

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Korelusová

### **Vývoj jazyka žáků na 2. stupni ZŠ**

(Language Development of Secondary School Pupils)

Praha, 2012

prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

### ***Poděkování:***

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu bakalářské práce prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za odborné vedení práce a za cenné rady a připomínky k jejímu zpracování.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 25. 5. 2012*

*podpis:*

***Abstrakt:***

Tato práce se zabývá jazykovým vývojem žáků 2. stupně ZŠ, resp. vývojem jejich písemného vyjadřování. Podává analýzu souboru 135 písemných prací 6. a 8. ročníků ZŠ a kvalitativně a kvantitativně jej charakterizuje se zřetelem k vybraným aspektům syntaktickým, morfologickým a lexikálním, mj. na pozadí výsledků z dříve provedených výzkumů, zčásti i výzkumů zahraničních. Srovnání písemných prací obou ročníků ukazuje vývoj jazykové kompetence žáků v tomto věku. Z výsledků vyplývá několik skutečností: Především byl v pracích 8. ročníků zjištěn jednoznačný vývoj směrem k větší syntaktické komplexnosti (např. v užívání VV, nárůstu počtu souvětí, podřadnosti apod.). U žáků obou ročníků byla zaznamenána preference spisovných tvarů před nespisovnými, která svědčí o tom, že si žáci uvědomují prestiž spisovného jazyka a důležitost jeho užití v situacích, které to vyžadují; u žáků 8. ročníků je tato tendence poněkud výraznější. Analýza prací rovněž prokázala značné individuální rozdíly v jazykové úrovni mezi jednotlivými žáky obou ročníků.

***Klíčová slova:*** jazykový vývoj, žáci 2. stupně ZŠ, čeština, písemný projev

***Abstract:***

The thesis deals with language development of secondary school pupils and with development of their written speech. It consists of an analysis of 135 essays by 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade secondary school pupils. Furthermore, the thesis looks at qualitative and quantitative characteristics of the pupils' work with a focus on selected syntactic, morphological and lexical aspects, and relies on the results of previously conducted research studies both Czech and foreign. The comparison of the essays shows development of language competence of pupils at this age. The results indicate several things: firstly, the essays of the 8<sup>th</sup> grade pupils show a clear trend towards a greater syntactic complexity (for example in the usage of subordinate clauses); secondly, both 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> graders manifested a preference of standard Czech language form rather than the nonstandard form, which suggests that the pupils are aware of the prestige of standard language form and of the importance of its usage in situations that require it. In the essays of the 8<sup>th</sup> grade pupils this trend proved more significant. Finally, the analysis of the essays has shown considerable individual differences in the language level of pupils in both grades.

***Key Words:*** Language Development, Secondary School Pupils, Czech, Written Speech

## **Obsah:**

1	Úvod.....	- 6 -
2	Teorie o jazykovém a komunikačním vývoji dětí .....	- 7 -
2.1	Teorie biologického zrání .....	- 7 -
2.2	Interakční teorie .....	- 8 -
2.2.1	Předškolní věk dítěte.....	- 8 -
2.2.2	Školní věk dítěte .....	- 9 -
2.2.2.1	Mladší školní věk .....	- 9 -
2.2.2.2	Starší školní věk .....	- 11 -
2.3	Jazyk mládeže ve školním věku.....	- 12 -
2.4	Shrnutí.....	- 15 -
3	Upřesnění cíle a postupu práce, charakteristika materiálu.....	- 17 -
4	Analýza souboru písemných prací z vybraných hledisek.....	- 22 -
4.1	Syntaktická charakteristika .....	- 22 -
4.1.1	6. ročníky .....	- 22 -
4.1.2	8. ročníky .....	- 27 -
4.2	Morfologická charakteristika .....	- 34 -
4.2.1	6. ročníky .....	- 35 -
4.2.2	8. ročníky .....	- 41 -
4.3	Lexikální charakteristika.....	- 47 -
4.3.1	6. ročníky .....	- 48 -
4.3.2	8. ročníky .....	- 53 -
5	Závěry .....	- 58 -
6	Seznam použité literatury .....	- 63 -

# 1 Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem jazyka žáků 2. stupně základní školy. Podkladem pro zkoumání byly písemné práce žáků 6. a 8. ročníků školní docházky, které byly napsány v letech 2007–2011 v rámci vyučování českého jazyka na ZŠ v obci na severním Plzeňsku.

Práce je koncipována do několika částí: teorie jazykového a komunikačního vývoje dětí; upřesnění cíle a postupu práce; analýza souboru písemných prací; závěry. V teoretické části práce shrnujeme dosavadní nejvýznamnější teorie o osvojování jazyka dítětem a jeho dalším jazykovém a komunikačním vývoji (např. Labov, 1970; Nippold, 1998; Šebesta, 2005; Průcha, 2011). Dále uvádíme přehled literatury, která jazyk mládeže školního věku z různých hledisek zkoumá (např. Kala – Benešová, 1989; Höfflerová, 1994–1995; Hoffmannová, 1999). Poznatky z odborné literatury nám pomáhají k vytvoření představy o tom, jaké úrovně jazykové a komunikační kompetence žáci v daném věku dosahují a kam směřuje jejich další vývoj. Že je znalost relevantních teorií jazykového vývoje nutným předpokladem k hodnocení konkrétních jazykových projevů žáků, zdůraznila např. i Čechová (1985).

V praktické části vycházíme z analýzy souboru písemných prací a z vybraných hledisek syntaktických, morfologických, lexikálních a stylistických podáváme kvalitativní a kvantitativní charakteristiku jazyka žákovských projevů. Vybrané aspekty prací dokládáme vhodnými citacemi ze žákovských projevů a tam, kde to je možné, je uvádíme v souvislost s relevantní odbornou literaturou a zasazujeme do kontextu dříve provedených výzkumů (především Klimeš, 1956; Čechová, 1985; Kala – Benešová, 1989; také Nippold, 1998 a 2004, aj.). Průběžné srovnávání obou ročníků je pro dosažení cíle práce stěžejní.

Srovnání výsledků obou ročníků, především těch, kterých bylo dosaženo pomocí metod statistiky, otevírá možnosti, jak odpovědět na otázky, které chceme v této práci řešit:

Je ve sledovaném období na konkrétním analyzovaném souboru prací patrný určitý vývoj v jazykové kompetenci žáků, který naznačily relevantní teoretické přístupy? Jestliže ano, pak v jakých ohledech?

## 2 Teorie o jazykovém a komunikačním vývoji dětí

Žáci, jejichž písemnými pracemi se budeme zabývat, dosahují v 6. ročníku věku 11–12 let, v 8. ročníku pak 13–14 let. Podkladem pro posouzení jejich jazykového vývoje budou relevantní teorie o jazykovém a komunikačním vývoji dětí. Těch je velmi mnoho, a jak uvádí Šebesta (2005), dají se primárně rozdělit podle toho, zda akcentují vliv faktorů vnitřních, či spíše vliv faktorů vnějších.

### 2.1 Teorie biologického zrání

Vlivem faktorů vnějších se zabývají teorie biologického zrání, které tvrdí, že zásadní vliv na vývoj jazyka dětí má zrání jejich organismu. Významnou teorií biologického zrání je především teorie nativistická, která vysvětluje vývoj jazykové kompetence člověka jako proces dozrávání vrozených vnitřních předpokladů (Šebesta, 2005).

Za hlavního představitele je považován Noam Chomsky, který se se svou teorií objevil na přelomu 50. a 60. let 20. století (Průcha, 2011). Podle názoru Chomského byl proces osvojování jazyka dítětem určen výhradně vnitřní dispozicí jedince. Tvrdil totiž, že všechny děti se rodí s jistým zařízením pro osvojování jazyka (LAD – *Language Acquisition Device*), které se v nich s věkem vyvíjí.<sup>1</sup> To jim umožňuje posuzovat gramatická pravidla jazyka, který si osvojují, a vymezuje postup pro utváření gramaticky správných vět (Smolík, 2007). Děti tak mohou směřovat k stále vyspělejšímu jazykovému formám. Podle této teorie se okolí, kterým je dítě obklopeno, podílí pouze na rozhodnutí, který jazyk si dítě osvojí. Nijak však neovlivňuje jeho bezprostřední osvojování jazyka a ovládnutí jeho gramatických struktur (Šebesta, 2005). To je determinováno výhradně vnitřně a na jazykové péči, která je dítěti věnována, tedy nezáleží. Podle nativistické teorie by tedy každý jedinec měl osvojení jazyka zvládnout stejně, bez ohledu na vliv vnějších faktorů (Romaine, 1984). Tato teorie od počátku vzbuzovala nejen nadšené reakce, ale podle Průchy (2011) i oprávněnou kritiku.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Romaine (1984) vysvětluje, že v pojetí nativistické teorie lze jazyk u dětí chápat jako pomyslný orgán, který s věkem roste obdobným způsobem, jako rostou ostatní, fyzické orgány v těle.

<sup>2</sup> Průcha (2011) udává, že kritika poukazovala mimo jiné na popírání vlivu extralingvistických – sociálních – faktorů v procesu osvojování jazyka dítětem.

## 2.2 Interakční teorie

Interakční teorie, převažující od 70. let 20. století (Šebesta, 2005), naopak tvrdí, že nutným předpokladem pro osvojení jazyka dítěte a další vývoj jeho komunikační kompetence je jeho trvalá interakce se sociálním prostředím kolem něj (Romaine, 1984; Šebesta, 2005). K interakčním teoriím náleží např. koncepce Jeana Piageta, Williama Labova či M. A. K. Hallidaye. Všichni člení jazykový vývoj na několik stádií a v kontextu faktorů, které osvojení jazyka dítětem a jeho další jazykový vývoj ovlivňují, podávají charakteristiku jazykového vývoje dítěte v příslušných obdobích (Šebesta, 2005). Jejich teorie nám tak umožňují utvořit si představu, jaké schopnosti a dovednosti můžeme očekávat u dětí ve sledovaném věku.

### 2.2.1 Předškolní věk dítěte

Od narození po dosažení věku cca 5–6 let je stěžejním vnějším faktorem, který u dětí ovlivňuje osvojení prvního jazyka a jazykový vývoj, rodina (Labov, 1970). Z rodiny dítěte je to pak především matka<sup>3</sup>, kdo stimuluje kognitivní vývoj dítěte a tím i jeho vývoj verbální.<sup>4</sup>

V koncepci Williama Labova (1970) je jazykový vývoj dítěte realizován postupným osvojováním si sociolingvistických vzorců, které užívají ve svém jazyce dospělí a které umožňují dítěti ovládnout postupně prestižnější formy komunikace. Období před nástupem do školy označuje Labov jako stádium základní gramatiky. To trvá od narození po dovršení věku 4–5 let a dítě během něho ovládne základní soubor gramatických pravidel a slovníkových jednotek jazyka v takové formě, že je se svými rodiči schopno komunikovat o svých potřebách a zážitcích.

Dítě od rodiny získává stimuly k rozvoji tzv. předškolní gramotnosti. Musí mu být věnována intenzivní jazyková péče a musí vyrůstat v podnětném prostředí (Šebesta, 2005). Jelikož se přístupy k jazykové výchově v jednotlivých rodinách nutně liší a komunikační kompetence

---

<sup>3</sup> V naší kultuře se při osvojování jazyka dítětem výrazně uplatňuje role matky a jejího „mateřského rejstříku“, tedy typu řeči matky, při níž se pečlivě volí jazykové prostředky při hovoru s dítětem a vstupní data se přizpůsobují jeho komunikačním možnostem (Šebesta, 2005). Plné komunikační kompetence však dosáhnou i děti, v jejichž kultuře k takto specifické jazykové interakci matky s dítětem nedochází. Znalost tohoto faktu a jeho ověření pomocí výzkumů podporovaly Chomského v teorii, že všechny děti se vyznačují jistými společnými vrozenými schopnostmi k osvojení jazyka a že jazykový vývoj je výhradně záležitostí biologického vývoje jedince, ne jeho interakce s okolím (Romaine, 1984).

<sup>4</sup> Rozvíjí např. jeho věty a slovní zásobu, pomáhá mu osvojit si základní komunikační normy (Nebeská, 1992).



děti je často velmi nevyrovnaná, mělo by dítě projít předškolní výchovou. Jejím úkolem je především cíleně rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí tak, aby byly ve věku cca 6 let psychicky zralé a schopné začít svoji školní docházku (Čechová, 1985).

Výhradně předškolní věk zahrnuje koncepce M. A. K. Hallidaye, který nahlíží na děti od jejich nejtělejšího věku jako na bytosti sociální. Jazyk, vyvíjející se na základě interakce dítěte se společností okolo něj, je podle něj klíčovým prostředkem socializace. Halliday jazykový vývoj dítěte dělí do tří fází, ta třetí – konečná – přitom počíná již okolo druhého roku věku a jejím charakteristickým rysem je plné přijetí jazyka dospělých. Další vývoj dle Hallidaye nemá povahu vysloveně jazykovou, ale spíše šíře kulturní, protože spočívá v rozšiřování jazykového potenciálu dítěte do dalších kulturních oblastí (Šebesta, 2005).

## **2.2.2 Školní věk dítěte**

Žáci 6. ročníků, staří 11–12 let, v souladu se zvyklostmi českých škol reprezentují mladší školní věk, zatímco žáci 8. ročníků, staří 13–14 let, již starší školní věk (Šebesta, 2005). Obě etapy se přitom podle interakčních teorií vyznačují specifickými stádii vývoje jazyka dítěte a také faktory, které na tento vývoj působí.

### **2.2.2.1 Mladší školní věk**

Započetím školní docházky dítěte ve věku 6–7 let přibývají k dosavadnímu vlivu rodiny další dva faktory, které se zcela zásadně podílejí na jeho jazykovém a komunikačním vývoji: škola a vrstevníci (Průcha, 2002; Šebesta, 2005). Po dosavadní socializaci ve známém prostředí domova a příbuzných se nástupem do školy dítě dostává do zcela nové komunikační situace, v níž je navíc vyžadována socializace i s vrstevníky a učiteli. Kontrast těchto situací a způsobů komunikace užívaných v daných prostředích je na počátku školní docházky pro žáky často stresující a vede ke školním neúspěchům.

Cílem školního působení na děti je vybavit je dovednostmi potřebnými pro komunikaci ve společnosti ve škole i mimo ni. Proto škola své žáky systematicky vede k zvládnutí vizuálního záznamu jazyka a k osvojení si vzorců řídicích způsoby komunikace v různých komunikačních situacích (Šebesta, 2005). Ve školním prostředí jsou děti vedeny k aktivnímu

ovládnutí spisovného jazyka. V žákovských projevech je vše, co se nachází za hranicí spisovného jazyka, považováno za chybu (Krčmová, 1997). To však kontrastuje s prostředím domova a společnosti vrstevníků, v nichž zpravidla užívání spisovného jazyka tak striktně vyžadováno není a v nichž jsou chyby součástí běžné mluvy. Proto i tento kontrast může vést ke školnímu neúspěchu a k nepochopení (Krčmová, 1997; Šebesta, 2005).

O významu, který mají vrstevníci dětí v mladším školním věku pro vývoj jejich komunikační kompetence, se ve své koncepci zmiňuje i Labov (1970). Ten dělí období školní docházky dítěte do dvou stádií: do etapy mladšího školního věku spadá stádium vernakulární (5–12 let), které je podle Labova z hlediska vývoje jazyka tím nejdůležitějším. Tehdy se totiž dítě dostává do sféry působení školy a také vrstevníků, kteří eliminují dosavadní vliv rodiny a jejichž působením jsou v každodenní komunikaci dítěte zakotveny prostředky a postupy místní, vernakulární mluvy. Jak uvádí Šebesta (2005), při komunikaci s vrstevníky si děti přizpůsobují vzorce svého řečového chování tak, aby odpovídaly vzorcům řečového chování skupiny, s níž se chtějí identifikovat. Vliv tohoto faktoru vrcholí přibližně okolo 12. roku věku dítěte (Šebesta, 2005).

Vlivu faktorů rodiny, školy a vrstevníků se ve své knize věnuje také Romaine (1984), která jazyk dětí a adolescentů nahlíží ze sociolingvistického hlediska. Podle ní je každý jedinec v podstatě multilingvní. Ovládá totiž několik variet jazyka (regionálních, sociálních či stylových), z nichž vybírá v dané situaci tu nejvhodnější či nejpřiměřenější. Pro děti tak např. tři různé kontexty komunikace s rodinou, školou a vrstevníky mohou znamenat tři zcela odlišné způsoby užití jazyka, jejichž pravidla si musí osvojit. Jak dále uvádí Nippold (1998), schopnost uzpůsobit svůj projev adresátovi a střídat kódy podle konkrétní komunikační situace se u dětí rozvíjí postupně.

V pojetí Nippold (1998) do mladšího školního věku spadá rozmezí 6–12 let věku, které autorka označuje jako školní věk (*school-age years*). Na počátku tohoto období, od věku 6–7 let, se u dětí díky působení školy vyvíjí metalingvistická kompetence, tedy kompetence znalostí o jazyce. Ta je zásadní pro další jazykový vývoj. V období 8–10 let pak děti začínají využívat toho, že se naučily číst, a četbou rychle rozvíjejí svoji syntax, slovní zásobu a porozumění přeneseným významům. Vzhledem k tomu, že tuto četbu si děti často vybírají

podle vlastního zájmu, Nippold (1998) dodává, že u nich lze pozorovat tzv. lingvistický individualismus.

Jean Piaget jako představitel konstruktivismu nahlíží na rozvoj jazyka dítěte jako na jeden z důsledků jeho kognitivního vývoje. Ten podle konstruktivistů ovlivňuje kromě interakce dítěte s okolím také zrání jeho organismu. Ve své koncepci Piaget školní věk charakterizuje dvěma stádii, z nichž první náleží do mladšího školního věku dítěte: Je jím stádium konkrétních operací, které probíhá v období od 7 do 11 let věku. Děti jsou v něm schopny logických mentálních operací vázaných na konkrétní zkušenost a ve svých projevech mají zatím sklon spíše k popisu a demonstraci na příkladech, než k vysvětlování a definicím. Egocentrismus dětí ustupuje a ony začínají být schopny efektivní komunikace s partnerem. Dokážou již uvažovat o tom, jak jsou svým komunikačním partnerem vnímány, a řídit své jednání s druhými určitými pravidly (Šebesta, 2005).

#### **2.2.2.2 Starší školní věk**

Staršího školního věku se týká druhé stádium vývoje jazyka dle Jeana Piageta. To probíhá od 12. roku věku, v němž dětská inteligence vstupuje do fáze formálních operací. V této fázi se myšlení dětí svým charakterem vyrovnává myšlení dospělých, i když samotným stupněm rozvoje nemusí ještě úrovně dospělých zcela dosáhnout. Dospívající jedinci jsou již schopni uvažovat hypoteticky, deduktivně, bez nutné předchozí zkušenosti. Dovedou také uvažovat nad tím, jak je ostatní hodnotit, a sami je hodnotit. Jejich projevy se vyznačují složitější syntaxí a užíváním abstraktních výrazů (Šebesta, 2005).

Podle koncepce Labova (1970) ve věku 13–15 let probíhá stádium sociální percepce, během něhož se dítě dostává do širšího kontaktu se světem dospělých. Jeho projev je stále ještě omezen na vernakulární způsob řeči, který užívá mezi svými vrstevníky. Postupně si však uvědomuje jeho sociální význam a začíná doceňovat prestiž spisovných vyjadřovacích forem. Od věku 14–15 let se pak dle Labova projev dětí začíná podobat projevu dospělých mluvčích.

