravě. Chybné odpovědi tak úplně zapadnou.

Ukázka 14

U: Ano, dobře, poněvadž je spojka podřadicí, tady máme tedy vedlejší větu. Tak. Jakého druhu bude tedy ta věta vedlejší? Neboli jak se zeptáme, Honzo?

Ž: Proč jsme šli domů?

U: Přesně tak. Proč jsme šli domů? Když se ptáme otázkou proč a odpovídáme protože nebo poněvadž, tak ta věta je?

Ž: Přísluvečná příč...

U: Tak, správně, už to tady slyším. Výborně, takže přepíšeme si VV příčinná alespoň takhle, je to přísluvečná příčina... příčinná. Tak a další, dobře. Další větičku, Patriku!

Ve výše uvedené Ukázce 14 můžeme vysledovat zřejmý tlak vyučující na to, aby žáci postupovali při určování druhů vedlejších vět poněkud mechanicky a bez porozumění obsahu sdělení. Ukazuje se nám v praxi to, jak vypadá nevhodně a neefektivně využitá

otázková metoda. Z kontextu hodiny a z našich terénních poznámek pořízených při hospitaci v této vyučovací hodině je jasně patrné, že vyučující v některé z předchozích hodin poskytla žákům vytištěný přehled druhů vedlejších vět s typickými spojkami a spojovacími výrazy, které připojují vedlejší větu k větě hlavní. Nejedná se však o ojedinělý případ takového postupu. Ve většině námi navštívených hodin vyučující žáky neseznámili s tím, že ony typické spojky mohou připojovat k větě hlavní i větu vedlejší jiného druhu, než u které jsou uvedeny jako primární, což nám dokládá i další ukázka, v níž je patrné, že žák určuje tímto mechanickým způsobem vedlejší větu, která je připojena k větě hlavní spojovacím výrazem „jak“.

Ukázka 15

U: Udělám to tak, jak jsi mě to naučila. Magdi!

Ž: Vedlejší věta je jak jsi mě to naučila.

U: Ano, spojovací výraz?

Ž: Jak.

U: Ano.

Ž: Způsobová.

U: Ano, protože se zeptáme...?

Ž: Jak?

V ukázce se vyučující opět zaměřila na mechanické uplatnění znalosti spojovacích výrazů a jejich přináležitosti k druhu vedlejší věty. Nejedná se ale o jediné kritické místo, jež můžeme ve výše uvedené výukové situaci definovat. Ukázku bychom mohli zařadit i do kategorie *Kognitivní náročnost učiva*. Žák prakticky není aktivní, pouze zopakuje jinou melodii slovo „jak“ takovým způsobem, aby ho použil jako otázku, navíc opět systematickým postupem, jaký používali jak žáci, tak vyučující při práci na určovacím

cvičení. Značná část určovacích cvičení, která jsou v námi hospitovaných hodinách zpracovávána, je založena na podobném/stejném schématu, jako je tomu v této ukázce.

4.2.1.3.7 Přehlížení chybných odpovědí žáků – nejednoznačnost motivace

Významným a neméně palčivým kritickým místem se v naší analýze ukázalo i přehlížení chybných odpovědí žáků. V hospitovaných hodinách se objevilo hned několik případů, kdy učitelé na žakovou nesprávnou odpověď nezareagovali a jeho řešení přešli výzvou ke splnění dalšího úkolu. V některých případech se učitelé nad žakovým řešením pozastavili a snažili se společně dobrat logickému řešení. U jiných vyučujících byla znát nejistota, která vedla ke zmatenému tiššímu monologu nad daným problémem. Vyučující poté tuto situaci vyřešil buď tím, že potvrdil žakovu chybnou odpověď, a poté rychle přešel k dalšímu případu, nebo si vytvořil prostor pro „dotazení“ tohoto problému v další hodině.

Ukázka 16

Ž: V nouzi volejte 150.

U: Dobře.

Ž: A to je... Přísluvečné určení času.

U: Času. Hmm. Dobře. Dobrá! Tady jsme doplňovali co?

Ukázka 17

Ž: *A Fimfárum je kniha od Jana Wericha.*

U: *Od Jana Wericha?*

Ž: *Od Jana Wericha.* To je jmenná část přísudku.

U: Výborně. Jmenná část přísudku. Fajn. (...)

Výskyt kritického místa dokládáme Ukázkami 16 a 17. Vyučující zde přehlédli výrazné chyby, jichž se žáci dopustili – ve větě „V nouzi volejte 150.“ se jedná o příslovecné určení podmínky a „od Jana Wericha“ je přívlastek neshodný. V takových případech se učitelé k žákově chybě zpětně nevrací a neopraví, co předtím odsouhlasili. Žák je tedy utvrzován v omylu.

Ukázka 18

Ž: Ehm, chlapci plavali... Ehm, ne, Honza zvítězil nad drakem, protože byl Honza statečný. Ehm, příčinná?

U: Takže protože je věta vedlejší uvozená...?

Ž (*rychle a bez rozmyšlení*): Osmičkou podřadicí.

U: Tak, ano, a ještě jednou, zeptáme se?

Ž: Proč zvítězil?

U: Proč zvítězil nad tím drakem? Ptáme se proč a odpovídáme protože, to je pak opravdu vedlejší věta příčinná. (...)

Při rozboru souvětí „Honza zvítězil nad drakem, protože byl Honza statečný.“ jsme sledovali dvě zásadní kritická místa. Prvním problematickým místem je samotný fakt, že vyučující přirovnala spojku „protože“ k větě vedlejší. Předpokládáme, že chtěla otázku položit jinak, např. „Spojka protože uvozuje kterou vedlejší větu?“, nicméně v tomto případě k opravě sebe sama ze strany vyučující nedošlo. Žáci tedy byli utvrzeni v tom, že spojky či spojovací výrazy jsou synonymním označením pro druhy vedlejších vět. Druhým kritickým bodem výše prezentované výukové situace je rychlá a téměř zautomatizovaná odpověď dotazovaného žáka „Osmičkou podřadicí.“. Formalismus shledáváme především v jakémsi „nálepkování“ slovních druhů číselným označením, které je, jak víme nejen z vlastní pedagogické praxe, častým postupem při určování slovních druhů. Realita je mnohdy taková, že se toto označení žákům značně plete, proto slabší žáci někdy ani nepostřehnou správné řešení.

Myslíme si, že by bylo vhodnější, kdyby učitelka žáka vyzvala ke konkrétní odpovědi „spojka podřadící“. Doplnkovým úkolem by mohlo být zařazení otázky „Můžeme spojku *protože* nahradit jinou spojkou, která má stejný význam?“ a dále „Kterou z těchto dvou spojek byste spíše použili v písemném projevu a kterou při běžné komunikaci s kamarádem?“ Z vlastní zkušenosti a praxe můžeme uvést, že žáci synonymní spojku „poněvadž“ zařazují k projevu písemnému a zmiňují, že v souvětích, kde je použita, cítí vyšší míru formálnosti. Návazným úkolem, například v podobě bonusového domácího úkolu pro zájemce, by byla zadaná práce s daty Českého národního korpusu. Konkrétně v aplikaci SyD, v níž lze porovnávat různá slova a jejich využití v čase, by žáci mohli vyhledat informace o četnosti užití těchto dvou synonymní spojek se zaměřením na konkrétní časové období.

Ukázka 19

Ž: Zavolej komu, čemu? Vyhledat větu vedlejší.

U: Tak, určíš si, která věta je hlavní a vedlejší, super. Která je hlavní a která je vedlejší v tomhle souvětí, Honzo?

Ž: Podle mě zavolej mi.

U: Hmm, a vedlejší věta je co budeš dělat v neděli večer. Super, a teďka co, jak mám postupovat dál? Mám hlavní větu zavolej mi, co s ní?

(nerozumí žákově tiché odpovědi) Cože?

Ž: Že se musím zeptat na otázku.

U: No, tak konkrétně dokažte tady u toho. Pepo?

Ž: Já nevím.

V ukázce 19 sledujeme část dialogu, který vedla vyučující s žákem nad částí jednoho cvičení v pracovním sešitu, které měli žáci za úkol vypracovat. Typově se jednalo o cvičení, jehož cílem bylo rozlišení hlavní a vedlejší věty v souvětí o dvou větách. Vyučující v tomto případě požadovala položení otázky na správně určenou hlavní větu, nicméně nijak nereagovala na žákovu odpověď „Že se musím zeptat na otázku.“, což považujeme za

chybné. Žáci byli utvrzeni v tom, že se ptáme na otázky namísto toho, že se ptáme otázkou. Z dalšího průběhu hodiny bylo zřejmé, že řada přítomných žáků postupuje při určování druhu vedlejší věty značně mechanicky. Aplikace otázkové metody byla v tomto případě poněkud nešťastná, protože žáci po dalších výzvách odpovídali, že odpověď neznají, působili zmateně a snažili se o splnění zadané práce tím, že pouze hádali správné otázky, jimiž se ptáme na vedlejší věty. Pakliže bylo v této části hodiny špatných tipů na správnou odpověď více, učitelka odpověděla sama.

Ukázka 20

Ž: Hmm, koho, co psali?

U: Jo.

Ž: Že se na náměstí budou konat...

U: Ano, přesně tak. Psali koho, co? Co nám psali? Jo? Vy... Minule jsem vám říkala, vždycky... Vy si totiž řeknete co, to je sice hezký, ale vy musíte řešit, jestli se k tomu hodí kdo, co, anebo koho, co? Musíte si to říct celé. Aby vás to nemátlo, jestli první, nebo čtvrtý pád. Davide, další!

Ž: Dosud se nezjistilo, kdo rozbil okno u tělocvičny. Dosud se nezjistilo... Je věta hlavní. Kdo rozbil okno u tělocvičny... Je věta vedlejší a je... Podmětná, takže kdo, co rozbil okno u tělocvičny.

U: Hmm, přesně tak. Takže je to podmětná. Tak, co se tam děje?

(pauza) Jdeme na další, Maruško!

Zajímavým případem, přestože nijak početně výrazným, bylo tzv. kombinované přehlížení chyby, kdy žák v zásadě odpověděl správně, nicméně svou odpověď doložil či doplnil chybným vysvětlením. Vyučující pak odpověď přešla bez povšimnutí, potvrdila žakovu odpověď a vyzvala třídu k další práci. Tento případ přehlížení chyby dokládá ukázka 20, která je postavena na dialogu mezi učitelkou a žákem o souvětí „Dosud se nezjistilo, kdo rozbil okno u tělocvičny.“. Výuková situace navíc poskytuje skvělý prostor pro připomenutí

učiva o slovesném rodě trpném a činném. V rámci diskuse bychom mohli s žáky řešit otázku, kdo vlastně okno do tělocvičny rozbil, zda se v souvětí nachází nějaká část, která dokládá, kdo okno zničil. Vedli bychom žáky k zamyšlení nad funkcí trpného rodu v podobně postavených větách a souvětích – tedy, mimo jiné, k zamaskování či skrytí viníka. Žák svou reakcí „kdo, co rozbil okno“ potvrdil, že nad skutečným pachatelem uvažoval a že vlastně hledal podmět věty vedlejší, nikoliv konatele děje v první hlavní větě. Vzhledem k zadání určovacího cvičení (určete druh vedlejší věty) vyučující odsouhlasila chybně položenou otázku, tím pádem i chybné řešení úlohy.

4.2.1.3.8 Snižování vlastní práce

Ukázka 21

U: A? Jo, a! A můj nejblbější případ je výčet barev. Modrý a červený a žlutý. Ty se nerozvíjejí, ty stojí vedle sebe. Stojí vedle sebe, vzájemně se nerozvíjejí. Jenom je to výčet nějakých vlastností. A protože ty přívlastky v tomhle případě jsou obtížné, tam musíme použít jazykový cit. Tak jsem zvědavá, jak jste ten úkol vyřešili. Tak, Sofinko, přečti první větu. Byl chladný jasný večer a nad hlavou jim svítil bledý průzračný měsíc.

Za kritické místo, byť ne tak časté, považujeme i situace, při nichž učitelé shazují či snižují vlastní práci, příklady a postup práce. Ve výše uvedené vyučovací hodině učitelka hledala vhodný příklad pro vysvětlení rozdílu mezi přívlastkem postupně rozvíjejícím a několikanásobným.

Ukázka 22

U: No, běžně jsou dvě, tři, můžeš dát i čtyři. A teď nebudu říkat, jestli jich může být pět, možná, že i to bysme třeba našli. Ta naše pražská městská hromadná doprava. To je ošklivé, co? To je fuj případ. Ale tam bys to napočítala. Ta naše pražská městská hromadná – pět jsem jich tam

dala. Jo, nejdřív je městská hromadná. Nejdřív je hromadná doprava, pak řeknu městská hromadná, pražská městská hromadná, naše pražská městská hromadná a zakončím to třešinkou na dortu. Ta naše pražská městská hromadná doprava. Slibuju vám, že tohle nikdy v testu nebude. To je odporný příklad. Většinou máš, ehm, můžeš mít zájmeno, zájmeno přívlastňovací, zájmeno ukazovací, přídavné jméno. Ten můj vlněný svetr. Ta její ošklivá kamarádka. Teď se nebudu dívat na tebe, jo? Tak, jedem. Přívlastky několikanásobné.

Ukázka 23

U: Nicméně já bych, Pepo, teď potřebovala, kde bys mi tam našel přívlastek. Tak, co jsem vám říkala jako úplně trapnou, triviální pomůcku? Vidíte-li nějaké podstatné jméno, u kterého jsou nějak prapodivně nabalená jedno přídavné jméno, více přídavných jmen, nebo vedle jsou nějaká další podstatná jména, musí tam někde být přívlastek. Jo?

Podobnou degradaci jsme během analýzy zaznamenali především v těch částech vyučovacích hodin, ve kterých učitelé doplňují výklad či vysvětlení konkrétního učiva různými příklady. V některých situacích shazovali i doporučené pomůcky a poučky. Ve většině případů se jedná o kritické místo, jež bychom mohli zařadit jak do kapitoly o snižování vlastní práce, tak do části *Kognitivní náročnost učiva*, neboť učitelé často doprovázejí konkrétní příklady tvrzením, že jde o příklad velmi jednoduchý, hloupý, nebo dokonce dle slov paní učitelky, z jejíž hodiny pochází výše uvedená výuková situace, o případ „nejblbější“, „fuj“ či „odporný“.

Poměrně častým jevem se ukázala i redundance v učitelově vyjadřování. Z první ukázky v této kapitole, konkrétně z citace „Ty se nerozvíjejí, ty stojí vedle sebe. Stojí vedle sebe, vzájemně se nerozvíjejí.“ Je zřejmé, že opakování informací je výsledkem učitelčiny snahy o lepší vysvětlení učiva a o upevnění poučky.

Zvolené komentáře a učitelova hodnocení použitých příkladů nepovažujeme za vhodná, protože žáky demotivují a jsou do jisté míry matoucí. Naopak bychom shledávali jako mnohem efektivnější, pokud by učitel vyzval žáky k vytvoření vlastních příkladů z běžné komunikační praxe, které by poté podrobili kritickému výběru a kontrole správnosti.

4.2.2 Kognitivní náročnost učiva

V následujících podkapitolách představíme kritická místa výuky syntaxe, která jsou založena na tzv. parcelaci učiva a na „podsouvání“ řešení zadaných úkolů. V této části práce také doložíme několika ukázkami poměrně častý výskyt úloh (a následných diskusí nad jejich řešeními), které neodpovídají kognitivní úrovni žáků 7. ročníku. Ve všech případech se bude jednat o cvičení, která jsou pod jejich kognitivní úrovní, jsou snadná. Jejich zařazení do výuky a práce s nimi nijak nepřispívají k rozvoji žákovy komunikační schopnosti, ba naopak je považujeme za zcela (v tomto didaktickém zpracování) neefektivní, až takřka zbytečná. V drtivé většině případů takovéto „určovací“ úlohy slouží jako jakási výplň hodiny, dále se s nimi nepracuje, učitelé na ně v dalších částech hodiny ani v hodinách následujících nenavazují. V některých případech se jedná o cvičení, která ukrývají transformační (nebo jinak produktivní) potenciál, nicméně práce na podobných úlohách setrvává „na povrchu“, kdy se učitelé spokojí s jednoslovnou odpovědí a určením konkrétního větného členu nebo vedlejší věty.

4.2.2.1 Parcelace učiva

Ukázka 24

U: Ano, to znamená, že přívlastky tam jsou dva. Schválně po vás nechci žádné grafické znázornování, protože tohle je už přívlastek rozvitý, konkrétně postupně rozvíjející, ale to se budeme učit až příští rok, o to tady nejde. Jak byste udělali vedlejší větu přívlastkovou, když hovoříte o tom domu?

Výzkum ukázal odsouvání interpunkce ve větě jednoduché a v souvětí, v Ukázce 24 uvedený přívlastek postupně rozvíjející a řadu dalších jazykových jevů, které učitel z nějakého důvodu shledal pro 7. ročník náročnými. Ve vyučovacích hodinách pak nastávají situace, kdy žák vytvoří smysluplnou výpověď, která je ovšem vyučujícím zamítnuta s tím, že to je např. souvětí, o němž se budou učit až v 8. ročníku.

Ukázka 25

U: Řekls to tak. A kdo by to chápal, že to bylo mramorové a zpřesním široké mramorové? Já bych řekla, že to se postupně od sebe rozvíjí. Já to mám určené jako postupně rozvíjející. Tak, teď si. Jedeme dál. Řekl to přiškrceným, ale zřetelným hlasem. Tady je nápověda.

Ž: Tak by to byl několikanásobný.

U: No jasně, a hlavně máte tam tu spojku ale. A jakmile je tam už daná ta spojka, tak nemůže to být nic jiného. Teď se prosím podívejte na tabuli. Řekni mi tu kombinaci těch dvou slov.

Ž: Přiškrceným, ale zřetelným.

U: Tady je spojovací výraz. V momentě, kdy tam je spojovací výraz, ta souřadná spojka, tak je evidentní, že to jsou dva přívlastky. A já, Majdo, místo toho ale bych si mohla vlastně dát i to a. Přiškrcený a zřetelný. Jenže poměr a je slučovací a tohle je poměr odporovací. Tím vás nebudu zatěžovat, protože k tomuhle jsme se ještě nedoškobrtali, já potřebuji, abyste poznali ty přívlastky.

Ukázka 25 představuje další z typických případů parcelace učiva, která jde proti komunikačně zaměřenému přístupu ve výuce českého jazyka. Abychom dokázali reagovat na našeho komunikačního partnera, je nutné, abychom porozuměli obsahu jeho sdělení. Z reakce žákyně lze usuzovat, že vztahu mezi dvěma několikanásobnými přívlastky rozumí. Učitelka ale přechází vysvětlení tohoto vztahu odpovědí, že je tím teď nebude zatěžovat. Domníváme se, i na základě vlastní pedagogické praxe, že jsou žáci schopni významové

poměry mezi souřadně spojenými větnými členy pochopit už v 7. ročníku. Navíc se v této ukázce projevuje snaha učitelky o vyžadování řešení, které „potřebuje“ ona sama, žáci tuto potřebu zvnitřněnou nemají. Jako problematické hodnotíme i slovo „nedoškobrtali“, které může být pro žáky nesrozumitelné.

4.2.2.2 „Podsouvání“ řešení

Ukázka 26

U: No, komu, čemu jsme *se divili*. Výborně. Člověk se něčemu diví, je to tak? Divíte se něčemu, že jo? Jo? Tak, čili ptáme se třetí pádovou otázkou, čemu *se divíme*, takže to musí být jaká věta?

Ž: Předmětná.

U: Předmětná, překvapivě, no ano! Výborně! (...)

S kognitivní náročností souvisí i další kritické místo, a to učitelovo „podsouvání“ řešení žákovi, kdy vyučující za žáky takřka odpovídá. Navíc v některých případech sami učitelé před žáky přiznávají nízkou kognitivní náročnost celého cvičení slovy: „Ano, vlastně to je pořád stejně, vidíte? To je primitivní strašně.“ (pokračování učitelova monologu v Ukázce 26).

Ukázka 27

U: Jedničku máme, tou jsme včera skončili. A dvojku nemáme? Já jsem si to myslela. Takže začneme právě tímto cvičením. Všichni tedy mají zapsáno 95 lomeno 2. Nebudeme si nic poznamenávat, ale prosím, abyste byli teď..., abyste teď hezky pracovali. Přečteme větu, respektive souvětí. Určíme, která je vedlejší a určíme její druh. Tome, začni!

Ž: Jestliže napadne velké množství sněhu, musíme odebrat, teda musíme odhrabat příjezdovou cestu do dvora. Věta vedlejší je musíme odhrabat příjezdovou cestu do dvora.

U: Vedlejší?

Ž: Ne, teda to druhý, to jestliže. Jo, no.

U: Tak.

Ž: A to je ta... podmínková.

U: Ano, výborně.

Výše uvedená ukázka je přepisem rozhovoru vyučující a žáka na začátku opakovací hodiny, jejímž obsahem byly druhy vedlejších vět se zaměřením na vedlejší věty příslovečné. Vyučující žákům zadala v zásadě tentýž úkol, jako tomu bylo v předchozích hodinách. Tentokrát s tím rozdílem, že cílem úkolu nebyl písemný výstup, resp. písemné řešení zadaného cvičení. Hned v prvním souvětí složeném z jedné věty hlavní a jedné věty přísloveční podmínkové „Jestliže napadne velké množství sněhu, musíme odhrabat příjezdovou cestu do dvora.“ učitelka vyzvala žáka k určení věty vedlejší. Žák tento úkol nevyřešil správně, a tak mu vyučující položila dotaz „Vedlejší?“, který je více než návodný. Jiná věta než ta, kterou nepřečetl, už v souvětí obsažena není. Proto žák logicky odpověděl, že větou vedlejší je „jestliže napadne velké množství sněhu“. Podle jeho reakce se jednalo o spontánní odpověď, která ovšem nebyla založena na hlubším pochopení souvětí. Jinými slovy – pakliže nebyla správnou odpovědí první zmíněná věta, bude to jistě věta druhá.

Podobných „stylů“ odpovědí jsme v našem výzkumu zaznamenali hned několik. V drtivé většině případů se jednalo o výukové situace, v nichž žáci jako vedlejší větu určili větu hlavní. Poté se po reakci učitele „Vážně?“, „Jsi si jistý?“, „Opravdu je to věta vedlejší?“ opravili. Správné odpovědi pak byly vyučujícími pochváleny a společně začali pracovat na dalším souvětí nebo cvičení.

Ukázka 28

Ž: Petr řekl svému příteli, aby mu půjčil novou kazetu.

U: Takže větou vedlejší je ta?

Ž: Ta druhá.

U: Ano, tady máme spojku aby. A teď se správně zeptej!

Ž: (*neví, mlčí*)

U: Tak ty, Pepo. Pepo, jak se zeptáš? No? Vyslov tu řídicí větu.

Ž: (*mlčí*)

U: Dodej otázku, abych mu mohla odpovědět: „Aby mu půjčil novou kazetu.“.

Ž: Nevím.

U: Nebo o koho, o co mu řekl? Jo? Takže tady máme čtvrtý pád, a proto je to?

Ž: Předmětná.

V této výukové situaci učitelka vyzvala žáka k určení druhu vedlejší věty v souvětí „Petr řekl svému příteli, aby mu půjčil novou kazetu.“ Po vyvolání jednoho žáka, který odpověď neznal, vyučující vyvolala dalšího žáka, který rovněž znejistěl a odpověď nevyslovil. Poté mu vyučující odpověď „podsunula“ tím, že ho navedla otázkou 4. pádu, což žákovi připomnělo zažitou pomůcku o doptávání se pádovými otázkami v souvislosti s předmětem. U této výukové situace by bylo vhodné upozornit ještě na jeden moment, který považujeme za kritické místo, a to nesprávné vedení žáka k určování druhu vedlejší věty přes použitou spojku. V tomto případě se jednalo o spojku „aby“, která obecně, jak z našeho pozorování vyplynulo, pro žáky automaticky představuje vedlejší větu příslovečnou účelovou. To je možná jeden z důvodů, proč žákyně, jež byla dotázána jako první v pořadí a které byla vyučující nabídnuta nápověda formou „Ano, tady máme spojku aby.“, nedokázala druh vedlejší věty určit.