Nippold (1998) označuje věk od 13–18 let jako období adolescence (*adolescent years*). Dochází v něm ke kvalitativním i kvantitativním změnám ve slovní zásobě dětí. Ty se nejen učí nová slova či upřesněné významy těch již známých, ale jsou také schopny vhodně a

pohotově vybrat slova pro konkrétní projev. Děti si již více uvědomují hledisko adresáta a roste jejich schopnost taktního a přesného vyjadřování. S věkem je pro děti také snazší porozumět přeneseným významům a správně je užít v projevu. Nippold (1998) zdůrazňuje, že vývoj jazyka adolescentů je pozvolný a někdy těžko pozorovatelný proces. Pro jeho sledování je podle ní vhodné porovnávat projevy skupin, které jsou od sebe věkově více vzdáleny (např. 13 a 19 let). Zásadní je pak podle ní pozorovat projevy psané v rámci školy.<sup>5</sup> Ty jsou totiž často pro žáky výzvou, na které závisí hodnocení učitelem, a tak se v nich vyjadřovací schopnosti mládeže často projeví zřetelněji, než např. při hovoru s vrstevníky, při němž bývá užita jednodušší syntax či nerozmanitá slovní zásoba (Nippold, 2004).

Podle Nebeské (1992) nabývá dítě úplné jazykové a komunikační kompetence do počátku adolescence. Nippold (1998) uvádí, že v období mezi 6–18 lety věku dochází sice k příznačně velkému jazykovému vývoji, ten však podle ní probíhá i v dospělosti. Tým názor zastává i Romaine (1984).

### **2.3 Jazyk mládeže ve školním věku**

Jedním z důležitých pohledů na charakteristiku jazyka mládeže je jeho zařazení na ose spisovnost – nespisovnost. Jak jsme již uvedli výše, škola vede žáky k osvojení si normy spisovného jazyka, k uznání jeho prestižního postavení a ke schopnosti užívat ho v situacích, které to vyžadují. V prostředí rodiny či vrstevníků však zpravidla tak striktně vyžadován není (Šebesta, 2005). Postoje žáků 8. ročníků ZŠ z Ostravska ke spisovnému jazyku ve svém článku zjišťovala např. Höfflerová (1994–1995) a doložila, že většina žáků cítí motivaci k užívání spisovného jazyka a uvědomuje si, že v určitých komunikačních situacích je jeho užití důležité. Negativně žáci hodnotili nespisovné, často obecněčeské vyjadřování např. ve zpravodajství či při slavnostní události.

V prostředí rodiny jsou děti častěji vystaveny spíše hovorové či nespisovné češtině, proto lze v jejich jazyce v závislosti na regionu pozorovat prvky dialektu či interdialektu. Konfrontací mluvy mládeže a staré generace pro zjištění, nakolik je jazyk mládeže regionálně zabarven, se z pohledu různých nářečních oblastí zabývali např. Voráč (1992); Bachmannová, Jančák,

---

<sup>5</sup> Jak uvedla Nippold (2004), stav jazykového vývoje se přitom nejlépe pozoruje v těch slohových útvarech, které vyžadují vyjádření komplexní myšlenky, užití složitějších syntaktických vztahů či rozmanité slovní zásoby.

Jančáková, (1997) a došli ke shodným závěrům: přesto, že se v současné době především v Čechách rozdíl mezi dialekty stírají a v jazyce staré generace se vyskytuje více nářečních prvků, ani vyjadřování mladých lidí není regionálně zcela bezpříznakové. Jak ale srovnáním jazyka mládeže z malé středočeské obce a z Prahy doložil Jančák (1997), regionálně zabarvenější je vyjadřování obyvatel venkova, zatímco mladá generace v Praze směřuje k bezpříznakovému interdialektu. V kontrastu s jazykovou situací v Praze je např. městská mluva v Brně. Jak uvádí Krčmová (1981), jazyk mládeže v Brně se sice pozvolně vyvíjí směrem ke spisovnému jazyku, ale i přesto je jednoznačně regionálně identifikovatelný a zachovává si mnoho prvků mluvy staré generace Brna. Jazyk zde plní jednu ze sociálních rolí a funguje jako spojující prvek sociálních vrstev města (Krčmová, 1981).

Generační hledisko se uplatňuje i při charakteristice jazyka mládeže z hlediska sociolektů, tedy jazykových variet určité sociální skupiny. V souvislosti s mladší věkovou skupinou se hovoří především o slangu: ten je v užším smyslu definován jako mluva skupiny lidí se stejným zájmem a vzniká z potřeby překódovat již známé jazykové jevy prostředky módními, jazykově hravými (Slovník nespisovné češtiny, 2009). Mluva mladých lidí se konstituuje z obranného hlediska – mladí se chtějí vymezovat vůči jazyku svých rodičů či učitelů. Snaží se přitom o originalitu, nápaditost, jak uvádějí Jirsová – Prouzová – Svozilová (1964). Autorky však zároveň zdůrazňují, že mládež své mluvy užívá především v komunikaci mezi sebou. Při hovoru s dospělými či při oficiálních promluvách např. ve škole volí češtinu obecnou či spisovnou. Jsou tedy schopni volit výrazové prostředky podle komunikační situace a adresáta, jak doložila i Romaine (1984).

Podhorná-Polická (2008), která se ve svém článku zabývala univerzálií ve slangu mládeže a porovnávala českou a francouzskou situaci, ukázala, že na slangovou slovo tvorbu mladých lidí v obou zemích mají vliv stejné faktory – psychické a sociální. Psychické faktory podle ní podmiňují potřebu vyjadřovat se expresivně, inovativně a především odlišně od starší generace. Sociální faktor naopak způsobuje, že se mladí lidé přizpůsobují normě vyjadřování té skupiny, do které se chtějí začlenit. Pro udržení v kolektivu pak tuto normu respektují. Zatímco tedy pro rodiče nebo i vrstevníky, kteří do dané skupiny nepatří, je vyjadřování mládeže nekonformní a porušuje konvenci (Hoffmannová, 1999), pro členy uvnitř skupiny je naopak konvenčně, pevně dáno. Slangy mládeže se zabývali mnozí autoři: z regionálního pohledu slangů jižních Čech např. Jaklová (2000), z pohledu různých zájmových skupin,

typických právě pro mladé lidi, pak mj. Hoffmannová (1998) ve svém článku *Pařani a gamesy* či Svobodová (2000) v článku o slangu tzv. *writerů*.

Způsoby, jak v rámci slohové výchovy ve škole podpořit rozvoj komunikačních schopností dětí, se ve své monografii zabývala Čechová (1985). Z ontogenetického hlediska charakterizovala, jak se s věkem mění vyjadřování dětí, a k teorii připojila vlastní empiricky zjištěné důkazy – doložila např., že se s věkem vyvíjí schopnost dětí porozumět alegorii – či odkazovala na dosavadní výzkumy ostatních. Ty shrnula tak, že přes velké individuální rozdíly mezi žáky (které se zvětšují v období 11–15 let) lze pozorovat, že vstupem do staršího školního věku děti ztrácí bezprostřednost, pohotovost ve svém projevu a už na sebe nechtějí tolik upozorňovat. Naopak u nich roste pocit odpovědnosti za své vyjadřování a začíná se projevovat jejich osobitý styl vyjadřování. Z českých autorů odkazovala Čechová zejména na závěry M. Kaly a M. Benešové (později vyd. jako Kala – Benešová, 1989), kteří podali statistickou analýzu psaných a mluvených projevů dětí z 6. – 9. tříd a kvantitativně ověřili mnohé rysy řeči dětí a mládeže, které byly do té doby spíše předpokládáné než ověřené (Čechová, 1985). V rozboru psaných projevů Kala – Benešová (1989) ukázali, jak se s věkem zvýšila slovní zásoba žáků a prodloužila se průměrná délka nejen celých projevů, ale i jednotlivých vět. V souvislosti se zdokonalováním stavby věty pak pozorovali snížení poměru substantiv a sloves ve větách, zatímco frekvence adjektiv, adverbii a spojek naopak stoupala. Kala – Benešová (1989) ve své studii doložili, že se u dítěte s rostoucím věkem rozvíjí schopnost popsat týž předmět. Jednotlivé žákovské projevy přitom nezkoumali izolovaně, ale zasazovali je do kontextu faktorů, které jazykový vývoj dětí a kvalitu jejich vyjadřování ovlivňují, jako např. intelektuální vyspělost a prospěch ve škole, pohlaví, dále povolání rodičů a sociální situace prostředí, v němž dítě vyrůstá. Kvantitativní analýzou žákovských písemných projevů mimo jiné z hlediska frekvence spojek a předložek se zabýval např. i Klimeš (1952).

Rozborem písemných projevů žáků a jejich typickými stylizačními chybami se ve svých článcích zabývali např. Janáček (1951), Klimeš (1956), Svoboda (1956). Shodně upozornili především na malou myšlenkovou a stylistickou vyspělost prací. Ta se podle nich projevila např. tak, že žáci nevhodně kladli věty vedle sebe, aniž vyjádřili vztahy mezi nimi, nebo se naopak v příliš dlouhých souvětích dopustili vyšinutí z větné vazby (Janáček, 1951; Svoboda, 1956). Jako další problém vytkli např. řazení myšlenek v nevhodném, nelogickém sledu

Janáček (1951), Klimeš (1956). Proti tomu se dá dle Janáčka bojovat např. procvičováním tvorby osnovy. Za jeden z nejvýznamnějších nedostatků považoval Klimeš (1956) nevhodnou volbu slov (především v rovině lidovost – spisovnost) a také malou slovní zásobu, která způsobila neobratné opakování výrazů. Klimeš dodal, že schopnost žáků správně užívat synonyma a tím zvyšovat lexikální rozmanitost projevů nejen vzrůstá s věkem, ale závisí také na pozorovacích schopnostech a sčítlosti. Na další stylistické nedostatky po stránce lexikální, jako např. na přílišné opakování sloves *být*, *mít* v žakovských popisech, upozornil Dvořák (1994–1995). Uvedl také, že v písemných popisech dominují obsahově chudé věty.

Vývoj mluveného a psaného jazyka žáků mimo jiné po stránce syntaktické zkoumala dále např. Nippold (1998) a doložila, že jak mladí lidé dospívají, jejich věty se prodlužují, jsou komplexnější a informačně nahuštěnější. Dodala, že k vývoji v syntaxi lze přispět především četbou, v níž se děti setkají se složitějšími konstrukcemi, a poté procvičováním jejich užití v rámci psaní ve škole (také Nippold, 2004). Dále autorka zdůraznila poznatek o tom, že délka vět v projevech se liší podle tématu a kontextu komunikace. Dokázala, že děti a adolescenti jsou schopni užití složitější syntaxe, pokud komunikují za vážným účelem (např. ve školním slohu či referátu). Dokážou tedy mluvit a psát úměrně kontextu.

## 2.4 Shrnutí

Jak vyplývá z výše uvedených koncepcí, mělo by u dítěte kolem 11–12 roku života dojít k významnému mezníku ve vývoji, který by se měl dotýkat i vývoje jazykového a komunikačního. V Piagetově teorii se jedná o předěl mezi stádiem konkrétních operací a stádiem operací formálních (Šebesta, 2005), u Labova (1970) jde o přelom mezi stádiem vernakulárním a stádiem sociální percepce, u Nippold (1998) pak o předěl mezi školním věkem a adolescencí.

Všichni shodně charakterizují druhá období jako vědomé směřování dětí k jazyku dospělých, i když zatím plně jazykově nerealizované. Mezi významné pokroky patří kvalitativní a kvantitativní změny ve slovní zásobě a postupně rostoucí schopnost porozumět významu abstrakt a přenesených pojmenování a správně je užit (Nippold, 1998; Šebesta, 2005). V syntaxi děti směřují k vyspělejší skladbě vět – ty jsou nejen delší, ale i informačně nahuštěnější (Kala – Benešová, 1985; Nippold, 1998). Myšlení dětí se rychle rozvíjí, samo o

sobě však ještě nezaručuje projev bez myšlenkových či stylistických nedostatků, jako je např. nelogický sled informací, nerozmanitost užitých lexikálních prostředků či jejich nevhodnost pro oficiální psané projevy (Janáček, 1951; Klimeš, 1956; Svoboda, 1956).

Důležitá je též změna v charakteru myšlení dítěte a uvědomování si vedle hlediska svého také hledisko komunikačního partnera. To se dotýká i nahlížení na spisovnost jazyka: dítě si postupně uvědomuje sociální význam vernakulárního jazyka a naopak společenskou prestiž jazyka spisovného (Labov, 1970) a začíná být schopno volit výrazy na ose spisovnost – nespisovnost podle dané komunikační situace a adresáta (Romaine, 1984; Nippold, 1998). V situacích, které to vyžadují, se pak snaží ke spisovnému vyjadřování postupně dospět. Vernakulární jazyk je pro něj však stále přirozenější, především v komunikaci s vrstevníky či rodiči. V ní se v závislosti na regionálním rozvrstvení jazyka setkáme spíše s prvky interdialektu či dialektu (Voráč, 1992; Bachmannová, Jančák, Jančáková, 1997). V komunikaci s vrstevníky se dále dá očekávat výskyt slangových výrazů, ať už příslušejících k slangu mládeže obecně (Jirsová – Prouzová – Svozilová, 1964; Hoffmannová, 1999; Podhorná-Polická, 2008), či k slangu specifických zájmových skupin (Hoffmannová, 1998; Jaklová, 2000; Svobodová, 2000).

Je patrné, že stupeň vývoje jazyka dítěte se vždy poměřuje vůči jazyku dospělých. Jak však podotkla Romaine (1984), je velice těžké určit bod, kdy člověk dovršil svůj jazykový vývoj. Spíše se předpokládá, že tento proces probíhá po celý život. Tentýž názor zastává i Nippold (1998), podle níž je navíc jazykový vývoj člověka velice individuální, pozvolný a – zejména pokud porovnááme projevy z malého rozmezí let – také mnohdy těžko pozorovatelný.

Vzhledem k důležitému mezníku, popsanému výše, který u dětí v daném věku nastává, můžeme očekávat, že mezi pracemi 6. a 8. ročníků bude patrná jistá změna v jazykové a komunikační kompetenci žáků. Bereme však na vědomí, že tento vývoj je značně individuální a nemusí být patrný u všech žáků či ve všech ohledech. Jak shrnuje Šebesta (2005), lze předpokládat, že v jazykové oblasti dojde ke změnám již spíše kvantitativním, zatímco v komunikační oblasti spíše k změnám kvalitativním.



### 3 Upřesnění cíle a postupu práce, charakteristika materiálu

Záměrem této práce bylo na podkladě analýzy souboru písemných projevů žáků 6. a 8. ročníků školní docházky a jeho kvalitativní a kvantitativní charakteristiky srovnáním obou ročníků ukázat, zda v projevech žáků ze sledovaného období došlo po stránce jazykové k určitému vývoji. Ten by měl být právě v rozmezí 11–14 let věku dítěte patrný, jak vyplývá z odborné literatury uvedené v předchozí kapitole.

Při charakteristice písemných prací jsme se zaměřili na vybrané aspekty po stránce syntaktické, morfologické a lexikální. Vzhledem k tomu, že se jednalo o písemné projevy v rámci školy, prostupovalo všemi částmi popisu i hledisko stylistické vhodnosti v daném projevu. Naším záměrem nebylo podat vyčerpávající charakteristiku jazykové stránky všech prací ve všech ohledech. Soustředili jsme se především na ty aspekty, které se v pracích projevovaly nejvýrazněji a které umožňovaly pozdější srovnání obou ročníků.

V oblasti syntaxe jsme si všimli aspektů, jejichž proměnu v důsledku vývoje jazyka mládeže naznačila i prostudovaná odborná literatura, zabývající se jazykem mládeže: jednalo se především o objem jednotlivých vět, chybovost v respektování hranice jednotlivých vět, poměr vět vedlejších a vět hlavních či druhy souvětí, vyplývající z frekvence souřadicích a podřadicích spojek, apod. V oblastech morfologie a lexikální stránky projevů jsme se zaměřili především na užití spisovných a nespisovných variet. V morfologii jsme tak sledovali např. konkurenci morfémů spisovných a obecněčeských, dále užití způsobů přivlastňování typických pro danou nářeční oblast či zvládnutí deklinace a konjugace u slov, která se ohýbají nepravidelně. Po lexikální stránce jsme sledovali především projevy stylistické synonymie na rovině spisovnost – hovorovost – nespisovnost, dále volbu lexikálních prostředků ze synonymických řad či jejich nevhodné opakování a neschopnost je nahradit výrazem ekvivalentním či přesnějším.

Pro charakteristiku vybraných aspektů jsme využili jak kvalitativní, tak kvantitativní metody – ty především tam, kde se nabízela možnost usouvztažnit výsledky naše s výsledky jiných výzkumů v odborné literatuře (např. Klimeš, 1956 či Kala – Benešová, 1989). Jednotlivé aspekty jsme doložili konkrétními citacemi z prací, v nichž se daný jev či problém typicky vyskytl. Srovnání výsledků 6. a 8. ročníků, především těch zjištěných statisticky, v závěru

umožní odpovědět na otázku, zda je na daném souboru písemných prací patrný vývoj v jazykové kompetenci žáků.

### **Charakteristika materiálu:**

Analyzovaný materiál pochází z let 2007–2011 a zahrnuje 135 písemných prací od 38 žáků, rozdělených do dvou skupin (pro přehlednost jsme je označili jako žáky *skupiny I* a *skupiny II*). V obou případech se jednalo o kompletní třídy výhradně rodilých mluvčích českého jazyka. Třídy v průběhu zkoumaného období učila týž vyučující – žena, zkušená pedagožka s praxí přesahující 30 let (dále pouze *učitel*). Protože nám byly dány k dispozici projevy z 6. i 8. ročníků obou tříd, naskytla se nám možnost sledovat v průběhu dvou let vývoj týchž žáků. Práce užívající různé slohové postupy a produkované na celkem 8 různých témat pak poskytly různorodý materiál. Do vzorku byly vybrány již dokončené písemné práce, které žáci napsali v rámci hodin českého jazyka. Jednalo se tedy o projevy stylizované, vyžádané učitelem a vymezené zadaným tématem a slohovým útvarem. Ani žáci, ani jejich vyučující v době tvorby písemných prací či jejich hodnocení nevěděli, že se stanou součástí výzkumu. Tím, že žáci nepsali práce vyžádané přímo námi, se omezilo riziko, že by jejich jazyková stránka byla ovlivněna např. nervozitou či přehnanou snahou.

Sběr materiálu proběhl v únoru 2011 na základní škole v malé obci na severním Plzeňsku. Zatímco pro konkrétní školu jsme se rozhodli spíše náhodně, výběr daného regionu náhodný nebyl. Vzhledem k faktu, že toto území náleží do jihozápadočeské nářeční oblasti, která se i dnes vyznačuje jistými regionálně příznakovými jazykovými prostředky (Voráč, 1992), zajímalo nás, zda se v písemných pracích žáků projeví konkurence spisovných a nespisovných (nářečních či obecněčeských) variant. Fakt, že se jedná o oblast venkova a ne např. velkého města, by také mohl přispět k regionální zbarvenosti projevů (Jančák, 1997).