Ukázka 29

U: Jo? Použiju otázku, kterou znám od větných členů, kam, vím, že se ptám na místo, takže je to místní. Jinou větu si dáme... (*ruch ve třídě*). Šel tam, kam chtěl. Tak, Marku, povídej. Která věta je hlavní, která je vedlejší? Jak se zeptáš?

Ž: No tak... Hlavní je první. Kam šel. No, kam chtěl.

U: A co mi tím říkáš?

Ž: Jo, jo, jako to je jasný, že je to vedlejší věta.

U: Nemusí, může bejt i hlavní. No?

Ž: No jasně, ale?

U: Marku!

Ž: (*nesrozumitelné odmítnutí učitelce*)

U: Uznávám, že je to primitivní, ale postupujeme malými krůčky, abysme si to vysvětlili postupně, jo? Já jsem ráda, že to chápeš, že ti to bliká hnedka, ale pojďme to říct i těm, který by takoví nebyli. Tak. Šel tam...

Ž: No.

U: Co si v hlavě řeknu? Za otázku?

Ž: Kam šel? Šel tam.

U: Dobře, jo? Jaká je to otázka?

Ž: Šel tam...

U: Místo... Místní věta.

Ž: Počkat, takže když mám nákou větu, tak já to nemůžu jenom jednoduše jenom jako... Se kouknout na nákou... Protože já mám tady asi jako dvanáct těch druhů vět...

U: Ano?

Ž: A já se kouknu na ňákou... Ňáké souvětí. A to... To mám, to mi má normálně jako rovnou klapnout, nebo se mám pokaždý vždycky jako si to otestovat do té věty jak to je...

U: Ono ti to klapne jako že postupně, čím víc si budeš procvičovat to tímhle tím způsobem... (*ruch ve třídě*) Čím víc si to budeš postupovat... Procvičovat tímhle tím zpomaleným způsobem, tím zrychlíš a pak už si to ani v hlavě... Pak ti to blikne rychle. To je otázka dvou vteřin. Jo?

Někdy to už pochopíš i podle vztahu, co ti ta věta říká, jo? Podobně jako jste se učili číst po slabikách nebo po písmenkách, pak už taky to neděláš a umíš číst. Tak, jdeme na časovou. (*ruch ve třídě*) Jak se ptám na příslovečné určení času?

Ž: Kdy, odkdy, dokdy

Ž: Kdy... Odkdy

Ž: A...

Ž: Jak dlouho.

U: Jak dlouho.

Ukázku 29 jsme vybrali z vyučovací hodiny, jejímž cílem bylo procvičování druhů vedlejších vět příslovečných. Z kontextu hodiny a našich terénních poznámek je zřejmé, že žáci v některé z předchozích hodin obdrželi seznam s jednotlivými druhy vedlejších vět a s otázkami, jimiž se na ně ptáme. To jednoznačně dokládá citace „Použiju otázku, kterou znám od větných členů, kam, vím, že se ptám na místo, takže je to místní.“ Důkazem didaktického formalismu je také samotné určení věty hlavní a věty vedlejší. Vyučující ve všech souvětích ze zpracovávaného cvičení lpěla na rozlišení vět hlavních a vedlejších, přičemž kladla důraz na správné doptávání prostřednictvím věty hlavní. Žáky vyzývala k pokládání otázek, které měli nalepené v sešitu s poznámkami z hodin. Jako formalismus hodnotíme i učitelčino setrvávání tzv. na povrchu, protože s žáky nerozebrala logický vztah mezi oběma větami, nezohlednila tak jejich přirozenou komunikační zkušenost, kdy se logicky ptají kam někdo šel. Bylo by vhodnější, kdyby učitelka neoddělila otázku „kam?“,

kteřou když dle ní známe od větých členů, víme, že se ptáme na místo, od konkrétní vedlejší věty „kam chtěl“. Smysluplnější by byl valenční postup – někdo někam jde. Víme, kdo chce jít, ale nevíme, kam chce jít. Logicky se pak ptáme „Kam chtěl jít?“. Jako praktičtější a pro žáky srozumitelnější se jeví varianta propojování otázky a vedlejší věty, nikoliv jejich oddělování a postupování podle přehledu otázek. Náznak takového postupu nacházíme v učitelčině replice „Někdy to už pochopíš i podle vztahu, co ti ta věta říká, jo?“, nicméně si jsme toho názoru, že tímto základním vysvětlením by měla učivo o hlavní a vedlejší větě začít. K pochopení nepřispěl ani poměrně častý ruch ve třídě, na jehož základě jsme usoudili, že se tento problém netýkal pouze jednoho žáka, ale zhruba poloviny třídy.

Na základě postupu, který učitelka zvolila, tedy opakování otázky „kam?“, můžeme citovanou výukovou situaci zařadit jak do kategorie *Podsouvání řešení*, tak do kapitoly *Otázková metoda*. To můžeme doložit tím, že vyučující vedla žáky k mechanickému určování druhů vedlejších vět na základě aplikace otázkové metody, přičemž nezohlednila logické vztahy mezi oběma větami. Taktéž můžeme ukázkou zařadit do kategorie *Určování věty hlavní a věty vedlejší pomocí spojek a spojovacích výrazů*, protože učitelka vedla žáky pouze jedním směrem, a to k určení druhu vedlejší věty nejen prostřednictvím položené otázky, ale tím pádem i na základě spojovacího výrazu „kam“. Zde se otevírá možnost pro zařazení výše uvedené ukázky i do kapitoly *Pamětné učení*.

Když se zaměříme na jednotlivé repliky, které si učitelka s žáky vyměňuje, můžeme nabýt dojmu, že se jedná o chaotický dialog, ve kterém sledujeme snahu učitelky o to, aby žáci odpovídali jasně, výstižně, ale především stručně a pouze na to, na co se vyučující ptá. Že žák nepochopil, jak správně rozlišit větu hlavní a větu vedlejší, sledujeme v replice „A já se kouknu na nákou... Náké souvětí. A to... To mám, to mi má normálně jako rovnou klapnout, nebo se mám pokaždý vždycky jako si to otestovat do té věty, jak to je...“ Je zřejmé, že nad postupem určování žák přemýšlí a není si jistý, zda má pokaždé aplikovat naučené otázky (a tím si otestovat správnou možnost), nebo zda mu to má dojít hned. V žakově replice vnímáme i to, že vlastně nepochopil, proč se dané učivo učí a k čemu mu vlastně je. Učitelka ale žákovi odpověděla, že opakovaným procvičováním se celý proces zautomatizuje, čímž ho vedla směrech mechanické aplikace znalostí a z určování druhů

vedlejších vět udělala cíl, nikoliv prostředek pro pochopení obsahu souvětí a smyslu skladebního učiva obecně.

4.2.3 Příklady dobré praxe

Na začátku našeho výzkumu jsme si stanovili cíl sledovat současnou výuku syntaxe a na základě pozorování stanovit kritická místa její výuky. Naším sekundárním cílem bylo přispět k optimalizaci výuky syntaxe na druhém stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že jsme během hospitační činnosti v hodinách českého jazyka sledovali příklady dobré praxe, rozhodli jsme se, že jejich ukázkami a stručným komentářem naši práci doplníme.

4.2.3.1 Přívlastek shodný a přívlastek neshodný

Ukázka 30

U: Tak, Hedviko, otevři si sešit a zapiš si: „Na co si dát pozor“. A teď se na to společně podíváme a uvidíte, že to uplatníte, vaše poznatky, nebo své poznatky o větném rozboru. Takže: Na co si dát pozor (*zapisuje větu na tabuli*). (*Žáci zapisují, učitelka jejich práci kontroluje a případně pokyn zopakuje*) Tak Šimone, rychle, rychle! Na co si dát pozor. Matěji, už to máš napsané? Tak jo. Tak... Josef napsané? Maruška? Tak... Kde je problém? A proč ten problém vzniká? Máme tu jednu: Koupil mu časopis pro děti s přílohou. (*píše větu na tabuli*) Marku?

Ž: Ano. Takže takhle když to poskládáme, tak to zní tak, že on koupil časopis, který je určený pro děti s přílohou.

U: A otázka zní: Co jsou to děti s přílohou? Ale nám jde o to, proč ten problém vznikl? A tady už jde o větné členy. Matěji?

Ž: Protože to s přílohou, to je přívlastek k tomu časopis, takže by to mělo být u sebe.

U: Přesně, ale jaký je to přívlastek? Shodný nebo neshodný?

Ž: Neshodný.

Vyučující si na začátku hodiny, z níž pochází výše uvedená výuková situace, stanovila jasný cíl – na základě větného rozboru chtěla žákům ukázat, jak a kde ho mohou v praxi využít. Hned v úvodu se odkázala na předešlou hodinu, v níž se jeden žák, jak jsme z kontextu pochopili, zamýšlel nad smyslností aktuálně probíraného učiva, tedy větného rozboru. Učitelka na jeho otázku vhodně zareagovala tím, že pro žáky připravila některé aktivity a úkoly, pomocí kterých si sami mohou ověřit, proč je porozumění větnému rozboru a textu jako takovému klíčové. Žáky vyzvala k tomu, aby si do sešitů zavedli novou rubriku s názvem „Na co si dát pozor“, do které si celou hodinu zapisovali jazykové prostředky, které, pakliže nebudou z funkčního hlediska správně pochopeny, mohou činit potíže v jejich běžné komunikaci. Oceňujeme zejména to, že učitelka zvolila živé materiály, jakými jsou například reklamní texty nebo věty, jež vybrala ze stránek webových deníků či jiných internetových stránek.

Jako první rozebrali větu „Koupil mu časopis pro děti s přílohou.“ Z reakce žáka je patrné, že velmi rychle pochopil, co je na rozebírané větě nelogické. Učitelka ale mířila hlouběji, když se ptala, kde a proč problém vznikl. Žákova odpověď „Protože to s přílohou, to je přívlastek k tomu časopis, takže by to mělo být u sebe.“ dokládá, že si je žák velmi dobře vědom funkce přívlastku, tedy jeho vazby na podstatné jméno a schopnosti ho významově doplnit. Současně můžeme sledovat, že žák nepracuje s běžně zavedenou definicí o pozici přívlastku shodného a přívlastku neshodného, která je postavena na tom, že se přívlastek shodný nachází před podstatným jménem, které rozvíjí, a oproti tomu stojí přívlastek neshodný za daným podstatným jménem

Učitelka zakončila rozbor výše uvedené věty následujícími otázkami: „Jak byste to vyřešili, aby ta věta fungovala dobře?“ a „Jak se zbavit toho přívlastku neshodného?“. Tímto žákům zadala úkol, aby transformovali přívlastek neshodný na přívlastek shodný. V následné diskusi se vyučující vyjádřila ke všem navrženým řešením. Za funkční a efektivní postup považujeme to, že pracovala i s variantou „Koupil mu časopis s přílohou pro děti“. Učitelka se ptala žáků, zda by tím vyjádřili stejnou myšlenku, tedy že si koupil dětský časopis, který měl přílohu. Oceňujeme způsob, jakým učitelka vedla celý dialog o

větě a možných řešeních a že žáky neustále směřovala k vyjádření stejné myšlenky, jen jinou formou.

Po ukončení rozhovoru o větě „Koupil si časopis pro děti s přílohou.“ učitelka vyzvala žáky k tomu, aby si do nadepsané rubriky „Na co si dát pozor“ zapsali první bod, a to „Pozor na přívlastek neshodný“. K této poznámce si měli dopsat příkladovou větu, kterou v první části hodiny rozebírali.

4.2.3.2 Přívlastek neshodný, příslovečné určení místa a předmět

Ukázka 31

U: Tak, další úkol. Zakreslete dva možné rozborů následující věty. Ta věta zní: „Pošlete své kačky pro štěstí.“ Tak navrhnout ty dva rozborů této věty. Teď a máte na to tři minuty.

Ž: Dva rozborů?

U: Ano. Pošlete své kačky pro štěstí. Protože tam je zase nějaká vazba, která je nejasná. My tu větu můžeme chápat dvěma možnými způsoby.

Ž: A když vím jenom jeden rozbor?

U: Tak zapište jenom jeden rozbor. Ten, který chápete. Tak jak tu větu chápete, tak ji zapište. Tak, přísudek... (*Žáci pracují.*)

Ž: Jenom to „Pošli své kačky pro štěstí“?