Danou základní školu navštěvují žáci, kteří bydlí buď v jejím místě, či v blízkém okolí. Kvůli malému počtu nejsou v jednotlivých ročnících rozděleni do paralelních tříd. Na škole je také zaměstnáno poměrně malé množství učitelů, kteří na žáky v rámci jednoho předmětu působí více let a nestřídají se jim v průběhu jejich školní docházky. Učitelé také často vyučují více než jeden předmět, což nabízí např. možnost propojení učiva a širšího rozhledu při učení a hodnocení úspěchů žáků.

Ve své subjektivní charakteristice označil učitel žáky ze *skupiny I* jako „*čtenáře*“. Uvedl, že rádi a ochotně čtou, a to i povinnou četbu, vedou si pečlivě čtenářský deník a jejich větší zájem o vyučování se projevuje i lepším zvládnutím písemného projevu. *Skupinu II* naopak učitel označil za „*nečtenáře*“ a dodal, že podle jeho názoru tento fakt působí negativně na kvalitu jejich písemného projevu. Tento předpoklad se nám nepotvrdil. Nutno však dodat, že možnosti jeho ověření naší analýzou byly značně ztíženy, neboť na rozdíl od učitele jsme měli možnost hodnotit žáky pouze na základě písemných prací zařazených do vzorku. Soubory prací obou skupin žáků se navíc lišily jak tématy, tak užitými slohovými postupy.

Podrobnější přehled žáků a písemných prací přináší Tabulka č. 1, uvedená níže na str. 20. *Skupina I* se skládá z 22 žáků, z toho 10 děvčat a 12 chlapců. V Tabulce č. 1 jim byla přidělena čísla jedinečná čísla v rozmezí 1–22. *Skupina II* zahrnuje celkem 16 žáků, z toho 8 děvčat a 8 chlapců. V Tabulce č. 1 jsou tito žáci označeni čísly 23–38.

Celkový soubor 135 písemných prací (dále pouze *PP*) se člení na osm různých témat, označených v Tabulce č. 1 písmeny A – H. U žáků 6. ročníků se jedná o *vypravování příhody z knihy* (A, celkem 13 *PP*), *popis pracovního postupu* (B, 18 *PP*), *zprávu* (C, 15 *PP*) a *popis pokoje* (D, 13 *PP*). Soubor žáků 8. ročníků tvoří práce na téma *charakteristika literární postavy* (E, k dispozici *PP* od obou skupin žáků – 17 *PP* od skupiny I, 14 *PP* od skupiny II), *líčení* (F, 16 *PP*, z toho 2 od jedné žákyně), *výklad* (G, 13 *PP*) a *úvaha o budoucím povolání* (H, 16 *PP*). Pro snazší orientaci v materiálu jsme pak jednotlivé písemné práce označili kombinací příslušného čísla žáka a označení tématu.

Jak je z Tabulky č. 1 zřejmé, témata A, B a F byla psána výhradně *skupinou I*, zatímco práce na témata C, D, G a H výhradně *skupinou II*. Téma E bylo k vypracování zadáno oběma skupinám žáků. Tabulka dále dokládá, že od každého žáka jsme měli k dispozici minimálně 1 *PP*, maximálně 5, průměrně zhruba 3,55 *PP* na žáka. Od naprosté většiny z nich jsme přitom získali jejich písemné projevy z obou sledovaných ročníků, což kromě lepší možnosti jejich srovnání nabízelo také např. možnost sledovat jejich jazykový vývoj i individuálně.

Tabulka č. 1: Celkový přehled<sup>6</sup>

		<i>T</i> <i>é</i> <i>m</i> <i>a</i>	6. ročníky				8. ročníky			
			<i>Vypravo-</i> <i>vání</i>	<i>Popis</i> <i>pra-</i> <i>covního</i> <i>postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis</i> <i>pokoje</i>	<i>Charak-</i> <i>teristika</i> <i>literární</i> <i>postavy</i>	<i>Ličení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
Žák č.		<i>n</i>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
			13	18	15	13	31	16	13	16
<i>femle</i>	1		A1	B1			E1	F1		
	2		A2	B2			E2	F2		
	3		A3	B3			E3	F3		
	4		-	B4			-	-		
	5		A5	B5			E5	F5 a, b		
	6		A6	B6			-	-		
	7		-	-			E7	F7		
	8		A8	B8			E8	F8		
	9		-	B9			-	-		
	10		-	-			E10	F10		
<i>male</i>	11		A11	B11			E11	-		
	12		A12	B12			E12	F12		
	13		A13	B13			E13	F13		
	14		-	-			E14	F14		
	15		-	B15			-	F15		
	16		A16	B16			E16	F16		
	17		-	B17			E17	-		
	18		A18	B18			E18	F18		
	19		A19	B19			-	-		
	20		-	B20			E20	F20		
	21		-	-			E21	-		
	22		A22	B22			E22	F22		
<i>femle</i>	23				C23	D23	E23		G23	H23
	24				C24	D24	E24		G24	H24
	25				C25	-	E25		G25	H25
	26				-	-	-		-	H26
	27				C27	D27	E27		G27	H27
	28				C28	D28	E28		G28	H28
	29				C29	D29	E29		G29	H29
	30				C30	D30	E30		-	H30
<i>male</i>	31				C31	D31	-		-	H31
	32				C32	D32	E32		G32	H32
	33				C33	D33	E33		G33	H33
	34				C34	D34	E34		G34	H34
	35				C35	D35	E35		G35	H35
	36				C36	D36	E36		G36	H36
	37				C37	-	E37		G37	H37
	38				C38	D38	E38		G38	H38

<sup>6</sup> Písmeno *n* značí počet prací v rámci daného tématu.

Níže uvedené Tabulky č. 2 a 3 přinášejí přehled o tom, jak učitel hodnotil analyzované práce na stupnici 1–4 (výborný – dostatečný). Stupněm 5 (nedostatečný) nebyla ohodnocena žádná ze žákovských prací. Několik prací pak učitel z různých důvodů neklasifikoval vůbec. Pohledem na tabulky zjišťujeme, že počet prací hodnocených učitelem stupni 1 a 2 v 8. ročnících vzrostl (z 6 na 18, z 18 na 39), zatímco počet prací ohodnocených stupni 3 a 4 klesl (ze 13 na 11, z 9 na 2). Přestože oznamkovaných prací bylo v souboru 6. ročníků méně (téma A nebylo hodnoceno vůbec), lze z údajů obou srovnávaných obou tabulek soudit, že hodnocení prací těchto žáků bylo v 8. ročnících příznivější.

Tabulka č. 2: Klasifikace prací 6. ročníků

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	0	4	1	1
<b>2</b>	0	7	7	4
<b>3</b>	0	4	4	5
<b>4</b>	0	3	3	3
<b>neklas.</b>	13	0	0	0

Tabulka č. 3: Klasifikace prací 8. ročníků

	<b>E (I)</b>	<b>E (II)</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Ličení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	5	1	3	3	6
<b>2</b>	6	8	7	10	8
<b>3</b>	3	4	3	0	1
<b>4</b>	1	1	0	0	0
<b>neklas.</b>	2	0	3	0	1

## 4 Analýza souboru písemných prací z vybraných hledisek

### 4.1 Syntaktická charakteristika

Z výše uvedeného shrnutí teorií o vývoji jazykové kompetence dětí vyplývá, že u žáků mezi 6. a 8. ročníkem by mělo docházet k postupnému prodlužování vět a souvětí a také k růstu složitosti jejich stavby (Čechová, 1985; Nippold, 1998; Šebesta, 2005). V souvislosti s rozvojem dětského myšlení by také mělo přibývat vět vedlejších na úkor vět hlavních, samostatně stojících (Čechová, 1985; Kala – Benešová, 1989). Nárůst užití podřadných souvětí v období mezi školním věkem (*school-age years*) a adolescencí (*adolescent years*) patří mezi jevy pro vývoj jazyka příznačné, jak uvedla Nippold (2004). Celkový nárůst podřadných konstrukcí způsobuje produkci delších, obsahově nahuštěnějších vět v projevu (Nippold, 2004). Složitější myšlení však ne vždy zaručí úspěšnou formulaci složitého souvětí, proto lze očekávat, že někteří žáci budou mít v komplexnějších souvětích stylizační nedostatky (Kala – Benešová, 1989).

#### 4.1.1 6. ročníky

Z Tabulky č. 4 vyplývá, že žáci 6. ročníků psali písemné práce o průměrné délce 108,54–167,69 slov. Střední hodnoty průměrných počtů slov v jednotlivých tématech se pohybovaly v rozmezí 95–176 slov. Nejkratší prací 6. ročníků a současně nejkratší prací celého analyzovaného souboru je práce o délce 64 slov na téma B. Nejdelší práce žáků 6. ročníků, psaná na téma D, čítala 235 slov.

Tabulka č. 4: Průměrný počet slov v pracích 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Průměr</b>	108,54	117,72	111,27	167,69
<b>Medián</b>	102,00	113,50	95,00	176,00
<b>Max</b>	179,00	196,00	221,00	235,00
<b>Min</b>	73,00	64,00	66,00	81,00

Tabulka č. 5 dokládá, že průměrný počet slov na větu u žáků 6. ročníků se v závislosti na tématu práce pohybuje v rozmezí 4,39–7,68 slov na jednu větu, střední hodnoty pak v rozmezí 4,33–7,21 slov na větu. Průměrná délka vět u témat C a D je výrazně vyšší než u témat A a B, což dokazuje i rozložení maximálních hodnot – průměrně 13 slov na jednu větu u práce na téma C a průměrně 8,24 slov na větu u PP na téma D. Oproti tomu u prací psaných na témata A a B se vyskytly nejnižší průměrné délky vět z celého souboru PP 6. ročníků, a sice 3,75, resp. 3,73 slov na větu.

Tabulka č. 5: Průměrný počet slov na větu u 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Průměr</b>	4,39	4,95	7,68	6,44
<b>Medián</b>	4,33	5,09	7,21	6,50
<b>Max</b>	5,68	5,88	13,00	8,24
<b>Min</b>	3,75	3,73	4,80	5,21

Vyšší průměrná délka vět u prací na téma C (*Zpráva*) je způsobena dlouhými, souřadně spojenými výčty položek, s nimiž se právě u tohoto tématu ve vysoké míře setkáváme. Ve své zprávě o divadelním představení, na jehož organizaci se podílela celá třída, totiž několik žáků podalo vyčerpávající seznam účinkujících postav. Citujeme např. z písemné práce C30 s průměrnou délkou věty 9,16 slov (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„Pohádkové bytosti jsou SHREK, PRINCEZNA RŮŽENKA, čarodějnice Saxána, babička vypravěčka, dědeček Hříbeček, Dlouhý a Široký, indiánka Bílá noc, čert Kopyto, Stydlín to byl trpaslík, Bůh, kuchař, král, královna, princ Krasoň.“*

Podobný výčet, více či méně vyčerpávající, se objevil u většiny prací na toto téma a zvýšil tak průměrnou délku věty. Oproti tomu téma D se vyznačuje delšími větami, v nichž žáci barvitě a velice detailně popisují své pokoje. Citujeme např. z práce D33 s průměrnou délkou věty 8,24 slov (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„Mám v něm nádherný psací stůl se čtyřmi zásuvkami a u ní krásná modrá židle. Nad stolem mám poličku a na ní vystavené dinosaury, knížky a video kazety. ... V první skříňce jsou auta a v druhé skříňce zase vojáci plus kazety do rádia.“*

Mnozí žáci své práce na toto téma pojali pouze jako vyčerpávající výčet předmětů nacházejících se v jejich pokojích, což je pro žákovské popisy jev typický (Dvořák, 1994–1995), neuvažovali však nad tím, zda je žádoucí o popisovaném objektu podat všechny podrobnosti.

Kromě již zmíněného řetězového spojení slov v rámci jedné věty se v pracích 6. ročníků vyskytují i velmi dlouhá souvětí souřadná, která se skládají z mnoha vět jednoduchých. Ty žáci spojili spojkou *a* či oddělili čárkou, případně je od sebe neoddělili vůbec. Příkladem může být práce A19, z níž citujeme:

*„...a jeho napadl nápad dát Kristýně myš do kufru a ona ho pak otevřela ona se lekla a šla to říct mámě a tatínek byl v krámě a ona nadávala Honzovi a tatínek to slyšel a přišel domů ... on stál a tatínek ho chyt za ucho a sundal si pásek a napráskal mu přes zadní část těla a dlouho ho mydlil.“*

Na problém, že žáci v písemných projevech často nevhodně užívají mnoho vět jednoduchých, mezi nimiž nevyjádří vztah, narazil i Svoboda (1956). Takovéto „nabalování“ výpovědi na sebe vysvětluje Čechová (1985) faktem, že žáci v tomto věku disponují řetězovým způsobem myšlení. Věty za sebe skládají s pohotovostí, bezprostředností. Mají však výrazný problém s řádným oddělováním nejen věty vedlejší od věty hlavní, ale i dvou hlavních nebo vedlejších vět, jak dokumentuje Tabulka č. 6:

Průměrně žáci 6. ročníků ve svých pracích chybně oddělili mezi 23,01–38,45 % vět. Střední hodnoty se pak pohybovaly v rozmezí 13,04–35,38 %. Mezi žáky však docházelo k individuálním rozdílům, jak dokazuje tabulka. Podle minimálních hodnot vykazujících 0–9,3 % chybně oddělených vět lze soudit, že někteří žáci se v této oblasti s problémy nepotýkají vůbec, či jen velmi málo. Maximální hodnoty pohybující se v rozmezí 55,56–90,91 % naopak svědčí o tom, že někteří žáci až možnost oddělení vět čárkami ignorují, či mají problémy se signalizací hranice věty, a tak jejich jednotlivé věty v textu nezačínají ani nekončí. Citujme např. z práce B17 s 90,91% chybovostí v oddělování vět:

*„... Nejdříve si před umýváním si připravím odkapávač do dřezu si napustím vodu do vody naleju drobet Jaru a potom se pustím do umývání nejdříve umyju to nádobí co je nejméně špinavé například vidličky, lžíce, nože a hrníčky, když umyju to co je nejméně špinavé tak začnu umývat to hodně špinavé a mastné po umytí nádobí to pak utřu...“*



Tabulka č. 6: Průměrné procento chybně oddělených vět (z celkového počtu vět) u 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Průměr</b>	25,03	38,45	34,67	23,01
<b>Medián</b>	22,58	35,38	28,57	13,04
<b>Max</b>	55,56	90,91	86,96	63,16
<b>Min</b>	9,30	0,00	0,00	3,57

V Tabulce č. 7 můžeme sledovat, kolik procent z celkového počtu vět tvoří v analyzovaných pracích věty vedlejší. Průměrné hodnoty se pohybují v rozmezí 10,80–26,08 %, střední hodnoty pak v rozmezí 9,09–25,81 % vět. I zde se setkáváme s velkými individuálními rozdíly mezi žáky. Zatímco, soudě podle minimální hodnoty u témat B, C a D, někteří z nich ve svých pracích neužili větu vedlejší ani jednou, maximální hodnoty svědčí o tom, že někteří žáci byli schopni užít 31,25–48 % vedlejších vět. Ty tak ve výsledku tvoří třetinu až polovinu celkového počtu vět v pracích těchto žáků.

Tabulka č. 7: Průměrné procento vět vedlejších (z celkového počtu vět) v pracích 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Průměr</b>	26,08	25,07	16,69	10,80
<b>Medián</b>	25,81	25,66	16,67	9,09
<b>Max</b>	47,37	48,00	41,67	31,25
<b>Min</b>	12,50	0,00	0,00	0,00

Tabulka č. 8 dokumentuje, jak se syntax žáků 6. ročníků projevuje ve frekvenci spojek. Nejčastěji žáci užili spojku *a*, která souřadně spojuje členy výřtů i věty. Její počet 278 užití výrazně převýšil počet užití druhé souřadící spojky v tabulce, *ale*, která se s 35 výskyty umístila na 4. pozici. Ze spojek podřadicích jsme se v pracích 6. ročníků nejčastěji setkali se spojkami *že* (51 výskytů), *když* (40 výskytů) a *protože* (pouhých 17 výskytů). Ukazuje se, že nízká frekvence užití podřadicích spojek v porovnání s frekvencí spojky *a* přímo souvisí

s průměrným počtem vět vedlejších v pracích 6. ročníků, který znázorňuje výše uvedená tabulka.

Tabulka č. 8: Pět nejfrekventovanějších spojek v pracích 6. ročníků

	počet
<i>a</i>	278
<i>že</i>	51
<i>když</i>	40
<i>ale</i>	35
<i>protože</i>	17

Mezi další důležité poznatky patří, že žáci často nezvládají princip soudržnosti textu pomocí východiska a jádra v jedné výpovědi. Výpovědi jsou často řetězově spojeny do dlouhých souvětí, ale nesouvisí spolu. Naopak pokud na sebe logicky navazují, často jsou namísto souvětí jen samostatně vedle sebe stojícími větami jednoduchými. U nich je pro žáky dále příznačné, že východisko výpovědi bývá pojmenováno totožným výrazem, jako ve větě předchozí. Tím často dochází k opakování jmen či osobních zájmen, což přispívá k nerozmanitosti slovní zásoby v textu a působí neobratně. Typickým příkladem jsou práce psané na téma D, v nichž žáci často popisují polohu předmětů pomocí předmětů již zmíněných. Oba přitom vždy plně vyjádří. Citujme např. práci D38:

*„Vedle skříně máme komín od krbu. Vedle komínu máme dveře do pokoje. A vedle dveří máme vypínač na světlo a pod vypínačem máme krabici s kostky.“*

Pro výrazovou úspornost by v podobných případech bylo vhodnější užít místo dvou vět jednoduchých např. souvětí podřadné s vedlejší větou, která by rozvíjela daný výraz bez zbytečného opakování. O tom, že tento způsob vyjádření myšlenek není žáků 6. ročníků zatím příliš obvyklý, svědčí i fakt, že v celém souboru prací mladší žáci užili pouhých 25 vedlejších vět přívlastkových. 6 z nich se přitom objevilo v práci D27, z níž pro příklad citujeme:

*„Pod oknem je malé topení které vytápí půlku pokoje. Vedle topení po pravé straně stojí skříň se šuplíky do kterých si ukládám různé potřebné věci do školy. Naproti topení mi přibyl nový stoleček na kterém si kreslím obrázky které po dokončení si dávám na nástěnku.“*

U některých žáků se vyskytly také problémy s oddělením oslovení od zbytku textu a s interpunkcí u přímé řeči, jako např. žák v práci C34, který se snažil reprodukovat děj divadelního představení:

*„...a kuchař přemejšlí a říká já bych věděl pošli princeznu do jahodového lesa uvidíš uzdraví se ... je tady spousta lidí kolem nás princezno to byste musela projít celý jahodový les...“*

Naopak žák v práci A12 uvozovky užívá, i když ne důsledně. Oddělit oslovení ale nezvládá:

*„Pak paní Bajzová volala na Petu: „Petře pojď sem a Petr říká: „Co si přeješ maminko“...“*

#### 4.1.2 8. ročníky

Porovnáním níže uvedené Tabulky č. 9 s Tabulkou č. 4 sledujeme proměnu průměrné délky prací. V 8. ročníku psali žáci z obou skupin vždy průměrně delší práce (vyjádřeno v celkovém počtu slov). U skupiny I se hodnoty zvýšily z 108,54 a 117,72 slov na 171,63 a 206,4 slov, u skupiny II z 111,27 a 167,69 slov na 180,06, 195,54 a 234,36 slov. Největší průměrnou délkou se v obou skupinách vyznačovaly práce na téma E. Také Kala – Benešová (1989) uvádí nárůst průměrné délky projevů mezi 6. a 8. ročníkem, i když v jejich případě ne tak výrazný (z 84 na 85 slov). Jelikož náš soubor prací není na rozdíl od Kaly – Benešové (1989) jednotný ani v tématu, ani v užitých slohových postupech, mají zmíněné hodnoty spíše informativní charakter.<sup>7</sup>

Tabulka č. 9: Průměrný počet slov v pracích 8. ročníků

	<b>E (I)</b>	<b>E (II)</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Ličení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>Průměr</b>	206,44	234,36	171,63	195,54	180,06
<b>Medián</b>	190,00	213,50	157,50	189,00	164,00
<b>Max</b>	397,00	417,00	317,00	291,00	382,00
<b>Min</b>	109,00	131,00	83,00	111,00	87,00

<sup>7</sup> Výzkum Kaly – Benešové (1989) zahrnoval celkem 630 písemných projevů žáků 6., 7., 8. a 9. ročníků základních škol z Olomoucka. Spojovalo je jednotné téma, popis obrazu, který byl po dobu pokusu v jednotlivých třídách vystaven. Autoři pokus u týchž žáků opakovali na začátku i na konci školního roku, a tak získali materiál pro srovnání nejen jednotlivých ročníků, ale i pokroku žáků v rámci ročníku jednoho.