U: Ano, jenom tu větu „Pošli své kačky pro štěstí“.

Ž: Dobře.

U: Takže podle manuálu najít přísudek, k něm podmět.

U (zhruba po 30 vteřinách, kdy žáci pracovali): Už se nám tu vyrýsuje shoda přísudku s podmínkem, podmět, který je tma nevyjádřený. Tak, kde je přísudek?

Ž: Přísudek je „pošlete“.

U: Super. Pošlete. Kdo nebo co má něco poslat? Stello!

Ž: Vy.

U: Vy. To tam je nevyjádřené, ale ono to sedí k té koncovce, takže to poznáme. Co tam máme dál? Jano?

Ž: Předmět a ty kačky.

U: Přesně. Máme poslat ty kačky. No a co ten poslední člen, jak to řešíte? Jano?

Ž: Tak buďto jaké kačky – pro štěstí, anebo je to jako předmět kam, že by ty kačky šly pro to štěstí.

U: To by nebyl ale předmět.

Ž: Teda ne předmět, příslovečné určení.

U: A to štěstí někde bydlí, anebo máme ty kačky poslat, aby nám to štěstí přinesly? Takže za jakým účelem? (*Žáci přemýšlí nahlas.*) K účelu, přesně. Takže buďto můžeme mít: pošlete je pro štěstí, tedy pošlete je, aby vám to štěstí přinesly – příslovečné určení účelu, anebo pošlete své kačky, tady ještě bylo to své, v originále své kačky pro štěstí, což je vlastně jaké kačky, šťastné kačky. Takže vy máte šťastné kačky, korunky, a máte je poslat, takže by to byl tady přívlastek neshodný. Tak. Zapište si obě možnosti, tedy varianta a) pro štěstí – a zase máme problém.

Ž: A to své je co teda?

U: To své? K čemu to patří? Takže to musí být co? Jedině?

Ž: Přívlastek?

U: No jasně, a jaký? Shodný nebo neshodný?

Ž: Já to neumím to poznat.

U: Mohla bych říct třeba: „Pošlete svého kačky“?

Ž: Ne.

U: Porušila bych shodu.

Ž: Takže je to shodný.

U: Ano. Přesně. Tak. Jak byla věta podle vás myšlená? Jak to ten autor myslel? Myslel, abyste poslali kačky pro štěstí za tím účelem, anebo pošlete kačky pro štěstí za tím účelem jako své šťastné kačky? Karle?

Ž: Hmm to první?

U: Proč?

Ž: Protože chtěj, nebo tohle, abyste poslali ty peníze, abyste mohli něco vyhrát?

U: Ehm, David?

Ž: Že, já si myslím, že je to možnost ta druhá, protože my tam dáme těch deset kaček, pak jsou z toho jako v té reklamě ty kachny, nebo ty káčátka, a ty se vydají pro nějaké ty peníze, pro těch deset milionů a pak se vrátí, takže my vysíláme ty svoje kačky, aby nám donesly štěstí – ty peníze.

U: Takže pořád je tam ten účel – aby to donesly. Jano?

Ž: Já si myslím taky to druhý.

U: A napadlo vás třeba, že by to třeba mysleli tak, že si jsou vědomi té dvojí vazby a řekli by si: „No ale to je přece strašně kreativní, protože tady to funguje jak tímto způsobem, tak tímto způsobem a nevzniká tam žádný konflikt jako v té první větě.“ Takže nevíme to, já si osobně myslím totéž, co zmiňoval Karel a co David, že tam je ten účel, že máte vydat své peníze, aby vám přinesly to štěstí. No ale funguje i ta varianta, že to jsou ty šťastné kačky, tedy kačky pro štěstí.

Výuková situace zachycená v ukázce 31 bezprostředně navazuje na situaci v ukázce 30. Vyučující vyzvala žáky k vytvoření dvou možných variant grafického rozboru věty „Pošlete své kačky pro štěstí“. Po počáteční nejistotě ohledně počtu grafů si společně s žáky vyjasnila, že větu můžeme pochopit hned dvěma různými způsoby. Z reakcí žáků jsme pochopili, že jsou zvyklí postupovat od přísudku a podmětu, tedy od základní skladební dvojice, k dalším větným členům. Dotazovaný žák bez problémů určil i předmět věty. Klíčový výraz „pro štěstí“ jeden žák nejdříve určil buď jako přívlastek neshodný (Jaké kačky? Kačky pro štěstí.), nebo jako předmět („že by ty kačky šly pro to štěstí“). Učitelka vhodně zareagovala tím, že by se v tom případě ovšem nejednalo o předmět. Nato se žák opravil a řekl, že jde o příslovečné určení. Vyučující ale opět žáka vrátila k textu a přiměla ho k zamyšlení, o jaký druh příslovečného určení se logicky jedná. Zda je ve větě použito příslovečné určení místa, nebo příslovečné určení účelu.

Z žákovy váhavé reakce můžeme usuzovat na fakt, že příslovečné určení (v tomto případě místa a účelu) a předmět představují problematickou část syntaxe, která je pro žáky v některých případech hůře odlišitelná.

Přestože vyučující vede žáky správným směrem, tedy tak, že je neustále vrací do textu a snaží se o to, aby pochopili funkci jednotlivých slov (resp. větných členů) ve větě, někteří žáci chybují nebo si nejsou jistí funkcí přívlastku shodného, což dokládá dotaz „A to své je co teda?“.

V závěru diskuse o větě „Pošlete své kačky pro štěstí.“ sledujeme, že vyučující do vlastního vysvětlení citované věty přirozeně zapracovává funkci reklamního textu, a to apelovat na adresáta, manipulovat jím a vyvolat v něm zájem. Z přepisu vyplývá, že žáci rovněž vnímají větu jako dvojnásobnou, třebaže se někteří z nich spíše přiklánějí k prvnímu a někteří k druhému možnému vysvětlení. Učitelka ale žákům nepředkládá jednoznačné řešení, jejím cílem bylo, aby žáci pochopili, v čem spočívá skladební problém v uvedené větě. Tím, že si jsou žáci dvojí možnosti vědomi, a navíc dokážou obě varianty logicky vysvětlit, bylo cíle dosaženo.

4.2.3.3 Záměna podmětu a předmětu

Ukázka 32

U: Tak kde je problém zde? „Dvojice mužů pomazala služební vůz městské policie Heřmanův Městec exkrementy. Nepoznáte je?“

Ž: Co je to exkrement?

Ž: Výkaly.

Ž: Jo, už vím. (*smích*)

U: Kde tam je problém? Proč to nefunguje? Franto.

Ž: Protože to zní, jako kdyby jsme měli poznat ty exkrementy.

U: Ale my nevíme, jestli máme poznat ty exkrementy, nebo ty muže, to my nevíme. Co to způsobuje? Zase hledáme tu příčinu proč. Proč vzniká tento problém? Kdo? Hanko? Je tam nějaký problém s podmětem, který můžeme zaměnit s čím?

Ž: S přísudkem. Ne...

Ž: Ne, s předmětem.

U: Přesně. Výborně. Bezva. Tedy za třetí: Pozor na možnost záměny podmětu a předmětu v sousedících větách. Martine, ty bys to doplnil?

Ž: Mohl bych říct, jak by ta věta mohla bejt napsaná?

U: Jak bys to opravil? Jak bys to řešil?

Ž: Nepoznáte dvojici mužů, která pomazala služební vůz městské policie exkrementy?

U: Přesně, super.

Ž: Já bych to dala ty dva muže až na konec.

U: Aha. Musíme tam nějak signalizovat, co k čemu patří, aby tam nedošlo k té záměně. Tedy zapište si: pozor na možnost záměny podmětu a předmětu. Tady sice to je dvojice mužů, to je vlastně přívlastek neshodný, protože jaká dvojice, ale patří to k tomu podmětu, té podmětové části věty. Tak, zapsáno? Super. Tak. V jakých částech

publicistických textů často vznikají vadné syntaktické konstrukce? Podle vás?

Publicistické texty, tedy novinářské. V jakých částech těch textů? Jeden názor, tři, už se to sbírá trošku. Denčo?

Ž: U nadpisu.

U: Přesně, u nadpisů, u titulků. A teď proč? Proč v těch titulcích vznikají problémy? Tak Marku?

Ž: Titulek musí být krátký, protože by se to mohlo rozvést a znělo by to líp, ale bylo by to moc dlouhý, takže musí být krátký.

U: Přesně, ten titulek musí být krátký, ale zároveň musí být informačně hutný. A jak se tam člověk snaží napasovat všechno, tak často zapomene na ty problémové jevy, jako je přívlastek neshodný, jako je příslovečné určení, jako je možnost záměny podmětu s předmětem. Přesně.

Ukázka 32 je součástí stejné hodiny, ze které jsme vybrali dvě předchozí ukázky. Vyučující cíleně pracovala s publicistickým textem, konkrétně s titulkem a jeho funkcí. Přestože se v citovaném úseku hodiny nejedná o syntaktický problém, ale spíše o problém nejasné textové reference, do našeho přehledu ukázek i tuto výukovou situaci zařazujeme. Cílem učitelky bylo to, aby žáci označili konkrétní problém v titulku „Dvojice mužů pomazala služební vůz městské policie Heřmanův Městec exkrementy. Nepoznáte je?“ a určili, proč k danému problému došlo. Po vysvětlení slova „exkrement“ žáci snadno vysvětlili, v čem spočívá dvojsmysl v novinovém titulku („Protože to zní, jako kdyby jsme měli poznat ty exkrementy.“). Vyučující opět vrátila žáky zpět k textu a požadovala konkrétní vysvětlení, proč daný problém vzniká. Zde jako zajímavé shledáváme především to, že jeden žák označil jako klíčový problém záměnu podmětu a přísudku. Vzhledem k průběhu hodiny nebylo možné zjistit, proč tak odpověděl, motivace je tedy nejasná. Poté se opravil a odpověděl: „Ne, s předmětem.“, což vyučující vyhodnotila jako správnou odpověď.

Následně učitelka vyzvala žáky k zápisu dalšího problematického místa, na které je třeba brát ohled a na které bychom si měli dávat pozor – na možnou záměnu podmětu a předmětu ve větách, které spolu těsně sousedí. Bezprostřední žákova reakce potvrzuje naše pozorování, které jsme učinili ve vlastní pedagogické praxi. Jako přirozenější a v určitých komunikačních funkcích (zde zejména v textech běžné denní komunikace, tedy textech, které mají někoho o něčem informovat) vhodnější a bližší žáci vyhodnocují vyjádření stejné myšlenky prostřednictvím vedlejší věty („Nepoznáte dvojici mužů, která pomazala služební vůz městské policie exkrementy?“), čímž dosáhnou vyšší míry explicitnosti.

U této ukázky bychom chtěli vyzdvihnout, jakým způsobem vyučující propojila komunikační a slohovou složku se složkou jazykovou. Za zmínku stojí i drobný, přesto ale poměrně důležitý detail – učitelka přijala jako odpověď „U nadpisu.“, tedy nevedla žáky přímou cestou k používání terminologie (titulek).

Nejen že žáci pracovali s živým a jejich komunikační praxi blízkým materiálem, ale ještě diskutovali o vadných syntaktických konstrukcích, navíc v titulku webového deníku. Nadále oceňujeme závěrečný dialog o tom, jak by měl vypadat novinový titulek. Jeden z žáků odpověděl, že titulek by měl být krátký, ale hlavně výstižný, neměl by být dlouhý. V úplném závěru dialogu, který není součástí citované ukázky, učitelka upozornila na fakt, který představují nevhodně formulované titulky, a to na jejich manipulativní funkci. Zejména pak upozornila na to, že takto formulovaný titulek může být cílený především proto, aby potenciální čtenáře nalákal nebo aby na titulek klikli a celý článek si přečetli. Tuto podkapitolu uzavřeme odpovědí několika žáků, kteří na otázku po funkci titulku odpověděli:

„Titulky jsou k tomu, aby přilákaly čtenáře k tomu textu.“;

„Musí to znít tak, aby na to klikli.“;

„Je to shrnutí textu a zároveň název toho textu.“;

„Titulek je nadpis, který zobecňuje a má přilákat čtenáře, aby si daný novinový článek přečetl.“.

4.2.3.4 Předmět a vedlejší věta předmětná

V této kapitole představíme výukovou situaci, která byla součástí hodiny věnované valenci slovesa, souvětí a větě vedlejší. V rámci nasbíraného výzkumného materiálů se jedná o jediný případ, kdy byla ve vyučovací hodině didakticky zpracována věta vedlejší v těsné návaznosti na odpovídající větný člen (předmět – věta předmětná).

Ukázka 33

U: Tak. A potom vyžaduje předmět, který je ve čtvrtém pádu a ten je samozřejmě silnější. Tak, zapište si to pozorně. Do tohle. A potom tu máme dvě věty: Zeptal jsem se ho na čas. Zeptal jsem se ho, kolik je hodin. Tak, v těch dvou větách najděte přísudek, najděte podmět a najděte, zda tam jsou oba ty předměty zastoupeny. V těch větách. Tak, dvě minutky na to dostanete.

(...)

U: Super. A máme tu i na co se zeptal. Máme tu... Na co se zeptal. Vilmo!

Ž: Kolik je hodin.

U: Super. Takže my tu máme i ten předmět i v tom čtvrtém pádu, ale vypadá trochu zvláště. Proč vypadá zvláště? Vilmo!

Ž: Protože je tam vlastně i příslovečné určení, ne...

U: Jano?

Ž: Protože tam je vlastně sloveso?

U: Je tam další přísudek, takže je tam věta. Super. Takže tady: kolik je čárka, kolik je hodin. To si celé takto zakroužkujte. To je ten předmět v tom čtvrtém pádu. No ale, je to zvláštní předmět, protože to má sloveso, je to vlastně... A když to má sloveso nebo to vyčasované sloveso, má to přísudek, tak je to věta. Jano!

Ž: Takže je to souvětí.

U: Je to souvětí, a navíc této větě, která je vlastně závislá na té druhé větě, tak se říká věta vedlejší. Takže si k tomu zapište věta vedlejší (*Učitelka píše na tabuli.*). A to je vlastně, můžeme jí také říct – je to věta závislá. Tak a jak byste tu větu vedlejší pojmenovali, když je to vlastně takový pseudopředmět. Věta vedlejší, jaká? Když odpovídá tomu předmětu?

Ž: Předmětná.

U: Jak?

Ž: Předmětná.

Přepsané výukové situaci předchází úkol, který učitelka žákům zadala v rámci úvodní aktivity zaměřené na valenci slovesa. Vyučující vyzvala žáky, aby ke slovesu „zeptat se“ doplnili jeho valenci. Z průběhu hodiny vyplynulo, že žáci tento pojem bezpečně znají, neboť se okamžitě po zadání úkolu pustili do práce a byli schopní ve velmi krátké době reagovat na doplňující dotazy. Žáci do diskuse nad valencí uvedeného slovesa přispívali doplněními jako „někdo se zeptá“, „někdo se zeptá na něco“ nebo „někdo se zeptá někoho na něco“. Vyučující s nimi dále vedla dialog o tom, zda je silnější vazba „zeptat se někoho, nebo „zeptat se na něco“. Jako problematické ovšem hodnotíme použití výrazu „silnější vazba“, který jako takový neexistuje. Obáváme se, že je pro žáky z tohoto důvodu poněkud matoucí. Jedná se o valenční doplnění přísudku, kde „síla“ vazby nehraje roli. Z níže citované učitelčiny reakce můžeme vyvodit, že od žáků požadovala odpověď, která je založena na jejich vlastních komunikačních potřebách. Navíc v této části hodiny už sami žáci nepracovali s infinitivem, ale přirozeně tvořili určitý slovesný tvar, jenž valenčně doplňovali.

„Dobře, tak cítíte, že tato vazba je silnější, že nutně ji musíme doplnit, protože jinak nám tam chybí to, jako na co se tedy chceš zeptat? Ale to někoho, ta vazba tam je, ale není tak silná. Shodneme se?“

Jakmile si vyjasnili roli valenčních doplnění, učitelka od žáků vyžadovala, aby pojmenovali jednotlivé větné členy, které je třeba k přísudku doplnit. Žáci uvedli, že by bylo

potřeba, aby doplnili podmět a předmět, protože „někdo se ptá někoho na něco“. Vyučující je opět vrátila k této poslední možnosti a chtěla vědět, zda i doplnění „na něco“ představuje předmět věty. Žáci jí tuto skutečnost potvrdili, dokonce doplnili i konkrétní pád.

Z popsané úvodní aktivity můžeme odvodit, že žáci této základní školy běžně pracují v hodinách českého jazyka s termínem valence, což se z hlediska posunu k vedlejším větám jeví jako vhodný přístup. Jakmile si totiž učitelka úvodní aktivitou připravila půdu pro větné členy a nutné doplnění slovesa a jakmile si společně s žáky vyjasnili a označili konkrétní větné členy, už nic nebránilo přechodu k vedlejším větám, tedy v tomto případě konkrétně k vedlejší větě předmětné. Vyučující ovšem nezvolila deduktivní přístup, ale nechala žáky, aby si sami přišli na to, jak větný člen a vedlejší věta fungují. Zadalala žákům dvojici vět („Zeptal jsem se ho na čas.“, „Zeptal jsem se ho, kolik je hodin.“) a vyzvala je, aby v nich vyhledali podmět, přísudek a předmět. Pakliže objevili dva předměty (2 valenční doplnění, jako tomu bylo ve výše představené výchozí aktivitě), měli označit i tyto.

V ukázce 33 lze ze strany učitelky sledovat vedenou diskusi o vyhledaných předmětech. Vzhledem k tomu, že byl termín „předmět“ v této třídě běžně používaný a všichni žáci věděli, co znamená, učitelka jej zapracovávala do dialogu („Takže my tu máme i ten předmět i v tom čtvrtém pádu, ale vypadá trochu zvláštně. Proč vypadá zvláštně? Vilmo!“). V citované promluvě učitelky bychom upozornili na jednu nepřesnost, a to konkrétně na informaci o zvláštní podobě předmětu ve čtvrtém pádu, protože věta nemá pád. Za efektivní ale považujeme učitelčin způsob kladení otázek, který se vyznačuje tím, že primárně necílí na stručné odpovědi formou naučených termínů z oblasti syntaxe, ale vede rozhovor tak, aby žáci dokázali odpovědět vlastními slovy. Proto další oslovený žák přirozeně odpovídá, že v jednom z předmětů je sloveso, což učitelka následně upřesňuje a říká, že se jedná o přísudek. Postupnými kroky dojdou ke zjištění, že se jedná o souvětí.

Za smysluplnou a pro další hodiny syntaxe užitečnou považujeme zmínku o vedlejší větě, která je zároveň i větou závislou.

Za zvláštní a v našem nasbíraném výzkumném materiálu jedinečný termín považujeme učitelkou zmíněný „pseudopředmět“. Na základě jeho použití ve vyučovací hodině bychom mohli tuto ukázkou zařadit i do kategorie *Nestandardní podoba termínu*. Termín „vedlejší věta předmětná“ pak přichází až v závěrečné fázi rozboru dvou citovaných

vět, kdy už žáci pochopili, co tento termín znamená a jakou má vedlejší věta předmětná funkci v každodenní komunikaci.

4.2.3.5 Transformační cvičení a běžná komunikace

Ukázka 34

U: Tak, teď ale je právě důležitá otázka to, k čemu nám ta transformace je. Dobře. Tak je to možné vytvořit ten větný člen nebo větu vedlejší. Ale k čemu je to dobré umět nebo vůbec to znát? Tak. Máme jednu informaci a můžeme si vybrat, jak tu informaci sdělíme. Informace je: „Trénink bude v hale, je ošklivo“. A já si teď můžu vybrat, jestli zvolím variantu: „Kvůli špatnému počasí se trénink koná v hale.“ Anebo: „Trénink se koná v hale, protože je špatné počasí“. Co je to za větný člen to „kvůli počasí“? Trénink se koná v hale kvůli počasí. Jano?

Ž: Příslovečné určení příčiny.

U: Výborně. Je to příslovečné určení příčiny. A to „protože je špatné počasí“ je jaká vedlejší věta? Davide?

Ž: *(přemýšlí)* Věta vedlejší...

U: Co je to za druh věty vedlejší? To: „protože je špatné počasí“.

Ž: To je... Důvod.

U: Ano. Je to vlastně příčina. Tak. A teď otázka na vás. Kterou variantu byste nejspíš napsali na lístek u vchodové brány a kterou variantu byste spíš řekli ústně?

(Žáci přemýšlí.)

U: Tak, počkáme si na více názorů. Kterou variantu byste spíš řekli ústně, kdybyste potkali třeba nějakého kamaráda? A teď mu potřebujete říct, že budete mít trénink v hale. A kterou byste spíš napsali? Tak, Honzo?

Ž: Bych napsal spíš tu první a ústně bych řekl tu druhou.

U: Hmm. Vidí to někdo stejně? Jako Honza?

(*Žáci přes sebe v klidu a polohlasně mluví, souhlasí s Honzovým řešením.*)

U: Kdo to vidí stejně? Ruku nahoru. Pavli, ty by si spíš kamarádce řekla: „Jé, ahoj, kvůli špatnému počasí se trénink koná v hale.“?

Ž: Ne, neřekla.

U: Ne, působí to zvláště. A proč bys, Honzo, použil spíš pro ten ústní projev tu větu vedlejší?

Ž: Tak já bych spíš pro ten ústní projev použil tu větu, která je v té intonaci, protože ta mi zní z těch všech nejústněji, ale kdybych si měl vybrat mezi těmi dvěma (*učitelka opraví na „dvěma“*), tak ta první mi zní špatně, protože „protože je špatné počasí“ zní líp.

U: Proč? Proč bychom neřekli „Kvůli špatnému počasí se trénink koná v hale“? Působí to formálně? Jano?

Ž: Tak já si myslím, že... Že je to taky proto, že když to někomu říkám, tak ta intonace že... Tak bych jako tak ani nepřemýšlela, že je to kvůli tomu špatnému počasí... (*dále nesrozumitelné*).

U: Hmm. Takže uvažuješ nad tím významem. Jano?

Ž: Mně zase přijde, že je tam ta první věta sporná kvůli tomu „kvůli“, že se to moc nepoužívá...

U: Která z těch dvou variant vám připadá přehlednější? Že tam víc vyniká ten důvod? Ta první varianta, nebo ta druhá varianta? Marku?

Ž: Tu první.

U: Tu „Kvůli“?

Ž: Je taková stručnější.

U: Je stručnější. Vidíte na první pohled, že ta první varianta je kratší, ale hutnější. A ta druhá, že je sice delší, ale je srozumitelnější a členitější.

Ž: Taková detailnější.

Výše citovaný přepis výukové situace v ukázce 34 dokládá efektivní didaktické zpracování transformačních cvičení (věta vedlejší a větný člen), které je navíc opřeno o konkrétní komunikační situaci, o níž můžeme předpokládat, že je pro žáky známá (informovat o zrušení tréninku). Vyučující žákům předložila základní informaci „trénink bude v hale, je ošklivo“ a dvě formy vyjádření téže informace („Kvůli špatnému počasí se trénink koná v hale.“ a „Trénink se koná v hale, protože je špatné počasí.“). Společně dospěli k určení větného členu příslovečného určení příčiny a vedlejší věty příslovečné příčinné. Naší pozornosti by určitě neměla uniknout drobná část dialogu, v níž žák označuje druh vedlejší věty jako „důvod“. Jedná se o poměrně častý jev, pro který bychom mohli ukázkou zařadit do kategorie *Přehlížení chybných odpovědí žáků*, nicméně jsme z našeho pozorování v hodinách oslovených učitelů usoudili, že je jimi tato odpověď přijímána.

Vyučující se ve výše citované výukové situaci nezaměřila pouze na významové hledisko, ve výuce zohlednila i hledisko komunikačně-funkční. Po žácích žádala vysvětlení, ve které situaci by použili spíše vyjádření prostřednictvím větného členu, ve které komunikační situaci by využili vedlejší věty. Jako konkrétní a z běžné komunikace nevytržený příklad využila lístek na vývěsce nebo na bráně a běžnou ústní formu předání informace o zrušení tréninku. Žáci pak komentovali jednotlivé varianty a ve všech případech se shodli na tom, že pro písemnou formu by zvolili spíše vyjádření příslovečným určením příčiny a pro formu mluvenou by využili vedlejší větu příčinou.