Jak je patrné z Tabulky č. 10, průměrná délka vět se u 8. ročníků pohybovala v rozmezí 6,11–7,81 slov, střední hodnoty pak mezi 5,69–7,5 slovy. Tabulka dokazuje, že zatímco maximální hodnoty u témat E, F a H jsou poměrně vyrovnané (rozmezí 7,43–8,27 slov), maximální hodnoty v rámci tématu G dosáhla práce s průměrnou délkou vět 11,80 slov. Minimální průměrný počet slov na větu se u 8. ročníků pohyboval v rozmezí 4,5–5,39 slov.

Pohledem na Tabulku tak zjišťujeme, že u skupiny I průměrná délka věty oproti hodnotám 6. ročníků vzrostla, a to ze 4,39 a 4,95 slov na 6,11 a 6,27 slov. Také u Kaly – Benešové (1989) bylo doloženo postupné zvýšení objemu vět mezi 6. a 8. ročníky. Průměrné hodnoty v jejich výzkumu vzrostly ze 7,3 na 8,6 slov. V pracích skupiny II pak tabulky prokázaly, že jestliže průměry v pracích 6. ročníku činily 6,44 a 7,68 slov, došlo v 8. ročníku u témat E a H ke snížení průměrného počtu slov ve větě na 5,96 a 6,38, u tématu G naopak k mírnému zvýšení na 7,81 slov. Nešlo však o nijak výrazné zkrácení, resp. prodloužení vět. Z hodnot je dále zřejmé, že délka slov nezáležela jen na věku žáků, ale také na tématu prací. To je pro psaný projev typické, jak uvedla i Nippold (2004).

Tabulka č. 10: Průměrný počet slov na větu u 8. ročníků

	E1	E2	F	G	H
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Ličení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>Průměr</b>	6,11	5,96	6,27	7,81	6,38
<b>Medián</b>	6,10	5,69	5,74	7,50	6,25
<b>Max</b>	7,43	7,89	8,27	11,80	7,57
<b>Min</b>	4,50	4,95	5,08	5,39	5,25

K údajům ve výše uvedených tabulkách je nutno dodat, že tyto průměrné hodnoty nejsou vždy směrodatné, neboť možnost posouzení syntaxe v analyzovaném souboru prací často závisí na tématu práce. Pozorujeme totiž například, že pokud při tématu E žáci popisovali postavu *Divé Bány*, ačkoli si ji sami nevybrali na základě své četby, pak jejich práce často obsahovaly pasáže přejaté z knihy, protože děti nebyly schopny či se nesnažily vlastními slovy reprodukovat charakteristiku dané postavy. Citujme např. práci E11:

*„Bára měla černé vlasy hrubé kosti a silné svaly. Plet měla tmavohnědou čelo nízké, krátký tupý nos ústa trochu velká a vyšpulené pysky ale zdravé červené jako krev. Zuby široké, silné*

*ale čisté. ... Nejpěknější bylo oko a právě proto se jí smáli, říkali že má oči buličí. Oko bylo velké a modré jako nebe s dlouhou černou řasou. Nad okem jí rostlo husté černé obočí.“*

Hodnotili bychom tedy v těchto případech spíše syntax povídky Boženy Němcové (stejně jako její lexikum, apod.), což není pro potřeby naší práce žádoucí.<sup>8</sup>

Totéž platí i pro práce psané na téma G, v nichž při odborném výkladu několik žáků nebylo schopno převést poznatky z článku, z něhož měli pouze čerpat, do vlastních vět. Typickým příkladem je práce G38:

*„Unikátní systém mláčení a separace s mlátícím bubnem, odmítacím bubnem, oddělovačem zrna „Rotory Separator“ a bubnem „Straw Flow“, ve spojení s velkou plochou vytrásadel poskytuje výkonnost a kvalitu konkurencí nedosažitelnou.“*

Důležitým poznatkem je, že přestože žáci některé věty opsali, dopustili se v nich i tak chyb.

Vedle výše uvedené citace z práce E11, v níž se žák dopustil množství chyb v řádném oddělování vět, je typickým příkladem dále např. práce G38:

*„Přístupnost je skutečnou předností, a navzdory jejich velikostí disponují tyto stroje. Když jde o údržbu, stále ještě velmi lidskými rozměry.“*

Zde žák pravděpodobně nerozpoznal složitější větnou konstrukci a nesmyslně oddělil větu vedlejší a část věty hlavní ze souvětí. Nesprávně též čárkou oddělil dvě věty hlavní, spojené spojkou *a*.

Markantně byl pak v některých textech zřetelný předěl, kde žák po reprodukci čteného či studovaného textu vlastními slovy zhodnotil výběr tématu či uváděl svůj názor na daný problém. V těchto pasážích jsme se mohli setkat s naprosto odlišnou stavbou věty a také se syntaktickými nedostatky, na rozdíl od reprodukováného textu již příznačnými pro jazykovou úroveň žáků. Pro srovnání citujeme opět z práce G38:

*„Myslím si že je dobré znát tyto stroje. Myslím si že je určitě lepší použít tento stroj ke sklizení plodin, než opracovávat velké pole ručně.“*

Srovnejme i závěr již citované práce E11 o Divé Báře:

*„Vybral jsem si jí protože jsem si niko nevybral tak mi jí paní učitelka přidělila.“*

---

<sup>8</sup> Pro srovnání citujeme příslušné pasáže z povídky *Divá Bára*: „Tělo její bylo hrubých kostí, silných svalů, ... Pleť byla tmavohnědá, ... Čelo měla nízké, krátký tupý nos, ústa trochu velká a vyšpulené pysky, ale zdravé, červené jako krev. Zuby široké, silné, ale čisté. – Nejpěknější u ní bylo oko: a právě proto musela od lidí posměch snášet. Spírali jí, že má „oči buličí“. – Veliké měla oko, neobvykle veliké a modré jako chrpa, obrostlé hustou černou řasou. Nad okem klenulo se husté černé obočí.“ (Němcová, 1972, s. 131)

Srovnání níže uvedené Tabulky č. 11 s hodnotami u 6. ročníků naznačuje, že starší žáci se potýkali s menšími problémy s dodržováním hranice věty. Průměrné procento chybně oddělených vět (z celkového počtu vět) totiž v pracích obou skupin kleslo: u skupiny I z 38,45 % a 25,03 % na 18,34 % a 16,60 %, u skupiny II z 34,67 % a 23,01 % na 21,31%, 20,42 % a 17,22 %. Zatímco průměrné hodnoty skupiny I v 6. ročníku byly vyšší, než u skupiny II, v 8. ročníku byly naopak nižší a nepřekročily hranici již 19 %. Zlepšení u skupiny I se proto, soudě dle průměrných hodnot, jeví jako o něco výraznější.

I v pracích starších žáků pozorujeme v tomto ohledu velké individuální rozdíly. Zatímco někteří neměli s hranicemi vět problém vůbec – jak dokládají minimální hodnoty u témat E, F a H (0 %), u některých žáků byla chybovost naopak značná, jak naznačují maximální hodnoty (37,5 % u tématu G, rozpětí 46,67–60 % u témat E, F a H). Citujme např. z práce H30, v níž žákyně chybovala v řádném oddělení 60 % vět (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„A od té doby si přeju být servírkou roznášet lidem jídlo a pití a plnit jejich přání v nějaké restauraci slušné. Nebo bych chtěla být letuška ale jenomže na to nemám známky a ani nemám dar ovládat různé jazyky sice je mi to líto ale je to tak.“*

Tabulka č. 11: Průměrné procento chybně oddělených vět (z celkového počtu vět)

	E (I)	E (II)	F	G	H
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Ličení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>průměr</b>	16,60	20,42	18,34	17,22	21,31
<b>medián</b>	10,82	19,88	18,18	14,71	16,15
<b>max</b>	50,00	51,28	46,67	37,50	60,00
<b>min</b>	0,00	1,89	0,00	4,35	0,00

V některých pracích jsme se setkali s tím, že žáci začali novou větu spojkou, která spíše měla tuto novou větu spojovat s předchozí a následovat po čárce. I v tom se projevil fakt, že někteří mají stále problémy s hranicí věty a tíhnou k vyjadřování ve větách jednoduchých místo vhodnějšího souvětí (na tento problém upozornil i Svoboda, 1956). Citujme příklady z prací F12 a E8:

*„Píši o mém pokoji kde trávím nejvíce času. A proto je to nejmilejší místo v celém domě. A mám ho rád.“* (F12)

„...vše se mění i díky tomu, že její nejlepší kamarád Jakob Black je vlkodlak. A jelikož upíři a vlkodlaci jsou od přírody nepřátelé.“ (E8)

Srovnáním níže uvedené Tabulky č. 12 s hodnotami 6. ročníků (Tab. č. 7) zjišťujeme, že žáci z obou skupin užíli v 8. ročníku ve svých projevech více vedlejších vět. U skupiny I průměrné procento vět vedlejších narostlo z 25,07 % a 26,08 % na 32,54 % a 34,71 %, u skupiny II pak z 10,80 % a 16,69 % na 21,36 %, 31,62 % a 33,85 %. Z hodnot je zřejmé, že u skupiny II došlo k nárůstu výraznějšímu. Důležitým poznatkem navíc je, že nejnižší hodnoty z obou skupin 8. ročníků dosáhl žák v práci s 3,13 % vedlejších vět, a tedy že ve všech pracích se již věty vedlejší bez výjimky vyskytly, třebaže nepříliš hojně. Maximální hodnoty jednotlivých témat, které se pohybovaly v rozmezí 36,4–56,25 %, opět svědčí o značných individuálních rozdílech mezi žáky. Citujme např. z práce H29 s 51,85 % vedlejších vět:

*„Já jsem dala matce za pravdu, protože mé známky byly v 6. ročníku hrozné a věděla jsem že se čtyřkami mě na zvěrolékařku nevezmou a neměla jsem na to rozum a to nemám dodnes. ... No abych řekla pravdu tak ještě nevím kde, ale nejlepší by to bylo někde poblíž bydliště, abych nedojížděla někam daleko.“*

Tabulka č. 12: Průměrné procento vět vedlejších (z celkového počtu vět) u 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Líčení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>Průměr</b>	32,54	31,62	34,71	21,36	33,85
<b>Medián</b>	32,46	31,71	33,33	21,74	34,31
<b>Max</b>	47,06	45,45	50,85	36,84	51,85
<b>Min</b>	20,00	16,67	11,11	3,13	15,00

Někteří žáci měli i v 8. ročníku sklon k souřadnému řetězení vět, spojených spojkou „a“ či oddělených čárkou. Citujme např. z práce E30 (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„Její mamku odvezli do nemocnice a Rósa musela zůstat doma s tím mamky přítelem a on na ni byl milý a odvez ji za mamkou a od té doby se spřátelili.“*

Např. žák v práci G37 sice stále dával přednost větám hlavním před větami vedlejšími, nespojoval je však do dlouhých souvětí souřadných, ale nechal je stát samostatně:

*„Ostrov vypadá jako trojúhelník. Má jeden velký vrchol a dva menší postraní. Na ostrově žije kolem 4 tisíc obyvatel. Jeho rozloha je 163 km<sup>2</sup>. Flóra na tomto ostrově je velmi chudá oproti ostatním ostrovům.“*

Dalším typem vět, které se u žáků 8. ročníků vyskytly, jsou souvětí podřadná, která mají již složitější syntaktickou stavbu, jsou větvená a obsahují věty vložené či vsuvky. Pro příklad citujeme z práce H26:

*„Když jsem byla malá, chtěla jsem být módní návrhářkou, protože jsem, asi jako každá holka, milovala panenky Barbie a všechny ty hadříky, které jsem jim oblékala. ... Když jsem si o tom povídala s mamkou, říkala mi, že pokud to myslím vážně, musím být snaživá, nenechat se podceňovat, ale hlavně si musím vybrat správnou cestu ke svému cíli. ... Po skončení základní školy se rozhodnu nejspíše pro zdravotnické lyceum na Střední zdravotní škole v Plzni, ale pokud na to budu mít dobré známky, možná i pro gymnázium.“*

V souvislosti s rozvojem dětského myšlení jsme u některých žáků upozorovali záměr produkovat souvětí se složitější stavbou. Pokud však žák zatím není schopen formulovat své myšlenky správně, je takový pokus o složitější konstrukci spíše na škodu a na úkor srozumitelnosti (jak zmínila i Čechová, 1985). Citujme např. práci G25:

*„Socha Svobody stojí na čtyřicetisedmi metrovém žulovém podstavci na kterém se tyčí čtyřicetišesti metrová žena se vztyčenou rukou v které drží zářící pochodeň.“*

S dalším příkladem se setkáváme např. v práci E33:

*„Harryho Pottera jsem si vybral protože mě čtení posledního dílu knihy velice zaujalo a proto jsem si i vybral na čtení první díl ke čtení ze kterého jsem si vybral hlavního hrdinu který mě zaujal i ve filmu.“*

Z Tabulky č. 13 vyplývá, že stupnici pěti nejčastěji užitých spojek v 6. i 8. ročnicích obsadily tytéž spojky, změnilo se však jejich pořadí a četnost. Srovnáme pořadí nejužívanějších spojek v 6. ročnicích – *a* (278), *že* (51), *když* (40), *ale* (35), *protože* (17) – a v 8. ročnicích – *a* (251), *ale* (143), *že* (140), *protože* (73), *když* (69). Z hodnot je zřejmé, že spojka *a* zůstala nejužívanější spojkou i u starších žáků, ale došlo k mírnému poklesu jejího užití, a to z 278 na 251.<sup>9</sup> Z tabulek je dále patrný výrazný nárůst počtu podřadících spojek *že*, *protože*, *když*, který souvisí s vyšším poměrem vedlejších vět v pracích 8. ročníků a je v souladu s údaji Nippold

<sup>9</sup> Vysokou frekvenci nejen spojky *a*, ale i *že*, dokládá na materiálu dvou základních frekvenčních slovníků češtiny 80. let 20. stol. Těšitelová a kol (1987), která obě spojky řadí mezi nejčastější slova v češtině vůbec.



(2004) – ta nárůst počtu podřadně spojených vět udává jako typický pro vývoj jazyka mezi školním věkem a adolescencí. Vyšší počet užití souřadící spojky *ale* pak svědčí o tom, že starší žáci víckrát užili souvětí souřadící s větami v poměru odporovacím. Ve svém výzkumu psaného projevu dětí ve věku 8–15 let zjistil Klimeš (1952), že nejčastějšími spojkou souřadící bylo *a*, nejčastější podřadící spojkou pak *když*.<sup>10</sup>

Tabulka č. 13: Pět nejfrekventovanějších spojek v pracích 8. ročníků

	počet
<i>a</i>	251
<i>ale</i>	143
<i>že</i>	140
<i>protože</i>	73
<i>když</i>	69

V celém souboru prací 8. ročníků se dále vyskytlo 145 vedlejších vět přívlaskových. Nárůst jejich počtu ve srovnání s pracemi 6. ročníků svědčí o tom, že žáci často namísto vět jednoduchých dali přednost krátkým souvětím. Vyhnuli se tak psaní redundantních konstrukcí. Typickým příkladem práce s velkým množstvím vedlejších vět přívlaskových je práce E24:

*„Tina si ale najde přítele, který má rád ji i Tinu. Nikki to tak nevidí. Vidí to jako zradu, kterou udělala v jejím dětství i Casie která si našla přítele. ... Nikki uteče společně s Johnym který se ozve po dlouhé době, ...“*

Můžeme však pozorovat, že někteří žáci i nadále dávají přednost jednodušší větne konstrukci před složitější, i když výrazově úspornější. Někteří též užívají plně vyjádřené téma v každé větě, přestože by se, byla-li již o něm řeč, dalo nahradit např. zájmenem. Zabránilo by se tak zbytečnému opakování. K tomu dochází např. v práci F7:

*„K chaloupce mám velmi dobrý vztah. Mám chaloupku a její okolí moc ráda. Do chaloupky chodím, když mě něco trápí. Kamarádi občas zajdou do chaloupky se mnou, ale není to tak krásné, jako když tam jsem sama a tiše přemýšlím.“*

Další typický příklad se objevuje v práci F14:

<sup>10</sup> Klimeš (1952) svůj výzkum provedl na 516 pracích napsaných na dvou pražských školách v letech 1946 a 1947. Vysoký výskyt spojky *když* vysvětluje tím, že v dětských projevech působila ve více funkcích, a sice jako spojka časová, podmínková či způsobová.

*„Píši o místě zvaném samotka místo se nachází v Lubenci. Kde jsem dřív bydlel, poté jsem v roce 2010 přišel o mé oblíbené místo a vzpomínám, co jsem zde zažil. Samotka vypadá jako každé místo, ale pro mě to má zvláštní význam. Na tomto místě je lavička, stromy, ...“*

Někteří žáci, jako např. žák v práci E18, naopak jména nahrazují zájmeny až příliš, což může vést ke špatné interpretaci dané pasáže textu. Adresát musí být znalý příběhu Babičky od Boženy Němcové, aby pochopil reprodukci příběhu z knihy, o kterou se žák snažil:

*„Viktorka zůstala v lese, kde za jedné noci při bouřce zahynula. I přes svůj věk byla velmi pracovitá. Po seznámení s paní kněžnou, která je pozvala na svůj zámek a staly se přáteli. Babička se přimluvila za jejího milého který musel odjet na vojnu a maminka jí zvolila odjet do Florencie, kde na ni čekala i její láska. Milý Kristly se vrátil z vojny domů.“*

V některých pracích jsme se setkali s tím, že žáci v rámci jednoho příběhu střídali minulý a přítomný čas, jako např. v práci E13:

*„Bára má tmavohnědou pleť, hlavu měla velikou, ... Bára se v každé situaci zachová tak, jak si myslela že to udělala dobře.“*

Stejného nedostatku se dopouští i žák v práci E32:

*„...měl na sobě dlouhé kalhoty, námořnické holiny, šerpu vyzdobenou uzly která ho odlišuje od posádky jeho lodě. Měl také vousy které vystihovaly jeho piráctví, a také má černé vlasy až k ramenům.“*

Tito žáci si zřejmě neuvědomují, že při vyprávění příběhu se slovesný čas má shodovat, aby výsledný text byl adresátovi srozumitelný. O tom, že daný jev je pro žáky základní školy typický a že je žáky k promýšlení kompozice textu a dodržování jednoty času nutno systematicky vést, se zmínili i Janáček (1951) a Pokorný (1962).

## **4.2 Morfologická charakteristika**

Jak jsme již zmínili výše, škola má za úkol vést žáky k ovládnutí normy spisovného jazyka, k uvědomění si jeho prestiže a k jeho užívání v situacích, které to vyžadují (Šebesta, 2005). V běžné mluvené komunikaci v prostředí rodiny nebo vrstevníků přitom žáci užívají spíše češtinu obecnou, s případnými prvky dialektu nebo interdialektu daného území. V oblasti morfologie proto lze očekávat, že v písemných projevech žáků bude docházet ke konkurenci morfémů ze spisovného jazyka a právě z nespisovné, často obecné češtiny. S jazykovým

vývojem žáků a jejich postupným uvědomováním si prestiže spisovného projevu můžeme ale předpokládat, že budou čím dál více upřednostňovat morfémy spisovného jazyka a od morfémů nespisovných budou v psaném projevu vědomě upouštět. Jak uvádí Čmejrková et al. (1996), žáci by měli dospět do stavu přirozené diglosie, kdy ovládají jazyk spisovný i obecný a dokážou mezi nimi podle situace a stylu, který daná situace vyžaduje, hladce přecházet.

Žáci zařazení do vzorku žijí, jazykově se vyvíjí a jsou jazykově vzděláváni v oblasti interdialektu obecné češtiny, společně celému území Čech. Vedle hláskových a tvarových podob typických pro obecnou češtinu a podob spisovných můžeme ale podle Čmejrkové et al. (1996) v běžně mluveném jazyce nadále pozorovat i některé zvláštnosti typické pro již téměř zaniklé nářečí dané, v našem případě jihozápadočeské nářeční oblasti.<sup>11</sup> Dochází tedy k tzv. míšení kódů. To potvrzuje i Voráč (1992), podle něhož má na charakteristiku jazyka na daném území navíc vliv také generační a sociální hledisko. Tvrdí totiž, že zatímco znaky tradičního nářečí lze pozorovat hlavně u příslušníků staré venkovské generace, lidový jazyk obyvatel západních Čech ve městech a u venkovské mladé generace převážnou většinou nabývá charakteru obecné češtiny. Také ale připouští, že mluva střední generace ani mluva mládeže se dosud nezbavila jistých rezistentních nářečních prvků – dialektismů – a to i v městech a napříč různými vrstvami obyvatelstva. I nadále tedy můžeme pozorovat, jak je místní mluvený projev regionálně zabarven, a to hlavně po morfologické stránce. Proto lze u našeho souboru písemných prací očekávat, že pokud žák dosud nemá zcela zafixovanou potřebu užívat v písemných projevech spisovný jazyk, použije často podobu obecněčeskou či nářeční.

#### **4.2.1 6. ročníky**

Jak uvedli Klimeš (1956) a Kala – Benešová (1989), s postupně se zdokonalující stavbou vět v žákovských projevech by ve větách mělo docházet k poklesu procenta substantiv a sloves a naopak ke zvyšování procenta adjektiv, adverbii a spojek. Zvýšené frekvenci spojek a z ní vyplývající proměně syntaktické stránky prací jsme se již věnovali v předchozím oddílu. Zde jsme se rozhodli kvantitativně ověřit, zda mezi sledovanými ročníky v našem souboru prací dochází také k poklesu frekvence zmíněných slovních druhů, např. z hlediska sloves: Ta, jak vyplývá z Tabulky č. 14, v pracích 6. ročníků tvořila průměrně 14,35–25,01 % celkového

---

<sup>11</sup> Podle Čmejrkové et al. (1996), nadnářeční varianty – interdialekty – nastoupily na místo nářečí v období feudální rozdrobenosti země, kdy se s nástupem změn hospodářských, sociálních i technických dialekty stíraly.

počtu slov, střední hodnoty činily 13,89–24,09 % slov. Nejvyšší procento sloves se vyskytlo u práce na téma A, v níž slovesa s výskytem 32,22 % tvoří téměř třetinu všech slov.

Tabulka č. 14: Průměrné procento sloves z celkového počtu slov u 6. ročníků

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Průměr</b>	25,01	22,39	14,35	15,97
<b>Medián</b>	24,09	21,69	13,89	15,38
<b>Max</b>	32,22	28,33	22,17	19,19
<b>Min</b>	22,22	18,49	8,79	12,50

Vzhledem k tomu, že žáci pochází z jihozápadočeské nářeční oblasti, sledovali jsme, jak se v pracích 6. ročníků projevuje konkurence vybraných spisovných a nespisovných (nářečních či obecněčeských) morfémů. Tabulka č. 15 dokumentuje, že zatímco celkem 12 žáků užilo substantiva v 7. pádě plurálu v korektním tvaru zakončeném *-mi* či *-y*, u 3 žáků se setkáváme s nespisovným morfémem *-ma*, užívaným univerzálně pro všechny jmenné rody. V jejich písemných pracích tak nacházíme formulace typu *začnu skleničkama, hrníčkama, skříň s věcmá, za dveřma*, atd. Tento tvar je typickým znakem obecné češtiny již od 17. století (Voráč, 1992). Z jejich dalších znaků se u 2 žáků setkáváme s užitím nespisovného morfému *-ej*, a to u adjektiv *naštvaněj, celej*, zatímco 36 žáků užilo korektní tvar s *-ý*. Tabulka dále u čtyř žáků dokládá výskyt nespisovného morfému *-ý*, např. ve formulacích *o velký přestávce, málo špinavý nádobí, od svýho přítele*, atd. 42 žáků naopak užilo korektní morfém *-é*. Podle tabulky lze usoudit, že počet případů, kdy žáci užili spisovných forem, výrazně převažuje a že žáci většinou jsou schopni posoudit formálnost dané komunikační situace.

Tabulka č. 15: Konkurence spisovných a nespisovných morfémů u 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<i>-ma</i>	0	1	1	1
<i>-mi, -y</i>	1	2	0	9
<i>-ej</i>	1	1	0	0
<i>-ý</i>	10	7	9	10
<i>-ý</i>	1	2	0	1
<i>-é</i>	5	13	11	13

Jedním z typických znaků jihozápadočeského nářečí je dlouhá koncovka *-í* u 1. pádu plurálu substantiv mužského rodu. Vyskytla se však pouze v jednom případě, a sice v práci C36 ve slově *diváci*.

Mezi další znaky tohoto nářečí patří specifické tvary posesivních adjektiv, jejichž frekvenci dokládá Tabulka č. 16. V mužském rodě se jedná o ustrnulý nesklonný tvar adjektiva zakončený na *-ovo*, které ve spisovném jazyce přivlastňuje jménům rodu středního, ale v běžné mluvě jihozápadočeské nářeční oblasti přivlastňuje všem jmenným rodům (Voráč, 1992). V pracích 6. ročníků se tento tvar vyskytl pouze u 1 žáka: ve formulaci *Pěťovo výkres*. Korektní podobu posesivního adjektiva užil též 1 žák: ve spojení *s bratrovým pokojem*.

V ženském rodě je situace poněkud složitější. Voráč (1992) dokládá, že zatímco ve staré generaci mluvčích z dané oblasti bylo ještě běžné používáno posesivní adjektivum rodu ženského zakončené na *-ino* (typu *sešřino*; v pracích se neobjevil), analogicky k tvarům typu *Pěťovo* také v ustrnulém nesklonném tvaru, dnes mluvčí upřednostňují spíše přivlastňování substantivem v 2. pádě. Specifickým znakem jihozápadočeského nářečí je přitom fakt, že toto substantivum stojí v antepozici svého řídicího jména. V analyzovaném souboru písemných prací můžeme najít doklady tohoto jevu u 3 žáků, kteří užili formulace jako *na Kláry straně, ségry pokoj, do Krystýny kufru*. Korektní tvar adjektiva, *dal tu myš do Kristýnina* kufru, pak užil 1 žák.

U způsobů vyjádření přivlastňování tedy můžeme pozorovat jistou preferenci nářečních tvarů před tvary spisovnými. Nutno však dodat, že frekvence užití přivlastňovacích zájmen byla

v pracích 6. ročníků velmi nízká. V tomto ohledu se jako pozoruhodný jeví fakt, že přestože žáci napsali do osnovy<sup>12</sup> svých prací přivlastňovací přídavná jména ve spisovných podobách, tedy *Kristýnin úlek*, *tatínkova zlost*, ve vlastním textu pak tyto tvary nepoužili. Téměř všichni žáci se ve svých pracích bez přivlastňování zcela obešli a většina těch, co je užili, dala přednost tvarům typickým pro nářečí příslušného území. Tento fakt svědčí o tom, že si tito žáci ještě zcela neosvojili náležité spisovné tvary, nebo si neuvědomují, jak důležité je jejich užití v dané situaci.

Tabulka č. 16: Konkurence nářečních a spisovných způsobů přivlastňování u 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Typ sestry p.</b>	1	1	0	1
<b>Typ sestřin p.</b>	1	0	0	0
<b>Typ Pět'ovo v.</b>	0	0	0	1
<b>Typ Pět'ův v.</b>	0	0	0	1

Dalším případem, kdy se u žáků 6. tříd liší jazyková správnost osnovy a vlastního textu, jsou slovesa v 1. osobě singuláru, a to především v pracích na téma B (Popis pracovního postupu). Přesto, že v bodech společné osnovy, jako např. *Co a kdy dělám*, *Co si připravím* či *Jak uklízím po práci*, mají žáci zadány spisovné tvary sloves, několik z nich ve svém projevu i tak důsledně užívalo nespisovné tvary sloves s krátkou samohláskou. Typickým příkladem je práce B9:

*„...dam je na odkapávač necham je tam uschnout vemu hrnce pánvičky vyčistim je položim na odkapávač vemu skleničky usušim je dam je do police...“*

K tomuto jevu Voráč (1992) dodává, že u sloves typu „*dělám*“ je kvantita samohlásky lišící se od spisovného jazyka typickým znakem jihozápadočeské nářeční oblasti, zatímco u sloves typu „*nosim*“ je krácení samohlásky ustálené i ve středních Čechách.

U slovesa *přijít* se naopak v 1. a 2. osobě singuláru u několika žáků setkáváme s prodloužením kvantity samohlásky. V jejich pracích pak nacházíme nespisovné tvary typu *příde*, *přídu*, případně, po dodatečné žakově opravě, tvary typu *příjdu*. Zde jsme svědky toho,

<sup>12</sup> Osnovy ke všem tématům vždy zadal žákům učitel, a proto jsme se rozhodli je do statistického zkoumání souboru prací nezahrnout.

že si žák uvědomil nutnost doplnění písmene -j- pro zachování spisovného kořene slova, kvantitu u samohlásky však ponechal nezměněnou.

Právě konkurence nespisovného tvaru *du* a spisovného *jdu* mohla být, jak usuzujeme, možnou motivací pro tvorbu hyperkorektního tvaru slovesa dát – *jdal*, s nímž se setkáváme u jednoho žáka 6. ročníku. Zajímavý je fakt, že žák v jedné práci užil tvaru spisovného i nespisovného. Citujeme z práce A12:

„...*tak vzal tu mrtvou myš a dal ji Krystýně do kufru, ... „Kdo jdal Kristýně tu myš do kufru“ ...“*

S podobně motivovaným jevem se setkáváme i u zvrtných zájmen *se* a *si*, která dva žáci nahrazují výrazy *jse* a *jsi*, snad analogicky podle konkurenčních tvarů slovesa *být* – nespisovného *sem* a spisovného *jsem*. V jejich pracích tak nacházíme formulace *až jse najím, dám jsi Jar na houbičku* či *když jsi mám vybrat*. Protože však tito žáci ve svých pracích kromě hyperkorektních tvarů užili i tvarů korektních a naprostá většina žáků tvary zvrtných zájmen zvládla napsat výhradně spisovně, nelze soudit, že žáci nechápou smysl zvrtných zájmen ve větě. Můžeme se spíše domnívat, že zmíněné nesprávné tvary vyplynuly z nepozornosti žáků.

Tabulka č. 17 dokumentuje, jak žáci 6. ročníků ovládají výjimky v časování kondicionálu slovesa *být*. Zatímco pět žáků užilo tvarů korektních, jako např. ve formulacích *Nechtěla bych žádný jiný pokoj, abych se nepořezal, abych měl na čem sekát*, atd., v práci D27 žák užil tvar nespisovný:

„*Toto jaro by jsme měli pokoj přestavovat.*“

Užití správných tvarů tedy u žáků převažuje. Zajímavé je také zjištění, že nespisovný tvar kondicionálu typu *bysem, bysme se* v pracích 6. ročníků nevyskytl.

Tabulka č. 17: Konkurence spisovných a nespisovných tvarů slovesa *být* u 6. ročníků

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<b>Počet prací</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<i>by jsem</i>	0	0	0	1
<i>bysem</i>	0	0	0	0
<i>bych</i>	0	4	0	1

Další nepravidelností, která činí některým žákům problémy, je skloňování jmen podle tvarů zaniklého duálu. Jedná se např. o 6. pád plurálu substantiva nohy, jehož náležitý tvar *na nohou* nahradil žák formulací *na nohouch*. Za hyperkorektní tvar číslovky *dvě*, která má v 7. pádě spisovnou podobu *dvěma*, považujeme tvar *dvěmi*, jako např. ve slovním spojení *s dvěmi křesly*. To, že žák upřednostnil zakončení *-mi* před *-ma*, pramení z faktu, že v obecné češtině, jak již bylo psáno výše, funguje *-ama* v 7. pádě plurálu jako univerzální koncovka. Nespisovnosti se chtěl žák vyhnout, neosvojil si však dosud specifické tvary této číslovky, a tak se naopak vyjádřil nespisovně.

Jedním z nejčastějších problémů s pravopisem, které se v analyzovaném souboru prací objevily, je zaměňování spisovných tvarů 3. a 4. pádu osobního zájmena *ona*. Děje se tomu tak např. ve formulacích *strčil jí do kufru*, *dám jí do kufru*, *radši jí odnesl*, kde nesprávně napsané zájmeno „*jí*“ ve 4. pádě zastupuje objekt děje (ve všech případech *mys*), a mělo by tedy mít náležitý krátký tvar *ji*. V té formě, jakou se žáci vyjádřili, by mělo pro informační úplnost následovat jméno ve 4. pádě, např. „*strčil jí/ dám jí do kufru koho, co*“, „*radši jí odnesl koho, co*“. Nepředpokládáme, že žáci neumí rozlišovat 3. a 4. pád vůbec, spíše mají z mluveného jazyka zafixovanou výhradně dlouhou podobu *jí*, kterou pak používají ve všech pádech – buď bez snahy o spisovný projev, anebo proto, že si ještě neosvojili jednotlivé spisovné tvary daného zájmena v různých pádech.

Dalším problematickým jevem u žáků 6. ročníků jsou příslovečné spřežky, tedy adverbia vzniklá z předložkových výrazů. U nich mají žáci mnohdy výraznou potíže poznat, že se o spřežku jedná, a že by tedy měli psát předložkový výraz dohromady. Typickými příklady jsou formulace typu *po druhé*, *před tím*, *na pravo*, *na proti*, *v pravo*, *v levo*, z nichž všechny ve větách prokazatelně působily ve funkci adverbii. V několika případech naopak žáci utvořili příslovečné spřežky z předložkových výrazů, u nichž je spojení do spřežky nenáležité, jako např. ve formulacích *vkliidu*, *nazačátku*, *vpokoji*, *zďálky*.

V pracích se vyskytují i některé nespisovné tvary sloves, které pocházejí z mluveného jazyka, jako např. *abych moch*, *du do toho*, *vemu*, *umeju*, *sme*, *začly*, *poved*, *dojed*, atd. Pokud jich někteří žáci užili v psaném projevu, svědčí to o tom, že dosud zcela nerespektují stylové charakteristiky těchto nespisovných tvarů a nevhodnost jejich užití v projevu vyžadující spisovný jazyk.



Při nesprávném vystupňování adjektiv, jako je tomu např. u adj. nízký – *niší*, nerespektují žáci stavbu slova a nutnost zachování jeho kořene a řídí se spíše fonetickým hlediskem. K tomu dochází i např. u adjektiva *rodiný, rodiného*. Výhradně tímto hlediskem se potom někteří žáci řídí při psaní slov, jako např. *pjet, devjet, gdikoliv, zásufka, plagát, tet', Bůch, ulechčit*, atd. Z těchto příkladů je patrné, že žáci nejspíš nemají velkou zkušenost s psanou podobou těchto výrazů, s jejich etymologií a morfologickou stavbou.<sup>13</sup>

#### 4.2.2 8. ročníky

Tabulka č. 18 pak přináší údaje o frekvenci sloves, kterou jsme se v pracích rozhodli sledovat a doložit, zda mezi oběma ročníky dochází k jejímu poklesu v důsledku rozvinutější stavby vět (jak naznačili Kala – Benešová, 1989). Srovnáme-li její hodnoty s údaji z prací 6. ročníků (Tabulka č. 14), zjistíme, že průměrné procento sloves pokleslo v pracích skupiny I, a to z 25,01 % a 22,39 % na 18,32 % a 18,15 %. V pracích skupiny II k tak jednoznačnému poklesu nedošlo – u témat E a H se průměrné procento naopak zvýšilo, a to z 14,35 % a 15,97 % na 18,16 % a 20,74 %. Práce na téma G se pak vyznačovaly průměrnou hodnotou srovnatelnou s 6. ročníkem, a sice 14,58 %.

Kala – Benešová (1989) ve své studii o písemných projevech žáků doložili pokles průměrného procenta sloves, i když mírnější – z 18 % na 17 %. Autoři měli navíc k dispozici údaje i z mluvených projevů žáků ZŠ: v nich mezi 6. a 8. ročníkem pozorovali pokles z 32 % na 26 %. Nabízí se tedy otázka, zda vyšší než průměrné procento sloves v písemných pracích některých žáků nebylo způsobeno některými z charakteristických znaků mluvenosti, kterých mohou nepřipravené, relativně spontánní písemné projevy nabývat (Čmejrková et al, 1996).<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Čmejrková et al. (1996) k tomuto problému podotýká, že právě uvědomování si a zohledňování všech tří relevantních hledisek – fonologického, morfologického a etymologického – je důležité pro zvládnutí pravopisu slov.

<sup>14</sup> Čmejrková et al (1996) uvedla, že v případě, že mluvčí nevěnuje přípravě dostatek času či nebo není schopen posoudit její důležitost, mohou se i psané texty vyznačovat prvky spontánnosti, podobnými mluvenému projevu. Těmi je např. užití hovorového či nespisovného jazyka, nerozmyšlenost stavby textu, nepropracovanost syntaxe a chyby v ní či zbytečné opakování slov.