Učitelka celou diskusi neuzavřela jednoznačným řešením, ale nechala žáky, aby se sami vyjádřili, kterou z nabízených možností by ve které situaci využili, což považujeme za vhodný postup. Díky tomuto přístupu si vyučující mohla udělat představu o tom, jak její žáci o konkrétních jazykových prostředcích přemýšlejí. Mohla tak zjistit, že jednomu žákovi přijde slovo „kvůli“ jako v komunikaci málo používané nebo že vyjádření téže myšlenky vedlejší větou považují za delší, ale na druhou stranu za detailnější. Na druhou stranu v citované ukázce můžeme pozorovat, že vyučující vede žáky k jednomu řešení. Problematické je také porovnávání dvou funkčních stylů (lístek na vývěsce a informace kamarádovi), čímž dochází k pnutí mezi oběma texty.

5 Alterace vybrané výukové situace

Alteracemi rozumíme „změny, které mají výuku zkvalitnit“ (Janík a kol., 2016, s. 234). Proto v této kapitole předkládáme námi navrženou alteraci, která je alterací skupiny výukových situací, jež jsme zařadili do kategorie *Příslovečné určení jako doplnění přísudku*.

Příslovečné určení jako větný člen zabírá v rámci výuky syntaktického učiva v 7. ročníku poměrně velkou část. Jak jsme si ověřili výše, vyučující nejčastěji volí transmisivní výuku za použití přehledových tabulek s návodnými otázkami, jimiž se ptáme na určitý typ příslovečného určení. V úvodních hodinách dochází (v drtivé většině námi sledovaných hodin) k opakování učiva 6. ročníku, tedy příslovečného určení místa, času a způsobu jako nejčastějšího doplnění přísudku. Zhruba polovina vyučujících, v jejichž hodinách jsme měli možnost hospitovat, ale těmto třem druhům příslovečného určení věnovala delší čas. Z následných rozhovorů s nimi vyplynulo, že důvod je jednoduchý – žáci toto učivo za rok zapomenou. Vyučující navíc přímo navazují na příslovečné určení místa, času a způsobu dalšími druhy, konkrétně příslovečným určením míry, podmínky, příčiny, účelu a přípustky.

Vzhledem k důležitosti a praktické využitelnosti příslovečného určení místa, času a způsobu v žakově komunikaci níže navrhujeme alteraci, která je založena na stále poměrně aktuálním a rozšířeném fenoménu youtuberingu.

5.1 Fenomén youtuberingu v praxi jazykového vyučování

(Některé části kapitoly byly publikovány v časopise *Didaktické studie*, Baloušová, 2019)

V této kapitole bude předložena v praxi ověřená hodina českého jazyka, která představovala úvod do problematiky příslovečného určení místa a času jakožto nejčastějšího doplnění slovesa. Jednalo se tedy o do té doby neprobrané a pro žáky nové téma. Obsah příslovečného určení byl didakticky zpracován za použití mezi žáky (zatím) stále aktuálního fenoménu YouTube, na němž jsou dostupná nejen hudební, ale také tzv. herní videa (v angličtině *let's play* videa). Ta cílí na hráče počítačových her, jimž ve videích ukazují, jak oni sami, autoři videa, hru hrají. Jinými slovy – žák sleduje video, v němž hraje a současně komentuje hru někdo jiný. Pokud bude vyučující vybírat mezi tzv. youtubery, kteří se tomuto

žánru věnují, měli by si nejdříve u žáků ověřit, koho sledují a kdo je pro ně zajímavý, ale také které hry aktuálně hrají, resp. které jsou moderní.

Ať už si vyučující vybere kteréhokoli youtubera, nebo dá na doporučení a preference svých žáků, měl by si z dostupných videí vybrat to, které nejlépe vyhovuje jeho tematickým potřebám.

Vyučovací hodina, již chceme představit, měla 45 minut a odehrála se v 6. ročníku základní školy, tématem bylo již zmiňované příslovečné určení.

Fáze evokace

Na začátku hodiny jsme se žáků zeptali na následující otázky: *Co si myslíte o YouTube? Je pro vás stále zajímavý? Co na něm nejčastěji sledujete?* Po krátké diskusi jsme jim položili otázku, kteří youtubeři jsou pro ně právě v této době aktuální. V odpovědích se často opakovala jména jako Gejmr, MenT nebo třeba Hans. Za kvalitního youtubera žáci stále považují Jirku Krále, který však už není na YouTube aktivní. My jsme si pro naše účely vybrali video od youtubera Pedra na jeho kanálu PedrosGame¹⁸. Jedná se o poměrně aktuální video s názvem *Nejhorší ošetřovatel v ZOO...*, v němž je představena hra Planet Zoo. V hodině jsme použili výše uvedenou video nahrávku, pro potřeby článku jsme konkrétní část videa přepsali (čas videa od minuty 5:02 do 6:17):

Pedro: Oukej, výběh. Tak jídlo a voda. Hele, tady máme malé koryto na krmení, nádoba na vodu, jo, to tam musím obojí dát, jo. Takže když tadyto vyberu, tak tady můžu dát malé koryto na krmení, tady, to je jasný... a počkej, vodní stanice, jasný, to dáme sem, tak to můžeme dát takhle vedle sebe, ne. Tady doprostředka. Ať tady chlapi prostě maj něco, hele, tady to můžu dát. Tak to dáme takhle sem? Počkej, to nemůžeme dát takhle blízko toho, jo? To musíme dát někam dál, dobře, tak to dáme tady třeba. Tak. Podložky a obohacení. Bažinná koupel, kámo, to voni chtěj, blaho. Tak počkej, dáme jim sem někam bažinnou koupel. Tu jim dáme třeba sem, tady. Takhle tady, šup a maj jí tam. Musíme najít výběh pštrosů, tady to teďkon nepotřebujeme. Já se podívám, jak jsou, jak jsou tady spokojený teďkon tady týpci. Nazdar. Počkej, já chci vidět, jak jsi spokojenej, jo? Výživa, a támhle máš ale to... tady máš normálně krmení. Množství nula. Musíme se tady postarat o frajery, no, první to tady nakrm. Hele tady týpek, ten už se má fajn. No tak kámo, okamžitě tady doplň vodu, okamžitě. Hele, hele, hele, a je to. A jedem si. A jedem si. Už jsem na to přišel. Hezky pěkně! Tak pojď, hele. Výživa. A ještě tady doplň jídlo.

¹⁸ Video je dostupné online na <https://www.youtube.com/watch?v=dFAjoj4UupI>.

Dále probereme otázku oblíbených youtuberů, jejichž videa žáci rádi sledují. Jejich odpovědi zaznamenáme na tabuli. Očekáváme odpovědi, že sledují hudební videa, *let's play videa* (herní), *DIY videa* (*do it yourself*, tzn. návodná videa na výrobu nějakého produktu), *fashion videa* (o módě), *lifestyle videa* (o životním stylu) a podobně. Vyučující diskusi ukončí tím, že oznámí, že pro dnešní hodinu vybral herní video od youtubera Pedra z kanálu PedrosGame, v němž autor představuje novou hru, která je zaměřena na tematiku Zoo. Může se žáků zeptat, zda již někdy podobnou hru hráli, jak byli v ošetrovatelství či samotné stavbě Zoo úspěšní apod. Před spuštěním ukázky zadá žákům následující otázky a úkoly a vyzve je, aby si odpovědi zapsali do sešitu, následně jim danou část videa pustí:

- *Podívejte se na video od Pedra a zkuste se zamyslet nad tím, které informace vám přijdou nejdůležitější.*
- *Zamyslete se nad tím, které informace v takovém videu nesmí chybět.*
- *Pokud jste už někdy sledovali podobné video od jiného youtubera, přemýšlejte nad tím, zda se v nich některá slova neopakují.*

Fáze uvědomění

Po zhlédnutí videa proběhne diskuse, v níž žáci odpovídají na výše uvedené otázky. V návrhu následujících odpovědí vycházíme z autentických reakcí našich žáků: „Asi to, jak se hra vlastně hraje.“, „Informace o tom, kam mám dát který doplněk.“, „Musí mi říct to, kam tu bažinnou koupel mám umístit.“, „Říká mi, kde můžu zkontrolovat, jak se zvířata cítí a jakou mají spokojenost.“, „Jo, já sleduju videa od Baxtrixe, ktorej používá podobný návody.“, „Společný mají to, že se v nich říká, co mám kam umístit anebo kde najdu nějaký vylepšení.“, „Sleduju Gejmra a ten tam používá podobný výrazy, jako kde se co nachází, co mám kam a kdy postavit.“

Učitel po diskusi vyzve žáky k tomu, aby se zamysleli nad tím, zda se v tomto a podobných videích některá slova opakují a případně proč. Očekáváme reakce jako: „V každém videu je vždycky informace o tom, kudy mám jít, jak mám něco udělat, je to prostě takovej popis, co všechno musím udělat.“, „Jo, opakuje se to, co a jak mám dělat, kde mám co postavit, popisuje mi přesně to, co mám dělat.“, „Jo, když mám postavit třeba hradbu v Minecraftu, tak mi řekne, jak to mám udělat, je to jakoby návod na to, jak to mám

udělat.“, „Do detailu mi popisuje postup, jak mám hrát třeba Minecraft.“ Je vhodné, aby vyučující zaznamenal odpovědi žáků v bodech na tabuli.

Po sepsání odpovědi (například *odkud kam mám jít, jak to mám udělat, kdy mám postavit konkrétní věc* apod.) se učitel žáků zeptá na to, co by se stalo, kdyby v těchto videích chyběla slova, jež jsou zaznamenána na tabuli. „No bude to takový neúplný.“, „Nevěděl bych, co mám jak udělat.“, „To by skoro nic neříkal, protože tyhle slova jsou tam strašně důležité, protože kdyby tam nebyly, vůbec bych se nic nedozvěděl.“ Komunikačního přesahu docílí otázkou: „Používáte tato slova i vy v běžné komunikaci? Kdy přesně?“ Z odpovědi žáků je patrné, že daná slova využijí, když chtějí něco popsat, vysvětlit někomu cestu, říci kamarádovi, co a kde o víkendu dělali, jak mohou nahrát video na YouTube a v mnoha dalších případech.

Doplňujícím dotazem může být například tato otázka: „Je možné slova na tabuli¹⁹ nahradit jinými výrazy? Kterými?“ Z autentických komentářů z naší výuky vyplynulo, že můžeme použít výrazy *jednoho dne, u výběhu, před hradbou, sem, do klecí* apod. Žáci si také velmi dobře uvědomili, že se tyto výrazy vztahují ke slovesu, že ho nějak doplňují. V této chvíli je vhodný čas pro zavedení lingvistického termínu, tedy příslovečného určení místa a času.

Fázi uvědomění by bylo vhodné doplnit o žákův vlastní text, který vytvoří v hodině například na základě tohoto zadání: „Představ si, že jsi youtuber, který se zaměřuje na herní videa. Vytvoř půlminutový komentář ke hře, kterou aktuálně hraješ, v němž dokážeš, že příslovečné určení místa a času patří k důležitým doplněním slovesa“. Vyučující vyzve ostatní žáky k tomu, aby si ze slyšených projevů průběžně zaznamenávali jednotlivé výrazy, které označují místo a čas děje. Vybraní žáci následně představí své komentáře. Poté jejich spolužáci vyjmenují výrazy, které si zaznamenali. Aktivitu je možné rozšířit o diskusi nad vhodností použitých slov a o hledání synonymních výrazů ke konkrétním příslovečným určením.

Při diskusi nad projevy by měl vyučující dovést žáky k opětovnému uvědomění si funkce daného jazykového prostředku v běžné komunikaci na materiálu, který žák bezpečně

¹⁹ Například *odkud, kam, kdy, jak, přesně, kudy, kde* apod.

zná a s nímž se často setkává. Zápis do sešitu si žáci v hodině sestavili v podstatě sami svými odpověďmi, které vyučující zaznamenal na tabuli a které zazněly v diskusích (podobné prvky ve videích, opakující se výrazy, funkce výrazů ve videu a v běžné komunikaci). Společně s vyučujícím žáci mohou poučku do sešitu upřesnit, upravit a obohatit o další příklady z běžné komunikace (srov. Baloušová, 2019)²⁰.