Tabulka č. 18: Průměrné procento sloves z celkového počtu slov v pracích 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Líčení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>průměr</b>	18,32	18,16	18,15	14,58	20,74
<b>medián</b>	18,75	18,53	18,43	14,21	20,93
<b>max</b>	23,79	21,89	24,14	24,39	23,81
<b>min</b>	13,45	13,15	12,09	9,32	15,87

Jak dokládá následující Tabulka č. 19, s univerzální nespisovnou koncovkou *-ama*, užívanou v obecné češtině pro substantiva všech jmenných rodů v 7. pádě plurálu (Voráč, 1992), se setkáváme v práci jednoho žáka 8. ročníku – ve formulaci *se čtyřkama*. V 25 případech pak žáci užili tvary korektní, jako např. *pokoj s oranžovými rohy, jsou tvořeny kamennými přepady, oči s kulatými černými brýlemi*, apod. Zatímco s nespisovným morfémem *-ej* u adjektiv se v pracích 8. ročníků neseťkáváme vůbec, korektní tvary zakončené *-ý* užili žáci celkem v 68 pracích. U dvou žáků se dále setkáváme s pro obecnou češtinu typickým nespisovným *-ý*, a to ve formulacích *kniha Astrid Lingrenový, krásné počasí – ne takový, jako je tady*. U druhého příkladu dokonce vidíme, že žák užil spisovný i nespisovný morfém v rámci jedné věty. Se spisovným tvarem se setkáváme celkem v 73 pracích.

Tabulka tedy dokazuje, že žáci 8. ročníků ve svých pracích výrazně preferovali užití spisovných forem před nespisovnými. Srovnáním Tabulky č. 19 s hodnotami 6. ročníků vidíme, že tvarů s nespisovnými morfémy *-ma*, *-ej*, *-ý* v pracích 8. ročníků buď ubylo, nebo se jejich počet nezměnil. Tvarů se spisovnými morfémy *-mi*, resp. *-y*, *-ý* a *-é* v pracích obou skupin v 8. ročníku naopak výrazně přibýlo a lze tak usoudit, že většina žáků s volbou spisovných morfémů potíže neměla.

Tabulka č. 19: Konkurence spisovných a nespisovných morfémů u 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Líčení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<i>-ma</i>	0	0	0	0	1
<i>-mi, -y</i>	5	4	8	6	2
<i>-ej</i>	0	0	0	0	0
<i>-ý</i>	17	13	14	13	11
<i>-ý</i>	0	1	1	0	0
<i>-é</i>	16	14	15	12	16

Jak je patrné z Tabulky č. 20, na rozdíl od prací mladších žáků (přehled v Tabulce č. 16) se v pracích 8. ročníku s nářečním tvarem posesivních adjektiv rodu mužského již nesetkáváme. Starší žáci užili výhradně spisovný tvar, a to ve čtyřech pracích ve formulacích, jako např. *Darrenův pavouk, vyměnil za kamarádův život, ovlivnit Stefanovu dívku*, atd.

Co se posesivních adjektiv rodu ženského týče, zjišťujeme, že v pracích 8. ročníků vzrostl počet užití spisovných tvarů typu *sestřin pokoj*, i když nijak výrazně (z 1 na 4 u skupiny I, z 0 na 3 u skupiny II). Celkem sedmkrát se tedy vyskytl tvar korektní, třikrát pak žáci přivlastnili nářeční podobou pomocí jména v antepozici. Přitom se ve dvou pracích setkáváme s tím, že titíž žáci v rámci jedné písemné práce napsali příslušné tvary adjektiv jak správně, tak i nesprávně. Typickým příkladem je práce E5, v níž žákyně užila jednak *Eleny rodiče*, jednak korektní *Elenin bratr*, nebo práce E27, v níž nacházíme např. spojení *Agáty postava, Agáty nejlepší kamarád*, stejně jako *Agátina postava a Agátin dědeček*.<sup>15</sup> Znamená to tedy, že si tito žáci nejspíš již osvojili spisovné tvary posesivních adjektiv, ale ještě zcela nedokážou při tvorbě písemného projevu vědomě nahrazovat nespisovné tvary, užívané v dané nářeční oblasti, tvary spisovnými.

Můžeme také pozorovat, že pokud žáci přivlastnili korektně, nečinili tak 2. pádem substantiv, ale spíše právě posesivními adjektivy, přestože od nich se podle současné tendence ve vyjadřování upouští, jak tvrdí Čmejrková et al. (1996).<sup>16</sup> V pracích se však setkáváme i

<sup>15</sup> V této práci jsme se navíc setkali s naprosto chybnou konstrukcí *díky Agátiny logického myšlení*, v níž žákyně nezvládla patřičné vyskoňování obou přídavných jmen. Je však zřejmé, že se snažila o spisovné přivlastnění adjektivem a ne substantivem v antepozici či postpozici.

<sup>16</sup> K této tendenci mluvčí češtiny podle Čmejrkové et al. (1996) směřují pod vlivem cizích jazyků a omezenosti okruhu osobních jmen, od kterých se posesivní adjektiva dají utvořit.

s případy přivlastňování pomocí substantiv v postpozici, jako např. ve formulacích *otce Williama* či *chůva Julie*.

Tabulka č. 20: Konkurence nářečních a spisovných způsobů přivlastňování u 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	Charakteristika literární postavy		Ličení	Výklad	Úvaha
<b>Počet prací</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>Typ sestry p.</b>	1	2	0	0	0
<b>Typ sestřin p.</b>	3	3	1	0	0
<b>Typ Pět'ovo v.</b>	0	0	0	0	0
<b>Typ Pět'ův v.</b>	2	2	0	0	0

Jedním z typických morfologických jevů, kterými se jihozápadočeské nářečí odlišuje od spisovného jazyka a které se objevily ve dvou pracích 8. ročníků, je vyjádření 4. pádu singuláru osobního zájmena „já“ nikoli patřičným tvarem *mě*, *mne*, ale tvarem pádu 3. – *mi*. Tento jev pozorujeme ve formulacích, jako *podporuje mi v mém rozhodnutí* v práci H25, či *nikdo mi nenutí do rozhodnutí* v práci H31. K podobné záměně, kterou však Voráč (1992), na rozdíl od té výše uvedené, nepovažuje za typickou pro dané území, dochází u stejného zájmena i ve 2. pádě. Zde ve formulaci *každý se mi ptá, čím bych chtěla být žák* v práci H26 použil namísto náležitých *mě*, *mne* opět tvar 3. pádu – *mi*.

I v některých pracích 8. ročníků, především pak v tématu F (*Ličení*), jsme se setkali s dalším nespisovným jevem, typickým pro jihozápadočeskou nářeční oblast – s výskytem sloves v 1. osobě singuláru se zkrácenou samohláskou, jako např. u tvarů *pustim*, *nastavim*, *trávím*, *koukam*, *učim*, *udělám*. Někteří žáci přitom v rámci jedné práce užívali jak tvary korektní, tak tvary nespisovné, jako např. *žákyně* v práci F8:

*„Teď ale raději poslouchám CD. ... Můžu si na ní také pouštět rádio, kdy si naladím příslušnou stanici. ... Když si jí pustím večer před tím než si jdu lehnout, tak nastavím časovač...“*

Také v práci F12 pozorujeme, že žák napsal jak spisovné *trávím*, tak nespisovné *trávim*. Někteří žáci mají tedy stále problém reflektovat fakt, že do psaného projevu patří spíše příslušné tvary spisovné.

Jak už jsme uvedli i u 6. ročníků, domníváme se, že konkurence mezi nespisovným tvarem *sem* a spisovným *jsem* u slovesa být mohla žáky motivovat k tomu, že k zvratným zájmenům *se* a *si* přidali pro spisovnost *-j*. Ani u starších žáků však není tento jev příliš častý, neboť naprostá většina žáků neměla při psaní zvratných zájmen potíže vůbec a příklady hyperkorektního jevu nacházíme pouze ve třech pracích: *Nevěděla jsem, co jsi vybrat* v práci E29, *Velice jse mi líbí její charakteristika* v práci E5 a *Když Dreu hledala, vzpomněla jsi na video* v práci E10. Všichni zmínění žáci přitom ve svých pracích užili zvratná zájmena i v korektních podobách. Lze se tedy domnívat, že chybné tvary nebyly způsobeny neznalostí funkce zvratných zájmen ve větě, ale spíše nepozorností.

Tabulka č. 21 dokládá, že korektní tvary kondicionálu *bych*, *bychom*, *byste* apod. žáci užili v celkem 17 pracích. Naprostá většina případů se přitom vyskytla v rámci tématu H (*Úvaha*) ve formulacích, jako *chtěl bych být traktoristou*, *uměla bych si představit*, *chtěla bych dělat kuchařku*, apod. Nespisovný typ kondicionálu *by jsem*, *kdyby jste*, *by jste* se objevil pouze ve třech případech, jako např. v práci G24: „*Chtěla by jsem vám přiblížit styl emo.*“ či v práci F7: „*...místo, které kdyby jste viděli, tak by si ho ihned oblíbili.*“

Porovnáním příslušných hodnot 6. a 8. ročníků zjišťujeme, že počet užití nesprávných, hyperkorektních tvarů typu *by jsem* vzrostl, i když nijak výrazně (z 1 na 3). Zajímavým poznatkem především je, že nespisovný typ *já bysem*, *my bysme* se ani u žáků 8. ročníků nevyskytl. Z údajů je dále zřejmé, že i při vyšší frekvenci užití kondicionálu v pracích starších žáků výrazně převažuje užití tvarů korektních. Většina z nich se však vyskytla v pracích na téma H, v nichž se jejich užití i díky nadpisům *Čím bych chtěl/ nechtěl být* přímo nabízelo.

Tabulka č. 21: Konkurence spisovných a nespisovných tvarů slovesa být u 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	<i>Charakteristika literární postavy</i>		<i>Líčení</i>	<i>Výklad</i>	<i>Úvaha</i>
<b>Počet prací</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<i>by jsem</i>	1	0	1	1	0
<i>bysem</i>	0	0	0	0	0
<i>bych</i>	0	0	3	0	14

I u žáků 8. ročníků se dále objevují problémy s ohýbáním slov podle zaniklého čísla duálu, jako je tomu např. v práci E1 u formulace *může se pyšnit krásnými hnědými vlasy a*

*nazelenalými* oči. Zde žák jednak vůbec neskloňuje substantivum *oko*, které má v 7. pádě plurálu spisovný tvar *očima*, jednak adjektivum *nazelenalý* chybně zakončuje *-ými* a ne *-ýma*, jak to pozůstatek duálu v češtině vyžaduje. Žák se pravděpodobně snažil vyskloňovat dané slovní spojení analogicky ke spojení *krásnými hnědými* vlasy, jehož správností si byl jist. Motivací k chybě je tak zřejmě neznalost výjimky ve skloňování daného jména a domněnka, že i v tomto případě je přípona *-ýma* nespisovná, jako přípony typické pro obecnou češtinu.

K podobným případům hyperkorektnosti dochází, stejně jako v pracích 6. ročníků, u skloňování číslovky *dva*, jejíž spisovný tvar 7. pádu – *dvěma* – nahradili dva žáci chybnými ekvivalenty, jako např. ve slovních spojeních *se svými dvěmi* či *s dvěma brány*. Druhý ze zmíněných příkladů se nadto vyznačuje i chybou v tvaru substantiva *brána* v 7. pádě plurálu, jehož správná podoba je *bránami*. I tyto nedostatky jsou způsobeny neznalostí přeživších tvarů duálu.

I v pracích 8. ročníků se vyskytly potíže s korektním psaním tvarů 3. a 4. pádu zájmena *ona*, u něhož mnozí nerozlišují příslušné tvary *jí* a *ji* a v souladu s výslovností píší většinou výhradně tvar *jí*. To dokládají příklady typu *vybrala jsem si jí*, *najít jí*, *nikdo jí neměl rád*, *měli jí rádi*, kde by pro 4. pád správně měl být tvar krátký. Pro zvládnutí spisovných forem si musí žáci osvojit korektní tvary pro všechny pády. Tak tomu je i v případě osobního zájmena *já*, u něhož se při vyjádření tvarů *mě* a *mně* mnoho žáků též potýká s problémy, jako např. ve formulacích *zaujala mně* či *mě se nelíbí*, atd. Na to, že někteří žáci tyto tvary vůbec nerozlišují, má zřejmě vliv hlavně mluvený jazyk. V něm nejsou jednotlivé formy od sebe rozeznatelné a žáci se proto musí korektní tvary naučit.

Dále z prací vyplývá, že někteří žáci mají problémy s rozhodnutím, jedná-li se o příslovečnou spřežku psanou dohromady, nebo o předložkový výraz psaný zvlášť. V pracích se proto setkáváme s příklady nesprávně psaných spřežek, jako *na oko*, *ze zadu*, *málo kdy*, *pro to*, *v čas*, *po každé*, *v zápětí* či *zatím co*, pokaždé ve funkci příslovce ve větě.

I v pracích 8. ročníků se setkáváme s problémy při stupňování adjektiv, kdy při tvoření komparativu žáci nerespektují zachování částí slova a řídí se fonologickou podobou, kterou znají z mluveného jazyka, jako je tomu např. u adjektiv *tlusčí* a *lepčí*.

I v těchto žákovských pracích se některá vyskytují slovesa v nespisovných podobách, jako např. *neliběj se mně, sem, zažijou, zahrajou si, rozhod*, atd. U jednoho z žáků přitom pozorujeme, že kromě nespisovné podoby *rozhod* v textu píše i podobu spisovnou: *rozhodl*. Proto usuzujeme, že spisovný tvar sice zná, ale není zcela schopný ho v celém projevu jednotně užívat.

V několika pracích na téma E (*Charakteristika literární postavy*) jsme zpozorovali morfologické jevy typické pro samy autory postav, o nichž žáci své práce psali. U vnějších popisů Divé Bány Boženy Němcové se jednalo především o singulárové tvary týkající se očí a řas, které jsou typické pro jazyk spisovatelů 19. století. Mnoho žáků se vyjádřilo podobně, např.: *Nejpěknější bylo oko... Oko bylo velké a modré jako nebe s dlouhou černou řasou. Nad okem jí rostlo husté černé obočí*. V těchto případech je zřejmé, že žáci charakterizovali postavu přímo výrazovými prostředky z četby a ne vlastními slovy. Podobným případem je slovní spojení *dražák dražácká* v popisu Edy Kemlinka, které žák v práci E34 převzal z knihy *Bylo nás pět* od Karla Poláčka. Užití těchto tvarů, v dnešní době příznakových, žákům nepřipadalo neobvyklé. Protože se tyto jevy však vyskytly pouze ve výše zmíněných příkladech, nelze je samozřejmě zahrnout do charakteristiky jazyka žáků 8. ročníků. Vypovídají spíše o schopnosti či snaze konkrétních žáků parafrázovat čtený text.

### 4.3 Lexikální charakteristika

V tomto oddílu budeme charakterizovat analyzované žákovské projevy po lexikální stránce. Zaměříme se přitom především na paradigmatické vztahy lexikálních jednotek,<sup>17</sup> tedy vztahy těch jednotek, které lze ve větě dosadit na totéž místo (Hladká, 2008). V souladu s teoriemi o jazykovém vývoji dětí lze předpokládat, že u žáků mezi 6. a 8. ročníkem ZŠ bude postupně docházet k rozšiřování slovní zásoby (Šebesta, 2005), díky čemuž by měli být schopni stále přesnějšího a rozmanitějšího vyjadřování.<sup>18</sup> Toho lze dosáhnout např. právě projevy synonymie, která umožňuje vyjádřit ekvivalentní obsah formálně rozličnými způsoby. Ty se v případě synonymie částečné (Hladká, 2008) navíc liší i okrajovými významovými rysy a

---

<sup>17</sup> Jak uvádí Hladká (2008), lexikální jednotky jsou navzájem propojeny paradigmatickými a syntagmatickými významovými vztahy, v jejichž průsečíku je ustálen význam každé lexikální jednotky.

<sup>18</sup> Jak uvádí Janáček (1951), možnost výběru z jazykových a kompozičních prostředků je předpokladem k realizaci procesu stylizace (procesu utváření slohu, vlastního výběru slov a vět k vyjádření myšlenek).

pragmatickými odstíny, jaké pozorujeme např. u emocionálních synonym, odrážejících citové a hodnotící postoje mluvčích.

Jak uvádí Hladká (2008), užití různých synonym v textu výběrem z celé synonymické řady (která obsahuje jak členy s významem základním, tak členy kontextově omezené) činí projev nejen rozmanitější, ale i např. srozumitelnější pro čtenáře a informačně přesnější. Tak působí také slova ve vztahu hyperonymie a hyponymie, v němž se členy nadřazené vyznačují významem obecnějším, zatímco podřazené významem speciálním, který mluvčímu umožňuje vyjádření podrobností. Ozvláštnění projevu napomáhá také užití obrazných vyjádření či přirovnání namísto vyjádření doslovných. U odborných textů zase k přesnosti podaného výkladu slouží termíny namísto českých, v odborných kruzích mnohdy neužívaných ekvivalentů.

Pro lexikální popis žákovských projevů bude zásadní synonymie stylistická, jejíž členy se odlišují možností užití v různých prostředích a za účelem různých funkcí. K ní řadíme jednak synonyma lišící se na ose hovorovost – neutralnost – knižnost, jednak významově ekvivalentní lexikální jednotky náležející k různým jazykovým vrstvám, vymezeným regionálně či sociálně (Hladká, 2008). Podle Labova (1970) by žáci s postupným uvědomováním si prestiže spisovného jazyka a vhodnosti jeho užití v psaném projevu měli častěji upřednostňovat spisovné vyjadřování před nespisovným. Vzhledem k oblasti, z níž žáci pocházejí a kde se jazykově vyvíjí, lze však očekávat, že spisovným výrazům budou konkurovat především obecněčeské či nářeční variety.