Fáze reflexe

Při závěrečné reflexi učitel klade důraz na to, aby žáci vysvětlili významné postavení příslovečného určení místa a času v praxi běžné komunikace. Reflexi může například navodit otázkou: „Jak jste pochopili funkci příslovečného určení místa a času ve vaší běžné komunikaci?“ Během diskuse vede žáky k tomu, aby vymysleli další komunikační situace (kromě videí na YouTube), v nichž nejčastěji používají dané druhy příslovečného určení (například popis cesty, návod na přípravu jídla, vyprávění zážitků apod.). V této fázi osvojování učiva další cvičení na procvičení příslovečného určení místa a času nezařazujeme. Ta jsou otázkou dalších vyučovacích hodin. Podstatné je, že žák prokázal pochopení jazykového jevu v praxi běžné komunikace vytvořením vlastního textu, vysvětlením funkce syntaktického jevu v komunikaci a tím, že dokázal najít výrazy se stejnou platností v projevech svých spolužáků.

Výše jsme představili v praxi ověřenou přípravu na vyučovací hodinu, která byla zacílena na to, aby si žák uvědomil funkci příslovečného určení místa, času a způsobu. Jako motivační materiál jsme zvolili pro žáky aktuální herní video od youtubera, kterého zná většina třídy a kterého žáci považují za předního autora *let's play* videí u nás.

V rámci diskuse jsme se žáky snažili dovést k poznání, že příslovečné určení je důležitým doplněním slovesa a že je v naší běžné komunikaci nepostradatelné. Zavedení lingvistické teorie přišlo na řadu až ve chvíli, kdy jsme si v diskusi s žáky ověřili, že pochopili funkci tohoto jazykového jevu v komunikaci. V představené hodině bylo cílem

²⁰ Žáci si k příslovečnému určení zaznamenali například následující poznámky: „Příslovečné určení místa a času se váže na sloveso.“ „Příslovečné určení místa vyjadřuje, kde se něco odehrává, příslovečné určení času vyjadřuje, kdy se něco odehrává.“ „Příslovečné určení místa a času používáme, když chceme někomu vyprávět, kdy a kde jsme něco dělali.“ „Často se vyskytuje v *let's play* videích.“ „Příslovečné určení místa a času hodně používají youtubeři ve svých videích, aby řekli, kam/kde a kdy mám například něco postavit.“

vést žáky k pochopení funkce příslovečného určení místa, času a způsobu v textu, samotná identifikace tohoto větného členu a případné procvičení by měly být otázkou dalších fází výuky.

6 Závěr

V současné době v didaktice českého jazyka převládá tendence k rozvoji komunikační kompetence žáka. Cílem tohoto pojetí výuky je především to, aby byl žák komunikačně úspěšný a aby dokázal ve své běžné komunikaci efektivně využívat vhodné jazykové prostředky, a to vzhledem ke svému komunikačnímu záměru a s ohledem na svého komunikačního partnera. Z toho důvodu jsme se rozhodli ve výzkumném šetření zaměřit na skladební učivo, neboť jeho osvojení sehrává v každodenní komunikaci podstatnou roli. Žák by měl být schopen vědomě užívat interpunkci, měl by dokázat přesně formulovat své myšlenky jak v mluvené, tak v písemné formě a taktéž by si měl uvědomit, že pro vyjádření jedné informace lze použít různé formy. V neposlední řadě mu znalost syntaktického učiva pomůže při interpretaci jak textů věcných, tak například umělecké literatury.

Cílem disertační práce bylo sledování výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy, v jehož průběhu stále dochází k osvojování syntaktického učiva, ale koncepty jevů ještě nejsou utvořeny. Na základě sesbíraného materiálu vyučovacích hodin a jeho hloubkové analýzy jsme přistoupili k definování kritických míst a stanovení jejich příčin. Sekundárním cílem práce bylo navrhnout jednu alteraci (návrh jedné vyučovací hodiny) k vybranému kritickému místu a dále několik drobnějších alterací, které by představovaly doporučení pro vhodnější didaktické zpracování konkrétního syntaktického učiva.

V prvním roce výzkumného šetření proběhla rešerše odborné literatury a obsahová analýza kurikulárních dokumentů, díky níž jsme zjistili, že je učivo syntaxe v 7. ročníku základní školy obvykle naplánováno na období 2. pololetí školního roku. Dále jsme analyzovali vybrané učebnice české jazyka pro tentýž ročník, v nichž jsme sledovali komunikačně-funkční hledisko ve výkladových částech a v jednotlivých cvičeních. Analýzou jsme dospěli k výsledku, že všechny učebnice zpracovávají stejný obsah učiva a že se v každé z nich vyskytuje komunikačně zaměřené cvičení.

Ve druhém roce jsme vytipovali 9 učitelů z různých pražských škol, představili jsme jim plánovaný harmonogram výzkumu a jeho průběh, domluvili jsme s nimi termíny hospitací (únor až červen) a získali jsme informované souhlasy, pakliže škola v tomto ohledu neměla zajištěný generální souhlas rodičů žáků.

Následně proběhly vlastní hospitace v hodinách českého jazyka, jejichž obsahem bylo pouze učivo syntaxe. Vyučovací hodiny jsme nahrávali pomocí 2 diktafonů. Tímto způsobem jsme získali 39 nahrávek hodin, které jsme přepsali v textovém editoru Word a provedli hloubkovou analýzu transkriptů z hlediska vyučovacích metod, které byly při hodinách voleny, a z hlediska chyb žáků i vyučujících, jež jsme zaznamenali. Při analyzování vyučovacích hodin jsme nutně museli zohlednit rozsah probíraného učiva, neboť byly v průběhu našich hospitací probírány převážně větné členy, někteří vyučující se okrajově věnovali vedlejší větám. Vzhledem k těmto okolnostem jsme si vědomi limit, které takto vedený výzkum má.

Tématem disertační práce jsou kritická místa výuky, proto jsme v první řadě považovali za nutné objasnit, co vlastně za kritické místo považujeme a z kterých odborných přístupů naše pojetí vychází. Termín kritické místo figuruje v didaktickém prostředí zhruba patnáct let, a to zejména ve výzkumech v rámci didaktiky matematiky a přírodovědných předmětů. Jedná se o takové oblasti, ve kterých žáci nejsou opakovaně úspěšní, a o obsah, který jim činí výrazné obtíže. Za kritické místo jsme taktéž považovali takové výukové situace, které nesou znaky didaktického formalismu, nevhodného výběru metod či práce s edukačním obsahem a jež nerozvíjejí žákovu komunikační kompetenci. V závěru práce jsme zařadili příklady dobré praxe, jejichž zakomponování do výsledků výzkumu považujeme za inspirativní, třebaže i tyto výukové situace vykazují problematická místa.

Při analýze vyučovacích hodin a jednotlivých výukových situací jsme museli přihlídnout k obsahově poměrně vyrovnanému výzkumnému vzorku. Cílem většiny hodin byl buď výklad nového učiva o větných členech, a to především příslovečného určení a vedlejších vět příslovečných, případně opakování nebo procvičování učiva o dosud probraných větných členech a odpovídajících vedlejších větách. Někteří vyučující se okrajově zabývali i grafickým znázorněním věty jednoduché a souvětí.

Během hloubkové analýzy situací jsme také sledovali, do jaké míry v nich učitelé implementují významové (sémantické), komunikační a funkční hledisko jednotlivých větných členů a vedlejších vět. Z toho důvodu jsme v komentářích některých ukázek zmínili kromě stěžejního kritického místa i kritická místa další, jež se nám jevila jako důležitá. Uvedený postup jsme zvolili proto, že jsme každý úsek výukové situace nazírali z různých

úhlů pohledu a nestalo se, že by se ukázka vyznačovala pouze jedním kritickým místem. Na základě takto vedené analýzy konkrétní situace se ukázalo, že v ní nalezená a definovaná kritická místa spolu souvisejí a že k nim dochází z podobných důvodů. Jako jednu z prvních kategorií jsme definovali učitelovo didaktické zpracování učiva, do něž jsme zařadili používání lingvisticky nesprávných pouček, učitelovu neznalost či nedostatečnou znalost vyučovaného obsahu a používání nestandardních podob zavedených lingvistických termínů. Stejně jako někteří lingvodidaktici spatřujeme problém především v tom, že si žáci nesprávně používanou terminologii zapamatují a v dalším studiu (např. na střední škole) či při přestupu na jinou základní školu, kde se předpokládá jistá kontinuita a terminologická provázanost, nejsou schopni odborné názvy používat.

Výrazně zastoupenou kategorií byla učitelem volená špatná metodologie v kombinaci s nepochopením podstaty výuky, která by měla směřovat k rozvoji komunikační kompetence žáka. Z analýzy vyplynulo, že ve většině hospitovaných hodin učitelé přistupují k výuce tradičně, tzn. že volí transmisivní přístup, namísto induktivních a problémových úkolů setrvávají u úloh deduktivních, jež jsou postaveny na postupu od výkladu ke cvičení. Žáci tak zůstávají na nejnižších úrovních Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů a jsou vedeni k aplikaci poznatků nabytých pamětným učením.

Pamětné učení je pak do určité míry provázáno s otázkovou metodou. Pakliže je otázková metoda učitelem nesprávně používána, v mnoha analyzovaných případech nepředstavuje prostředek k porozumění obsahu věty jednoduché či souvětí, ale naopak se stává cílem výuky. Žáci pak mechanicky a automaticky pokládají nelogické otázky a za použití obdržných přehledů větný členů a vedlejších vět je „nálepkují“ a označují konkrétním termínem. S tímto kritickým místem souvisí i v některých případech nesrozumitelný výklad učitele, jehož monology zabírají značnou část hospitovaných hodin. V učitelových promluvách ale absentuje komunikační přesah daného jazykového prostředku i jeho funkce v běžné komunikaci. V použitých ukázkách delších monologů učitelů sledujeme časté redundantní vyjadřování, opakování téže myšlenky několika různými způsoby, nedorečené věty a souvětí a využívání již uvedené nesprávné terminologie. Některé monology spíše připomínají proud učitelových myšlenek.

Podobně jako neefektivní používání pamětného učení a otázkové metody se kritickým místem ukázal i grafický rozbor věty jednoduché a souvětí. Ten byl též v drtivé většině výukových situací pojímán jako cíl výuky, nikoliv jako pomocný prostředek pro pochopení struktury věty jednoduché a souvětí. Pokud učitelé grafické znázornění používali, vycházeli ze Šmilauerova tzv. planimetrického znázornění.

Jestliže se zaměříme na konkrétní probírané učivo, problematickým kritickým místem můžeme označit příslovečné určení a jeho druhy, jako provázané kritické místo potom i vedlejší věty příslovečné. Potíže činí i přívlastek shodný a přívlastek neshodný a předmět. Učitelé v mnoha případech vedou žáky k jednoslovnému vyjadřování a nezohledňují logickou valenci slovesa. Namísto práce se souvislými texty učitelé častěji volí rozbor modelových vět, které jsou vytržené z kontextu a jež nijak neodrážejí žákovu komunikační zkušenost.

Za kritické místo považujeme i přehlížení chybných odpovědí žáků, přestože v některých případech není zřejmá jednoznačná motivace. Vyučující na takové odpovědi mnohdy nereagují, případně odsouhlasí chybné řešení. Stejně jako žáci se i učitelé do následné diskuse nad správnou odpovědí zamotají a výsledný postup je takový, že se společně přesouvají k dalším příkladům nebo cvičením. Prostřednictvím několika ukázek dokládáme i snižování vlastní práce, kdy sami učitelé shazují jimi zvolený přístup. Degradaci tohoto typu jsme zaznamenali zejména v úsecích hodin, v nichž učitelé doplňovali výklad konkrétního učiva o další příklady, někdy vyučující snižovali i doporučené pomůcky a poučky.