#### **4.3.1 6. ročníky**

Výrazným jevem, s kterým se v mnoha žákovských pracích setkáváme, je opakování tvarů sloves *mít* a *být*. Tento nedostatek je typický pro práce na téma D (*Popis pokoje*), v nichž, jak dokládají Tabulky č. 22 a č. 23, tvary sloves *mít* a *být* tvoří celkem 62,25 % z celkového počtu sloves. Kvůli jejich nadměrnému užití v pracích převažují konstrukce zdůrazňující vlastnictví předmětů či žákovu zodpovědnost za jejich polohu (*něco mám někde*), nebo čistě jejich existenci v prostoru (*něco někde je*). Jako příklad přílišného opakování těchto sloves citujeme práci D36, v níž slovesa *mít* a *být* tvoří 85,71 % sloves:



*„Můj pokoj je v paneláku ve 3. patře. Je vedle ložnice. Pokoj mám s bratry. Hned vedle šoupacích dveří vpravo mám skříň, je to na dvě části horní a dolní, v horní části mám oblečení a v dolní mám věci na VV. Vedle toho mám počítač vedle počítače jsou repráky na levé straně a na pravé, u toho pravého repráku je tiskárna.“*

S dalším typickým případem se setkáváme v práci D31, v níž zmíněná slovesa tvoří 84,21 % všech sloves (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„...tak vlevo je židle pak je skříň na zdi mám asi pět obrazů další je sekretář na něm mám auta kytku a ještě morče královské pak je okno ve kterém jsem měl mříže pak je postel na posteli mám duchnu polštář mám na něm mám psa, tučňáka, šimpanze s doutníkem a modro, bílo, červený had takového srandovního hada už mám šest let.“*

Jak uvádí Dvořák (1994–1995), pro žákovské písemné projevy popisného slohového postupu je časté užití sloves *mít* a *být* typické. Dvořák tento jev vysvětluje tím, že žáci často nedisponují dostatečnou schopností pozorované předměty popisovat a usouvztažňovat, stejně jako nejsou vedeni k souvislému vyjadřování. Popisují tak předměty pouhým výčtem, což nepodporuje pestrost vyjadřování.<sup>19</sup>

Ale i v užití sloves se žáci individuálně velmi liší. Slovesa *mít* a *být* (či alespoň jedno z nich) se sice ve větší či menší míře vyskytují u všech, ale zatímco někteří žáci více sloves užijí jen minimálně, u jiných navíc pozorujeme množství sloves podávajících podrobnější informace o předmětu. Typickým příkladem užití pestré zásoby sloves je práce D28, u které se *mít* nevyskytlo vůbec a *být* tvořilo 28,57 % sloves (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„...na křesílku sedí Diddlina. Po pravé straně křesílka stojí stůl, na kterém byl vánoční stromek. Další skříň se tyčí vedle stolečku a dveří. Skříň vyplňují šuplíky, ... Nad stojanem visí modré hodiny. Pod hodinami leží basketbalové křeslo, ... Nad postelí visí nástěnka a barevný obraz. ... Podlahu pokrývá plovoucí podlaha.“*

Díky tvarům sloves *stát*, *ležet*, *sedět*, *viset* se dovídáme podrobnosti o poloze popisovaného objektu. Širokou škálu sloves užívá i žák v práci D23:

*„Můj pokoj se nachází v podkroví našeho rodinného domu. ... Vedle je umístěn stolek a na něm rádio. ... Podlahu (šedé dlaždice) pokrývá krásný červený koberec který krásně ladí s růžově vymalovaným pokojem. ... Celý pokoj osvicuje chromový lustr s bodovkami.“*

---

<sup>19</sup> Dvořák (1994–1995) ve svém článku sice vychází z údajů o písemných popisech žáků 8. ročníků základních škol, můžeme však předpokládat, že jeho závěry lze aplikovat také na projevy žáků mladších.

Zde se setkáváme s tvary *nachází se, je umístěno*, které se vyznačují ekvivalentním významem k slovesu *být*. Podrobněji o funkcích předmětů vypovídají např. tvary *osvicuje, pokrývá*, o vzhledových vlastnostech dále vypovídá sloveso *ladit*.

Tabulka č. 22: Frekvence slovesa *mít* v pracích na téma D (*Popis pokoje*) 6. ročníků

	<b>Celkem sloves</b>	<b>sloveso <i>mít</i></b>	<b>%</b>
<b>průměr</b>	347	132	38,04
<b>medián</b>			35,71
<b>max</b>			60,00
<b>min</b>			0,00

Tabulka č. 23: Frekvence slovesa *být* v pracích na téma D (*Popis pokoje*) 6. ročníků

	<b>Celkem sloves</b>	<b>sloveso <i>být</i></b>	<b>%</b>
<b>průměr</b>	347	84	24,21
<b>medián</b>			20,00
<b>max</b>			52,17
<b>min</b>			7,69

Jak můžeme pozorovat v Tabulkách č. 24 a č. 25, u žáků 6. tříd se vyskytly emocionální synonymické řady označující *matku* a *otce*, a to především u témat A a B. Pozorujeme přitom, že vlastní citově neutrální *matka* a *otec* žáci neužili vůbec, naopak upřednostnili hovorovější a citově zabarvenější varianty *máma, mamina, maminka* či *mamka* a obdobně *táta, tatínek, tatka*. Nutno podotknout, že zvýšený výskyt tvarů *maminka* a *tatínek* u tématu A (*Vypravování podle knihy*) nejspíše ovlivnila přímo slovní zásoba reprodukované příhody z knihy *Bylo nás pět* od Karla Poláčka. Široká škála synonym v pracích na téma B (*Popis pracovního postupu*) naopak zřejmě více vyplývá z vlastní zkušenosti žáků a ze způsobu, jakým oslovují vlastní rodiče. Srovnajme např. citace z prací A6, A5 s citacemi z prací B16, B11 a B2 (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

„Zrovna jsme obědvali a kocour skočil na stůl z mrtvou myší, maminka a Kristýna začly pískat, tatínek se rozzlobil a řekl Honzovi ať si tu myš odnese pryč.“ (A6)

„Když pak přišel Petr za maminkou tak mu maminka říkala, aby k ní šel blíž a u tatínka to samé a aby neodmlouval.“ (A5)

„Tatínek mě pochválí vždycky a maminka občas, ale i tak jsem spokojený.“ (B16)

„Já někdy vysávám když máma není doma.“ (B11)

„Každou sobotu u nás doma luxujeme. Většinou luxuji já, ale občas i mamka. ... Mamina mě pochválí a řekne, že jsem jí pomohla.“ (B2)

Tabulka č. 24: Synonymická řada *matka* u 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<i>máma</i>	2	1		1
<i>mamina</i>		1		
<i>maminka</i>	6	12		
<i>mamka</i>		4		

Tabulka č. 25: Synonymická řada *otec* u 6. ročníků

	A	B	C	D
	<i>Vypravování</i>	<i>Popis pracovního postupu</i>	<i>Zpráva</i>	<i>Popis pokoje</i>
<i>táta</i>		2		1
<i>tatínek</i>	9	2		
<i>taťka</i>		1		

V rámci stylistické synonymie jsme se v pracích 6. ročníků setkali s případy, v nichž žáci upřednostnili varianty hovorové či nespisovné před spisovnými. Stalo se tomu tak především u substantiv, jako dokládají příklady *kýbl*, *kyblík* (B19), *šuplík* (D28), *ségry* (B11), *brácha*, *bráchové* (B13, D32, D36), *šňůra* (ve smyslu *kabel*, B11), *elektrika* (B11, B13), *plejstejšn* či *plai station* (D29, D34), *repráky* (D32, D36), *v paneláku* (D36), *šoupačky* (ve smyslu *šoupací dveře*, D27), *lustr s bodovkami* (D23), *plakáty hoperů* (D36).

Několik dokladů se objevilo i mezi slovesy, např. *remcám* (B18), *koukám* (D23), začal Petra *mydlit*, *zmydlil* ho páskem, dlouho ho *mydlil* (A6, A19, A22). Setkali jsme se i s nespisovným výrazem pro příslovce trochu – *drobet* (B17). I prostřednictvím charakteristiky lexikální stránky tedy můžeme konstatovat, že žáci nejsou ještě zcela schopni vyjadřovat se spisovným jazykem a v konkurenci výrazů mnohdy zvolí ty, které si zafixovali z komunikace v prostředí domova nebo vrstevníků.

V rámci všech prací, které v tématu A vypravovaly příhodu z knihy Karla Poláčka (9 z 13), se setkáváme se stylistickými synonymy rozloženými na ose hovorovost – neutrálnost – knižnost. Děje se tomu tak v pasáži, v níž hlavní hrdina Petr Bajza dostal výprask od svého otce. Srovnáme-li původní formulaci Poláčka (1994): „Pročež tatínek odepnul pásek a dlouho mne mydlil na zadní část těla,“ s písemnými pracemi žáků, pozorujeme, že někteří reprodukovali příhodu i s lexikem typickým pro autora samého. To se vyznačuje spíše knižnějším příznakem. Srovnajme citace z prací A6, A12 či A19:

„*Pak tatínek Petra zmydlil páskem.*“ (A6)

„*...dal Petrovi na zadní část těla.*“ (A12)

„*...napráskal mu přes zadní část a dlouho ho mydlil.*“ (A19)

Sloveso *mydlit* užil i žák v práci A22: „*...začal Petra mydlit, div neměl zadek celý zelený.*“

Ostatní žáci danou situaci vyjádřili spisovnými formulacemi, jako např. „*...dostal velký výprask.*“ (A2) či spíše hovorově „*...dostal pořádně na zadek.*“ (A5).

Dalším jevem, s kterým jsme se setkali ve čtyřech pracích, je neschopnost žáků rozlišit významový rozdíl mezi spojkami *až* a *když* a jejich nesprávné užití v konkrétním kontextu. Potíže se přitom vyskytly u témat B a C, která s ohledem na adresáta vyžadují srozumitelné vyjádření vztahů mezi větami. Citujme např.:

„*A až nádobí utřu vypustím dřez.*“ (B5)

„*Až vysaju všechnen nepořádek ze země, uklidím lux...*“ (B13)

„*...a až vytřu, tak vezmu kýbl a hadr s vodou ven a venku to vyleju...*“ (B19)

„*...dostali velký potlesk a až žáci přišli do třídy, tak si pořádně oddechli...*“ (C23)

Na to, že tento jev je u žáků častý, upozornil i Klimeš (1951).<sup>20</sup>

Dále se u tří žáků setkáváme se záměnou předložek *s* a *z*, a sice ve formulacích „*kýbl z vodou*“ (B19), „*pokoj ze sestrou*“ (D38) a „*Kocour skočil na stůl z mrtvou myší.*“ (A6). Tento nedostatek je kromě neznalosti pravopisných pravidel pravděpodobně motivován také výslovností. Ta se u některých předložek mění podle toho, před kterým slovem stojí, a tak pokud žáci nemají dostatek zkušeností s psanou formou jazyka, je možné, že se řídí výhradně fonetickým hlediskem.

---

<sup>20</sup> Klimeš (1956) ve svém článku citoval příklady „*Až jsme pobachlovali šel jsem se vykoupat. ... Až jsme vimašinovali tak jsme se chodili koupat.*“ ze slohového úkolu žáka 6. ročníku.

#### 4.3.2 8. ročníky

Tabulky č. 26 a č. 27 dokládají, že v pasážích týkajících se vnější a vnitřní charakteristiky postav v rámci tématu E se i nadále často vyskytují tvary sloves *mít* a *být*. Celkově tvoří téměř třetinu z celkového počtu sloves – 32,17 %. Někteří žáci se omezují pouze na tato slovesa, doplněná případně obraty *může se zdát* či *nachází se*. Citujme např. z práce E5:

*„Elena je osmnáctiletá a krásná. Má dlouhé hnědé vlasy a velké oči. Tělo je hubené a dlouhé. V obličeji se může zdát trochu baculatá. Rty jsou velké a rudé. Elena je tvrdohlavá a paličatá. Vzhledem k tomu že má strach o svou rodinu a přítele může se zdát i starostlivá. Je velmi krásná a hodně kamarádká. Ve škole je také velmi chytrá.“*

Příkladem nerozmanitosti v užívání sloves je i práce E30, v níž *mít* a *být* tvoří 80 % všech sloves (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„Róza je mladá pubertální 14letá dívka která je vysoké a štíhlé postavy. Má blondřaté středně dlouhé vlasy a hodně vlnité, modré oči, velké rty, velký nos. Rósa je přátelská, milá, slušná, praštěná, drzá, neposlušná. Ráda si píše se svým nejlepším kamarádem Jonášem.“*

Mnozí žáci však užívají pestrou zásobu slovesných tvarů, kterými popisovanou skutečnost přibližují méně stereotypně. Typický případ se vyskytl např. v práci E16 (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„Nosí kudrnaté vlasy, jež prošedivěly i přestože má za sebou Bilbo celkem malou řádku let. Nejčastěji na něm můžete vidět bílou košili a přes ni vestu cihlové barvy. Pod obočím vykukují dvě zelená očka a mezi nimi se téměř kolmě k obličeji tyčí špičatý nos. Bilbo se stále ke svým přátelům chová mile, ale proti svým nepřátelům umí pozvednout velký hněv.“*

Místo formulací typu *vlasy jsou šedivé, oči jsou zelené, nos je špičatý* tento žák přisuzuje akci přímo charakterizovaným objektům a píše *vlasy prošedivěly, očka vykukují, nos se tyčí*. S tím se setkáváme i v práci E22, která se též vyznačuje užitím pestré zásoby sloves:

*„Její tmavé vlasy černé jako havran jí vlály kolem snědě opáleného obličeje, který si nikdy nezakrývala. Chodila prostě oblékána a při jejím krásném úsměvu se jí rozzářily bílé zuby.“*

Tabulka č. 26: Frekvence slovesa *mít* ve vnější a vnitřní charakteristice (v pracích na téma E: *Charakteristika literární postavy*) u 8. ročníků

	<b>Celkem sloves</b>	<b>sloveso <i>mít</i></b>	<b>%</b>
<b>průměr</b>	505	74	14,65
<b>medián</b>			12,50
<b>max</b>			60,00
<b>min</b>			0,00

Tabulka č. 27: Frekvence slovesa *být* ve vnější a vnitřní charakteristice (v pracích na téma E: *Charakteristika literární postavy*) u 8. ročníků

	<b>Celkem sloves</b>	<b>sloveso <i>být</i></b>	<b>%</b>
<b>průměr</b>	505	139	27,52
<b>medián</b>			28,57
<b>max</b>			75,00
<b>min</b>			5,00

Jak je patrné z Tabulek č. 28 a č. 29, slovesa *mít* a *být* v pracích na téma F tvoří 23,8 % z celkového počtu sloves. Protože některé práce na toto téma (*Ličení – Moje oblíbené místo*) byly pojaty spíše jako popis prostoru srovnatelný s pracemi na téma D, lze očekávat, že i v nich dojde k nadužívání zmíněných tvarů. Mezi žáky se projevují individuální rozdíly ve frekvenci těchto sloves. Srovnajme např. citaci z práce F15, v níž tvary *mít*, *být* tvořily 52,38 % z celkového počtu sloves, a práci F22 s pouhými 9,09 % (pravopisné nedostatky jsme odstranili):

*„Moje místo, kde jsem nejčastěji a nejraději je v pokojíku. Tam taky máme velký výhled, protože ten pokoj je v druhém patře. ... Pokoj má jedno okno pod kterým zvenku je garáž. Mám tam výhled i na našeho psa, Ronyho a také na cestu, která vede ke silnici. ... Mám tam velkou postel. Za rohem v pokoji mám taky harmoniku a kytaru na kterou hraju.“ (F15)*

*„Při prvním pohledu do mého pokoje si člověk všimne modrobílého stropu a modrobílých zdí, které maloval můj otec. V pokoji mám středně velké okno, z kterého při pohledu nalevo vidím odjíždět a přijíždět vlaky na nádraží, a pokud se podívám na pravou stranu, tak vidím zasněžené zahrádky našich sousedů z vedlejší bytovky.“ (F22)*

Tabulka č. 28: Frekvence slovesa *mít* v pracích na téma F (*Ličení*) u 8. ročníků

	<b>Celkem sloves</b>	<b>sloveso <i>mít</i></b>	<b>%</b>
<b>průměr</b>	500	48	9,60
<b>medián</b>			8,26
<b>max</b>			28,57
<b>min</b>			0,00

Tabulka č. 29: Frekvence slovesa *být* v pracích na téma F (*Ličení*) u 8. ročníků

	<b>Celkem sloves</b>	<b>sloveso <i>být</i></b>	<b>%</b>
<b>průměr</b>	500	71	14,20
<b>medián</b>			13,88
<b>max</b>			36,36
<b>min</b>			2,94

Jak jsme již uvedli, vysoká frekvence sloves *mít* a *být* je pro žákovské práce, v nichž bylo užito popisného slohového postupu, typická. Srovnáním příslušných Tabulek (č. 22, 26 a 28) můžeme sledovat klesající procento slovesa *mít* v pracích 8. ročníků, a sice z 38,04 % (téma D, prostý popis pokoje) na 14,65 % (téma E, pasáž obsahující vnější a vnitřní charakteristiku postavy) či dokonce 9,60 % (téma F, subjektivně laděný popis místa či předmětu). V Tabulkách č. 23, 27 a 29 pak pozorujeme, že sloveso *být* v pracích na téma D tvořilo 24,21 %. V rámci tématu E procento vzrostlo na 27,52 %, v projevech na téma F došlo naopak k poklesu hodnoty, a to na 14,20 % z celkového počtu sloves. Pokles, resp. proměna jejich frekvence v pracích starších ročníků souvisí nejen s rozvojem slovní zásoby žáků, ale i např. se schopností žáků dodržet určený žánrů *charakteristika* či *ličení*, které vyžadují jiné lexikální prostředky, než *prostý popis*.

Na rozdíl od 6. ročníků pozorujeme u několika starších žáků dlouhou řadu přirovnání, která ozvlášťují i zpřesňují vnější charakteristiku postavy. Typické příklady jsme našli v pracích E2 či E12:

*„Krásný jako obrázek, tak ho často lidé nazývali. Jeho obličej byl bílý, ale ne tak jako by byl bez duše, ale jako mléko nebo stěna. Jeho vypracovaná hrud' se na slunci leskla, jako kdyby byla posázena miliony diamantů. Oči měl černé jako noc a velice hluboké jako propast u které nevidíte až na dno. Ale od té doby ... se jeho bezedné oči každý den měnily na světlejší, až vypadaly jako tekuté zlato.“* (E2)

„Na hlavě mu rostou vlasy červené jako mrkev. Oči jsou modré jako samo nebe.“ (E12)

Porovnáním Tabulek č. 30 a č. 31 s příslušnými hodnotami 6. ročníků (Tabulky č. 24, č. 25) sledujeme, že se v pracích změnila frekvence jednotlivých členů synonymických řad *matka* a *otec*. Podoby *maminka* (18 užití, většina v rámci tématu A) a *tatínek* (11 užití, většina v rámci tématu B), které převažovaly v pracích 6. ročníků, se u starších žáků již nevyskytly. Frekvence tvarů z daných synonymických řad v pracích 8. ročníků však celkově nebyla vysoká: vždy jednou byly použity jak základní tvary bez citového zabarvení *matka*, *otec*, tak i citově zabarvenější *máma*, *mamča*, *taťka*. S tvarem *táta* jsme se setkali ve 2 případech. Ze zmíněných Tabulek lze usuzovat, že žáci konkrétní lexikální prostředky volili v závislosti na tématech prací, resp. podle toho, zda jim témata dovoľovala vybírat dané výrazy subjektivně (např. podle vlastních zvyklostí; témata B, C, H) či objektivně (podle zkušenosti z četby; A).

Tabulka č. 30: Synonymická řada *matka* u 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	Charakteristika literární postavy		Líčení	Výklad	Úvaha
<i>matka</i>					1
<i>máma</i>	1				
<i>mamča</i>					1

Tabulka č. 31: Synonymická řada *otec* u 8. ročníků

	E (I)	E (II)	F	G	H
	Charakteristika literární postavy		Líčení	Výklad	Úvaha
<i>otec</i>			1		
<i>táta</i>					2
<i>taťka</i>					1

Podobně jako v pracích 6. ročníků u vypravování podle knihy Karla Poláčka i u prací, které charakterizují Divou Báru Boženy Němcové, můžeme pozorovat, že žáci nereprodukovali charakteristiku svými slovy. Spíše doslovně převzali lexikum typické pro autora, v dnešní době však dobově a stylově příznakové, jako např. *pysky*. Slovo knižní užíli žáci častěji, než např. dnes neutrální *rty*. Kromě výrazů *dvojka z mravů*, *pročež*, *přičemž*, *načež* v práci E34, která byla však zcela převzatá z knihy Karla Poláčka, se s jinými případy užití výrazů, které na ose hovorovost – neutrálnost – knižnost směřují spíše ke knižnosti, v pracích nesetkáváme.



V několika pracích 8. ročníků žáci ze stylistických synonym upřednostnili hovorové či nespisovné výrazy před spisovnými. V práci F3 jsme se tak setkali se substantivy *barák* či *kaslík na květiny*<sup>21</sup> (spisovně *nádoba na květiny*, *květináč*). Žákyně dále užila jak spisovné sloveso *koukat se*, tak hovorověji laděné *dívat se*. V práci H29 se pak setkáváme s adverbium *drobek* (ve smyslu *trochu*). Ve formulaci „*A drobek i matka...*“ tato žákyně navíc mísí různé kódy, když kombinuje nespisovný výraz se spisovným, citově neutrálním. Dalšími příklady konkurence výrazů na ose spisovnost – hovorovost – nespisovnost jsou např. substantiva *sestřenka* (H30), *bratránek* (E14) a *novinařina* (E38).

Z lexikální charakteristiky prací můžeme soudit, že nespisovných či hovorových výrazů bylo v psaných projevech jak mladších, tak starších žáků užito spíše výjimečně. Jednalo se přitom především o substantiva. V pracích 6. ročníků jsme se s nimi setkali převážně u témat B a D (např. *šuplík*, *kýbl*, *kyblík*, *repráky*, *elektrika*, *šoupačky* atd.), u 8. ročníků pouze jednou, v práci psané na téma F (např. *barák*, *kaslík* atd.). Všechny zmíněné typy *popisů* – ať už popisu pokoje, pracovní činnosti či oblíbeného místa – se přitom týkaly domácího prostředí. Právě to pravděpodobně způsobilo, že někteří žáci do projevu zařadili zmíněné stylově nižší výrazy zažitě z jazyka, jímž jsou zvyklí mluvit právě doma.

V práci E22 se setkáváme s případem, kdy žák neumí rozlišit významový rozdíl mezi předložkami *kvůli* a *díky* v konkrétním kontextu věty. Žák nerespektuje, že s *kvůli* se většinou pojí negativní informace, zatímco s *díky* spíše pozitivní, když píše: „*Díky velkým očím modrým jako chrpa jí lidé říkali, že má „oči buličí.“*“ Jedná se o posměšek, jehož negativní konotace by žák vyjádřil užitím předložky *kvůli*.

Na rozdíl od prací 6. ročníků, v nichž žáci nedokázali užít spojku *až* ve správném kontextu, žáci 8. ročníků se v tomto ohledu s problémy nepotýkali. V jejich pracích jsme se setkali se sedmi souvětími se spojkou *až*, která byla ve všech případech užita vhodně. Citujme např. z prací F1, F13 či H29: „...*a čekali, až zabere nějaká ryba.*“ (F13)

„*Stačí mi jen pohled a už se těším, až vejdu do toho láskou prosyceného bytu.*“ (F1)

„*Až mi skončí 9. ročník tak bych chtěla jít na kuchařku do Podbořan.*“ (H29)

---

<sup>21</sup> Slovník nespisovné češtiny (2009) dokládá *kaslík* ve smyslu *skříňka*, *krabička*, *bednička*, *schránka na dopisy* a odkazuje dále na heslo *kastle* ve smyslu 1. *krabice*, *bedna*, 2. *karoserie auta*. Oba výrazy mají původ v německém *Kastel*, zdrobnělině z *Kasten* ve významu *schránka*, *krabice*. Podoba *kaslík* (psáno bez -t-) pak zřejmě pochází z mluvené podoby výrazů.

## 5 Závěry

Tato práce se zabývá jazykovým vývojem žáků 2. stupně ZŠ, resp. vývojem jejich písemného vyjadřování. Na základě analýzy souboru písemných prací žáků 6. a 8. ročníků ZŠ podává kvalitativní a kvantitativní charakteristiku jejich písemných projevů v rovině syntaktické, morfologické a lexikální. Srovnání obou ročníků pak ukazuje, zda se v rozmezí daných dvou let mění jazyková kompetence žáků, v kterých ohledech a jak.

V teoretické části práce jsme uvedli přehled poznatků z odborné literatury, která se zabývá osvojováním jazyka dítětem a jeho dalším jazykovým a komunikačním vývojem. Usouvztažením teorií a poznatků z literatury, která jazyk mládeže školního věku z různých hledisek zkoumá, jsme získali představu o tom, jaké úrovně jazykové a komunikační kompetence žáci v daném věku dosahují a kam směřuje jejich další vývoj. Ze shrnutí jednoznačně vyplynulo, že mezi písemnými projevy 6. a 8. ročníků ZŠ by měl být patrný určitý předěl v komunikační a jazykové kompetenci dítěte (Labov, 1970; Nippold, 1998, Šebesta, 2005). Týkat by se měl např. slovní zásoby (kvantitativní a kvalitativní změny), syntaxe (mj. vyspělejší stavba vět – Čechová (1985); Kala – Benešová (1989); Nippold (1998) aj.), zohledňování hlediska komunikačního partnera ve volbě výrazových prostředků či uvědomování si prestižního postavení spisovného jazyka a jeho užívání v situacích, které to vyžadují (Romaine, 1984; Šebesta, 2005). Tento předěl ve vývoji může být však značně individuální a mnohdy těžko změřitelný (Nippold, 1998).

Výsledky naší analýzy prací z hlediska syntaktického, morfologického a lexikálního a srovnání obou ročníků lze shrnout takto:

1. V pracích žáků 8. ročníků jsme zpozorovali jednoznačný posun k větší syntaktické komplexnosti:

- a) Tabulky doložily, že v pracích 8. ročníků bylo užito výrazně vyšší procento vět vedlejších. Na rozdíl od 6. ročníků navíc věty vedlejší užili bez výjimky všichni žáci.
- b) O tom, že starší žáci dávali přednost užití souvětí před větami jednoduchými, svědčí celkový nárůst frekvence spojek.

- c) Pokud jde o spojky souřadící, je pozorovatelná tendence k poklesu užívání *a* a nárůstu *ale*. Vyšší počet spojky *ale* pak svědčí o tom, že v pracích starších žáků bylo užito více větných členů či vět spojených v odporovacím poměru.
- d) Výrazný nárůst frekvence podřadicích spojek *že*, *protože* a *když* doložil, že v pracích 8. ročníků došlo k nárůstu počtu souvětí podřadných. To v daném období patří mezi jevy pro vývoj jazyka příznačné, jak uvedla i Nippold (2004).
- e) Žáci 8. ročníků měli méně problémů se značením hranice věty, tzn., řádněji oddělovali jednotlivé věty od sebe čárkou či je zakončovali tečkou. U starších žáků jsme se již nesetkali s případy, kdy by text nebyl do vět rozdělen vůbec.

Doložili jsme, že v pracích obou ročníků se výrazně projevovaly individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky. Variabilita v syntaktické výstavbě projevů však nesouvisela pouze s věkem žáků:

Porovnáním příslušných tabulek jsme ukázali, že průměrná délka věty se v žákovských projevech se měnila v závislosti nejen na věku žáka, ale i na tématu práce a užitém slohovém postupu (to je pro písemné projevy typické, jak uvedla i Nippold (1998)). Po syntaktické stránce jsme dále např. pozorovali, že někteří žáci i v 8. ročníku tíhli k užití krátkých, souřadně spojených vět, zatímco jiní se snažili vyjadřovat své myšlenky ve složitějších souvětích. Jejich správná formulace se však ne vždy dařila. Je tedy patrné, že individuální rozdíly v syntaxi žáků se projevují bez ohledu na věk a jsou ovlivněny i dalšími faktory, jako je např. sčetlost (Čechová, 1989; Nippold, 1998).

2. V morfologické a lexikální charakteristice prací jsme prokázali, že si v jistých aspektech žáci uvědomují prestiž spisovného jazyka a jeho důležitost užití v písemné práci v rámci školy:

- a) Žáci obou ročníků výrazně preferovali užití spisovných morfémů *-mi/-y*, *-ý*, *-é* oproti těm nespisovným (*-ma*, *-ej*, *-ý*). V pracích 8. ročníků jsme pak v porovnání s pracemi 6. ročníků zpozorovali, že počet užití korektních tvarů se významně zvýšil, zatímco počet užití tvarů nespisovných naopak klesl.

- b) V pracích 8. ročníků narostl dále i počet správných tvarů kondicionálu slovesa *být*, zatímco počet užití nesprávných, hyperkorektních tvarů typu *by jsem* klesl. Významný je poznatek, že ani u mladších, ani u starších žáků jsme se nesetkali s užitím nespisovného tvaru typu *bysem*.
- c) Tabulky prokázaly i nárůst počtu přivlastnění pomocí spisovných tvarů typu *sestřin pokoj, Pétův výkres*, zatímco způsobu přivlastnění typického pro jihozápadočeskou nářeční oblast (Voráč, 1992) – typ *sestry pokoj, Pétovo výkres* – bylo použito méně. Celková frekvence zmíněných výrazů však nebyla v 6. ani 8. ročnících příliš vysoká.
- d) Příklady lexikálních jednotek rozvrstvených na ose spisovnost – hovorovost – nespisovnost jsme doložili, že užití nespisovných či hovorových tvarů bylo v pracích 8. ročníků spíše výjimkou a vyskytlo se pouze v rámci několika prací.

Prostřednictvím citací jsme však také ukázali, že spisovnost v pracích 6. a 8. ročníků nebyla důsledná. Problémy se vyskytly např. při psaní krátkých tvarů sloves typu *pustim, nastavim, dělám*, typických pro mluvený projev v jihozápadočeské nářeční oblasti (Voráč, 1992). Především u prací, v nichž se těchto tvarů objevila celá řada, lze soudit, že jejich užití bylo záměrné a nebylo způsobeno např. zapomenutou čárkou, plynoucí z nepozornosti při psaní. Frekvence se však u starších žáků snížila, zmíněné tvary se objevily pouze ve dvou pracích. Z dalších problematických jevů zmiňme např. korektní tvary slov ohýbaných podle zaniklého duálu, které si někteří žáci dosud neosvojili. Skloňovali tak dané výrazy hyperkorektně (např. *s dvěmi křesly*), ve formulaci *může se pyšnit krásnými hnědými vlasy a nazelenalými očmi* snad navíc vlivem analogie.

Pokles průměrného procenta sloves, které jsme v pracích obou ročníků sledovali a k němuž by mimo jiné mělo v závislosti na zdokonalující se stavbě vět dojít (Klimeš, 1956; Kala – Benešová, 1989), se nám stejně jako nárůst průměrné délky věty podařilo doložit pouze v rámci některých témat. I v tomto ohledu tedy věk žáka není jediným ovlivňujícím faktorem.

Totéž jsme pozorovali i v lexikální charakteristice prací popisného slohového postupu. V nich jsme kvantitativně doložili, že vysoká frekvence sloves *mít, být*, která se objevila v pracích mladších žáků při *popisu pokoje* a která je pro žákovské práce typická, v pracích 8. ročníků poklesla. Jak vysvětlil Dvořák (1994–1995), nižší počet užití daných sloves v pracích

nesouvisí ani tak s věkem autora, jako spíše s jeho rostoucí schopností pozorované předměty popisovat a usouvztažňovat.

Z výše uvedených závěrů tedy můžeme usoudit, že u žáků, jejichž práce byly zařazeny do námi analyzovaného vzorku, v jistých ohledech k vývoji jazyka došlo.

Problémy s interpretací výsledků tohoto výzkumu způsobuje zejména složení vzorku: ten je tvořen celkem 135 písemnými projevy, což není mnoho. Některé průměrné hodnoty byly vypočítány z pouhých 13 prací. V tak malé skupině stačí jedna práce s extrémní hodnotou a průměr se výrazně vychýlí, což z něj činí spíše odhad či orientační údaj (i na tento problém upozornili Kala – Benešová, 1989).

Dalším důležitým faktem je, že od několika žáků jsme měli k dispozici jen jednu písemnou práci. Pokud byly tyto práce v jistém aspektu problémové či naopak bezproblémové, pak jejich absence v druhém ze srovnávaných souborů mohla výrazně ovlivnit průměrné hodnoty. Nechtěli jsme však zmíněné práce ze vzorku vyřazovat a ochudit tím charakteristiku o zajímavé poznatky. To je také důvodem, proč jsme do vzorku zařadili projevy dvou kompletních tříd a nevybrali jsme např. pouze práce špatné či naopak výborné, stejně jako jsme neomezili výběr prací psaných pouze v rámci jednoho tématu či slohového postupu. Osm různých témat sice v jistých ohledech ztížilo možnost srovnání, ale na druhé straně zajistilo různorodý materiál. Jiný přístup zvolili např. Kala – Benešová (1989), kteří pro zajištění bezproblémového srovnání ve své studii písemného projevu žáků analyzovali stejnorodý materiál, jejich cenné poznatky a závěry však vychází výhradně z popisného slohového postupu.

Naším záměrem nebylo podat vyčerpávající charakteristiku analyzovaného souboru prací – to by pro rozmanitost materiálu a množství aspektů, kterým se obecně lze při rozboru žákovských prací věnovat, nebylo ani v možnostech této práce. Pokud by se téma mělo dále rozpracovat, nabízelo by se např. provést statistický přehled toho, jak si žáci osvojili pravidla pravopisu. Tomuto aspektu jsme se výrazněji nevěnovali. Dále by bylo možno podrobněji zkoumat, jaký vliv mají na písemný projev žáků kromě věku i další faktory, např. pohlaví, prospěch či sociální zázemí rodiny (jak zkoumali i autoři Kala – Benešová, 1989). Zajímavé

závěry by mohlo poskytnout např. i hlubší zkoumání toho, jak se v žákovských pracích projevuje konkurence prostředků spisovného jazyka a různých dialektů (či sociolektů) a srovnání výsledků z různých nářečních (či zájmových) oblastí.

Stejně jako ke své studii dodávají Kala – Benešová (1989), ani my nemůžeme pokládat závěry dokázané v této práci za obecně platné. Výsledky se týkají pouze daného souboru prací a není vyloučeno, že v jiných pracích, byť i od stejných žáků, bychom se setkali s výsledky jinými. Přesto lze konstatovat, že výsledky dosažené v této práci jsou srovnatelné s poznatky dřívějších výzkumů (Klimeš, 1956; Romaine, 1984; Čechová, 1985; Kala – Benešová, 1989; Nippold, 1998 aj.) a potvrdily mnohé z jejich závěrů.

## 6 Seznam použité literatury

- BACHMANNOVÁ, J. Tradiční dialekt a mluva mládeže na Železnobrodsku. In DANEŠ, FR. et al. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0617-6.
- ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN 14-560-85.
- ČMEJRKOVÁ, S. et al. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. 1 vyd. Praha : Academia, 1996. ISBN 200-0589-7.
- DVOŘÁK, K. K písemným popisům žáků 8. ročníků základních škol. In *Český jazyk a literatura*. Č. 9–10, 45/ 1994–1995. S. 212–217.
- HLADKÁ, Z. Lexikologie. In *Příruční mluvnice češtiny*. 2., opravené vyd. Praha : NLN, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7106-980-5.
- HOFFMANNOVÁ, J. Dostal jsem sadu od jednoho saláta – to není medík. In *Čeština doma a ve světě*. Č. 2. 7/ 1999. S. 116–119.
- HOFFMANNOVÁ, J. Pařani a gamesy. In *Naše řeč*. Č. 2–3, 81/ 1998.
- HÖFLEROVÁ, E. Postoje žáků ZŠ k útvarům národního jazyka. In *Český jazyk a literatura*. Č. 7–8, 45/ 1994–1995. S. 162–165.
- JAKLOVÁ, A. Slangy v jižních Čechách. In *Čeština doma a ve světě*. Č. 3. 8/2000. S. 142–145.
- JANÁČEK, G. O stylizačních cvičeních a o hodnocení slohových prací. In *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1951. S. 142–147.
- JANČÁK, P. Běžná mluva v Praze a její nářeční zázemí. In DANEŠ, FR. et al. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha : Academia, 1997. S. 200–211. ISBN 80-200-0617-6.
- JANČÁKOVÁ, J. Nářečí středočeské obce Dobrovíz u Prahy. In DANEŠ, FR. et al. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. S. 174–182. ISBN 80-200-0617-6.
- JIRSOVÁ, A. – PROUZOVÁ, H. – SVOZILOVÁ, N. Poznámky k mluvě mládeže. In *Naše řeč*. 1964. S. 193–199.
- KALA, M. – BENEŠOVÁ, M. *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 14-199-90.
- KLIMEŠ, L. Několik poznámek k vyučování slohu v 6. – 8. třídě. In *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1956. S. 207–212.

- KLIMEŠ, L. Frekvence předložek a spojek v psaném jazykovém projevu dětí ve věku od 8 do 15 let. In *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1952. S. 191–192.
- KRČMOVÁ, M. Mluva dítěte v dnešní moravské jazykové situaci. In DANEŠ, FR. et al. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. S. 219–224. ISBN 80-200-0617-6.
- KRČMOVÁ, M. *Běžně mluvený jazyk v Brně*. Vyd. 1. Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1981. ISBN 55-960-82.
- LABOV, W. Stages in the Acquisition of Standard English. In HUNGERFORD, H. – ROBINSON, J. – SLEDD, J. *English Linguistics. An Introductory Reader*. Illinois : Scott, Foresman and Company, 1970.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha : H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- NĚMCOVÁ, B. Divá Bára. In *Povídky*. 2. vyd. Praha : Odeon, 1972. S. 127–166. ISBN 01-027-72.
- NIPPOLD, M. Research on later language development: International perspectives. In *Language Development across Childhood and Adolescence*. Ed. Berman, R. A. 1st ed. 2004. S. 1–9. ISBN 978-80-7043-764-3.
- NIPPOLD, M. *Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years*. 2nd ed. 1998. ISBN 0-89079-725-0.
- PODHORNÁ-POLICKÁ, A. Univerzália ve slangu mládeže. In *Slang a argot. Sborník přednášek z 8. konference o slangu a argotu konané v Plzni ve dnech 26. - 27. února 2008*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, 2008. S. 67–71. ISBN 978-80-7043-764-3.
- POKORNÝ, L. Stylistické chyby žáků SVVŠ. In *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1962. S. 135–147.
- POLÁČEK, K. *Bylo nás pět*. Vyd. 2. Praha : Albatros, 1994. ISBN 80-00-00076-8.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2011. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- ROMAINE, S. *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. 1st ed. Oxford : Basil Blackwell Publisher Ltd, 1984. ISBN 0-631-12927-8.



*Slovník nespisovné češtiny: argot, slangy a obecná mluva od nejstarších dob po současnost: historie a původ slov.* Ed. Hugo, J. et al. 3. vyd. Praha : Maxdorf, 2009. ISBN 978-80-7345-198-1.

SMOLÍK, F. *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky.* 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2007. ISBN 978-80-7041-082-0.

SVOBODA, K. O využití syntaktických poznatků k zdokonalování větné stavby našich žáků. In *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka.* 1956. S. 241–250.

SVOBODOVÁ, D. O slangu writerů. In *Čeština doma a ve světě.* Č. 3. 8/2000. S. 157–160.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci.* 2., revidované vyd. Praha : Karolinum, 2005.

TĚŠITELOVÁ, M. et al. *O češtině v číslech.* Vyd. 1. Praha : Academia, 1987. 208 s. ISBN 21-082-87.

VORÁČ, J. Nářečí. In KLIMEŠ, L. et al. *Západočeská vlastivěda – Jazyk.* Vyd. 1. Plzeň : Západočeské nakladatelství, 1992. ISBN 80-7088-059-7.