Návaznost na snižování vlastní práce spatřujeme v poslední kategorii kritických míst, a to v kognitivní náročnosti učiva. Někteří učitelé degradují nejen uvedený příklad, ale i probírané učivo s argumentem, že se jedná o ukázkou velmi hloupou, jednoduchou, ba dokonce i triviální či „odpornou“. Pakliže se ve výukových situacích objevilo žákovo řešení, které neodpovídalo probíranému učivu a jeho úrovni, ve většině případů je učitelé označili za obsah, ke kterému se dostanou až ve vyšších ročnících, čímž přistoupili k parcelaci učiva. Nízkou kognitivní náročnost probíraného učiva potvrzuje i „podsouvání“ řešení. To se ve většině analyzovaných situací ukázalo při zautomatizované aplikaci otázkové metody nejen v případě určování větných členů, ale především při rozlišování hlavní a vedlejší věty.

Učitelé v námi hospitovaných hodinách pracovali se souvětími podřadnými, jež obsahovala maximálně jednu větu vedlejší. Pokud tedy byli žáci vyzváni k rozlišení hlavní a vedlejší věty a jestliže jejich první řešení nebylo správné, druhá odpověď, opačné řešení, byla už logicky učitelem vyhodnocena jako uspokojivá.

Přehled kategorií kritických míst jsme uzavřeli příklady dobré praxe, i když i v těchto ukázkách nalezneme drobnější kritická místa. I přesto jsme se rozhodli některé ze zajímavých úseků vyučovacích hodin do práce zařadit a opatřit je komentářem. Přizpůsobení aktuálně probíranému učivu by mohlo být pro učitele českého jazyka inspirací. Použité ukázky z větší části dokládají učitelem vhodně vedenou diskusi o jazykových prostředcích, při které je kladen důraz na žákovo řešení, jež je případně dále komentováno a nahlíženo z různých úhlů pohledu.

V závěru disertační práce uvádíme jednu alteraci vybrané výukové situace. Vzhledem k často se opakujícímu kritickému místu, konkrétně příslovečnému určení, jsme pro vytvoření alterace zvolili právě tento větný člen, který v běžné komunikaci sehrává klíčovou roli jako doplnění přísudku. Navrhli jsme celou vyučovací hodinu, přičemž jsme zohlednili její klasické rozložení na fázi evokace, uvědomění a reflexe. Práci v hodině jsme opřeli o souvislý přepis části tzv. *let's play* videa (z YouTube), které je stále pro žáky 2. stupně základní školy aktuálním, poutavým a zajímavým formátem. Využili jsme tak autentický a živý materiál, na němž jsme ukázali nejen významové (sémantické) a funkční hledisko příslovečného určení místa a času, ale i jeho komunikační přesah.

Cílem disertačního výzkumu bylo sledovat současný stav výuky syntaxe a na základě sesbíraného materiálu definovat kritická místa její výuky. Z výsledků výzkumu můžeme vyvodit, že se ve výuce skladebního učiva vyskytují problematická místa, jež je možno odstranit například vhodnějším didaktickým zpracováním, prací s vhodnými ukázkami a zadáváním úloh, které odpovídají aktuální kognitivní úrovni žáků. Díky výsledkům výzkumu se rovněž otevřel prostor pro výzkum další, a to například pro longitudinální pozorování výuky konkrétního jazykového prostředku (např. větného členu příslovečného určení, přívlastku, předmětu apod.) v jednom ročníku různých základních škol nebo pro souvislé sledování výuky učiva syntaxe v rámci jedné školní třídy od 6. do 9. ročníku základní školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDREWS, Richard, a kol. The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*. 2006, roč. 32, č. 1, s. 39–55.

BALOUŠOVÁ, Lucie. Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy – východiska a první výsledky (příspěvek v konferenčním sborníku v přípravě, 20. mezinárodní setkání mladých lingvistů, v recenzním řízení).

BALOUŠOVÁ, Lucie. Inspirace z Polska aneb To se mi líbí! *Český jazyk a literatura*. Roč. 69 (2019), č. 3, s. 142–146.

BALOUŠOVÁ, Lucie. Fenomén youtuberingu v praxi jazykového vyučování. *Didaktické studie*. Roč. 11 (2019), č. 2, s. 111–117.

BALOUŠOVÁ, Lucie. Syntax v učebnicích českého jazyka pro 7. ročník ZŠ a rozvoj komunikační kompetence žáka. *Didaktické studie*. Roč. 12 (2020), č. 1, s. 151–160.

BALOUŠOVÁ, Lucie. Kritická místa výuky syntaxe v 7. ročníku základní školy – první výsledky výzkumu. In: *Varia XXIX: Zborník príspevkov z XXIX. kolokvia mladých jazykovedcov*. Trnava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ludovíta Štúra SAV, pobočka pri Katedre slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, 2021, s. 5–13. ISBN 978-80-568-0406-3.

ČECHOVÁ, Marie, DANEŠ, František a TEJNOR, Antonín. *Český jazyk 1–4 pro střední školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: úvod do teorie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998a. ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235413-9.

ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou: nomen omen*. Vydání první. Praha: Academia, 2017. ISBN 978-80-200-2694-1.

ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*. Roč. 62 (2011–2012), č. 5, s. 237–244.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd., v SPN. vyd. 1. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., v Karolinu 2., doplněné. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

DANEŠ, František, GREPL, Miroslav a HLAVSA, Zdeněk. *Mluvnice češtiny 3*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. Studie a práce lingvistické.

DOLEŽALOVÁ, Eliška. *Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-126-5.

DVOŘÁK, Karel. Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*. Roč. 48 (1997–1998), č. 5–6, s. 113–121.

DVOŘÁK, Karel. Některé problémy studentů při vyjadřování (zvláště příčinnostních vztahů). *Český jazyk a literatura*. Roč. 58 (2007–2008), č. 5, s. 229–232.

GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. 1. vyd. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

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

HAJÍČKOVÁ, Zuzana. Kritická místa ve výuce češtiny? *Studie z aplikované lingvistiky*. Roč. 5 (2014), č. 1, s. 145–148.

HÁJKOVÁ, Eva. Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*. Roč. 5 (2013), č. 2, s. 11–19.

- HÁJKOVÁ, Eva a MACHOVÁ, Svatava, a kol. *Školská jazykovědná terminologie: sborník z konference konané dne 29. listopadu 2001 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-095-1.
- HAUSENBLAS, Karel. Větný rozbor, nebo nálepkování vinětek? *Český jazyk a literatura*. Roč. 16 (1965–1966), č. 3, s. 207–213.
- HAUSER, Přemysl. *Skladba na základní devítileté škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- HLAVSA, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. Roč. 33 (1982–1983), č. 3, s. 120–129.
- HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. *Český jazyk 7: máme rádi češtinu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Všeň: Alter, 2015. ISBN 978-80-7245-277-4.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-391-0.
- HRBÁČEK, Josef. K mluvnickému pojmosloví a terminologii v oblasti školské skladby. *Čeština doma a ve světě*. Roč. 5 (1997), č. 2, s. 34–36.
- JANOVEC, Ladislav. Slovo tvorba a její hlavní kritická místa. *Didaktické studie*, Roč. 15 (2023), č. 2, s. 69–79.
- JANÍK, Tomáš a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016 [cit. 2022-04-12]. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-8258-8. Dostupné z: doi: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8258-2016
- JELÍNEK, Jaroslav. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN, 1972.
- JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. Odborná literatura pro učitele.
- JIŘIČKOVÁ-HOFFMANNOVÁ, Jana. Syntax a jak jí vyučovat. *Naše řeč*. Roč. 63 (1980), č. 2, s. 91–95.

JONES, Susan, MYHILL, Debra a Trevor BAILEY. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing* [online]. Roč. 26 (2013), č. 8, s.1241–1263. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11145-012-9416-1>

KLIMOVIČ, Martin. Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In: ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a kol. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3. KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Vydání první. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.

KNECHT, Petr a kol. Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*. Roč. 4 (2010), č. 3, s. 37–62.

KNESELOVÁ, Helena, ONDRÁŠKOVÁ, Karla a HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl 1, Část obecná*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1035-5.

KNESELOVÁ, Helena, MARTINEC, Ivo a HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl 2, Jazyková výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 87 s. ISBN 80-210-1041-X.

KOPEČNÝ, František. *Základy české skladby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a kol. *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-876-9.

KRÁLÍKOVÁ, Marie. K diskusi o grafické metodě větného rozboru. *Český jazyk*. Roč. 3 (1953), č. 5, s. 157–159.

KŘIVANCOVÁ, Michaela a kol. *Hravá čeština 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-065-0.

KVAČKOVÁ, Jaromíra a kol. *Český jazyk 7: učebnice. 2., aktualizované. Vyd. Brno: Nová škola. Duhová řada*, 2014. ISBN 978-80-7289-607-3.

- MÜLLER, Václav. Grafická metoda větného rozboru. *Český jazyk*. Roč. 2 (1952), č. 11, s. 335–338.
- MYHILL, Debra. Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. *English Teaching: Practice and Critique*. Roč. 4 (2005), č. 3, s. 77–96.
- NOHAVOVÁ, Alena a kol. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021. [cit. 2022-07-27] ISBN 978-80-7394-924-2 Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/research/edicni_cinnost/download/Kriticka_mista_kurikula_ve_vybranych_vzdelavacich_oborech.pdf
- NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. Roč. 37 (1986–1987), č. 1, s. 21–30.
- NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. Roč. 44 (1993–1994), č. 1–2, s. 6–13.
- PANEVOVÁ, Jarmila. *Mluvnice současné češtiny. 2., Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Vydání první. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6.
- PODHORNÁ, Vlasta. K perspektivám nového pojetí vyučování syntaxi. *Český jazyk a literatura*. Roč. 34 (1983–1984), č. 2, s. 73–79.
- RENDL, Miroslav, VONDROVÁ, Nad'a a kol. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-723-6.
- SADDLER, Bruce. Sentence combining: A sentence-level writing intervention. *The Reading Teacher*. Roč. 58 (2005), č. 5, s. 468–471.
- SADDLER, Bruce – ASARO-SADDLER, Kristie. Writing better sentences: Sentence-combining instruction in the classroom. *Preventing School Failure*. Roč. 54 (2010), č. 3, s. 159–163.
- SEDLÁČEK, Martin a ŠEĐOVÁ, Klára. Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis scholae*. Roč. 9 (2015), č. 1, s. 83–101.

- SIGMUNDOVÁ, Alena. *Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-047-3.
- SIKOROVÁ, Zuzana. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.
- SPAL, Jaromír. O nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*. Roč. 34 (1983–1984), č. 8, s. 364–369.
- STANĚK, Vladimír. Grafická metoda větného rozboru. *Český jazyk*. Roč.2 (1952), č. 9, s. 298–303.
- SVOBODA, Karel. *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6. až 9. roč. základní devítileté školy a na školách 2. cyklu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.
- SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. 1. Praha: SPN, 1977.
- SVOBODA, Karel. K „novému pohledu“ na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. Roč.33 (1982–1983), č. 10, s. 448–460.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8060-7.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, ŠEĐOVÁ, Klára, SEDLÁČEK, Martin a ŠVARÍČEK, Roman. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*. Roč. 63 (2017), č. 3, s. 247–278.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. revidované vydání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Čeština a škola - úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1692-6.
- ŠMILAUER, Vladimír. Grafická metoda a soustavný rozbor jazykový. *Český jazyk*. Roč. 3 (1953). č. 1, s. 24–28.

- ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a kol. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Vydání první. Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a SLAVÍK, Jan. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*. 27(1), 2017, s. 58–80.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.
- ULIČNÝ, Oldřich. Lingvistická terminologie a škola. *Čeština doma i ve světě*. (1997), č. 1, s. 4–8.
- ULIČNÝ, Oldřich. K základním otázkám školské jazykovědné terminologie. In: *Školská jazykovědná terminologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
- VÁGNEROVÁ, Petra, BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu na ZŠ. *Arnica*. Roč. 8 (2018), č. 1, s. 56–62.
- VÁGNEROVÁ, Petra, BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří. Kritická místa ve výuce přírodopisu – jejich identifikace a příčiny. *Arnica*. Roč. 9 (2019), č. 1, s. 39–50.
- VÁGNEROVÁ, Romana. Algoritmizace učiva českého jazyka na druhém stupni základní školy. *Didaktické studie*. Roč. 13 (2021), č. 1, s. 78–91.
- ZIMOVÁ, Ludmila. Několika poznámek k syntaktické terminologii. *Čeština doma a ve světě*. Roč. 5 (1997), č. 2, s. 37.
- ŽILÁKOVÁ, Renata. *Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy* [online]. Praha. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/83856/140050593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.