

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Problematika výuky slovních druhů na základní škole

Bakalářská práce

Autor:	Michaela Buchtová
Studijní program:	Český jazyk se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Bílková, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Hana Goláňová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Michaela Buchtová

Studium: P21P0510

Studijní program: B0114A090005 Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Problematika výuky slovních druhů na základní škole**

Název bakalářské práce AJ: Problems concerning teaching parts of speech at elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se věnuje problematice výuky slovních druhů na základní škole. Slovnědruhovú klasifikace je velmi důležitou, ale také velmi problematickou oblastí vzdělávání v mateřském jazyce, oblastí náročnou jak pro žáky, tak pro učitele. V první části práce jsou prezentovány výsledky analýzy a srovnání učebnic češtiny pro základní školu z hlediska povahy výkladu slovních druhů a jejich třídění a z hlediska typů zvolených cvičení. Obsahem druhé části práce jsou výsledky výzkumu znalosti slovních druhů a schopnosti slovnědruhovú klasifikace u žáků základní školy.

HÖFLEROVÁ, E.: *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.

ŠINDLEROVÁ, J. – ŠTEPÁNKOVÁ, B.: Lingvistické opodstatnění konstruktivistické didaktiky při výuce slovních druhů. *Didaktické studie*, č. 2, 2017, s. 102–113.

ŠTĚPÁNÍK, S. a kol.: *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus 2020.

ŠTĚPÁNÍK, S.: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia 2020.

VONDRÁČEK, M.: Druhy slov. In: F. Štícha a kol., *Velká akademická gramatika spisovné češtiny, díl I Morfologie, část 1 Druhy slov / tvoření slov*. Praha: Academia 2018.

Zadávací pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Bílková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Hana Goláňová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: _____ Podpis: _____

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Janě Bílkové, Ph.D., za její podporu a ochotnou pomoc se psáním této práce. Dále bych ráda zmínila paní učitelky ze základních škol a gymnázia v Královéhradeckém kraji, které mi umožnily nejen nahlédnout do učebnic základních škol, ale i otestovat znalosti jejich žáků v oblasti slovních druhů.

Anotace

BUCHTOVÁ, Michaela. *Problematika výuky slovních druhů na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 45 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce zkoumá výuku slovních druhů na základní škole, což představuje klíčovou oblast výuky českého jazyka a zároveň oblast náročnou jak pro pedagogy, tak pro žáky. První část práce definuje slovní druhy, v druhé části práce analyzuje a srovnává učebnice češtiny určené pro základní školy. Zaměřuje se na jejich přístup k výkladu slovních druhů, metodiky jejich klasifikace a typy cvičení, které nabízejí. Následně prezentuje výsledky výzkumu prováděného mezi žáky základních škol, zkoumajícího jejich znalost slovních druhů a schopnost aplikovat slovnědruhovou klasifikaci, a nabízí možné metody výuky slovních druhů.

Klíčová slova: slovní druhy, výuka, učebnice

Annotation

BUCHTOVÁ, Michaela. *Problems concerning teaching parts of speech at elementary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 45 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis examines the teaching of parts of speech in primary school, which is a key area of Czech language teaching and a challenging area for both teachers and pupils. The first part of the thesis defines word sorts, while the second part of the thesis analyses and compares Czech textbooks designed for primary schools. It focuses on their approach to the interpretation of word types, the methodologies of their classification and the types of exercises they offer. It then presents the results of a survey conducted among primary school students, examining their knowledge of word types and their ability to apply word-species classification, and offers possible methods for teaching word types.

Keywords: parts of speech, teaching, textbooks

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/22 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: _____

Podpis: _____

Obsah

Obsah.....	8
Úvod	9
1 Klasifikace slovních druhů.....	11
1.1 Základní slovní druhy	12
1.2 Nezákladní slovní druhy	15
1.3 Přechody mezi slovními druhy	18
2 Analýza učebnic pro základní školy z hlediska slovních druhů	20
3 Test pro žáky druhého stupně	26
4 Návrhy na úpravu výuky.....	31
Závěr.....	37
Použitá literatura.....	38
Použité učebnice.....	40
Přílohy	41

Úvod

Téma své bakalářské práce jsem zvolila na základě svých ne příliš pozitivních zkušeností se znalostmi slovních druhů, které jsem jakožto studentka pedagogické fakulty doučující žáky základních a středních škol získala. Žáci, které jsem během posledních osmi let doučovala, mají problémy s rozpoznáním slovních druhů, v některých případech si slovní druhy dokonce pletou s větnými členy. Cílem mé bakalářské práce je tedy zjistit, zda je současný způsob výuky efektivní a jak by se dal případně vylepšit.

V teoretické části bych chtěla především definovat slovní druhy, podrobněji představit, jaké slovní druhy v českém jazyce rozlišujeme a jak se k jejich výuce staví učebnice. V teoretické části budou prezentovány výsledky testů, které na základních školách provedu, abych zjistila, jak daleko sahají znalosti žáků této problematické látky. Na základě výsledků určím nejproblematictější slovní druhy, u nichž následně navrhnou způsoby, jak je žákům představit, aby pro ně byly pochopitelnější.

Praktická část bude věnována analýze učebnic s cílem zjistit, kolik cvičení pracuje s kontextem a kolik naopak vyjímá slovo z kontextu a neukazuje tak žákům funkci, kterou slovo ve větě má. V druhém popsaném případě není zrovna snadné slovní druh určit. Následně budou popsány výsledky testů, které zkoumaly znalosti slovních druhů žáků druhého stupně základních škol. Na základě výsledků budou vybrány nejproblematictější slovní druhy a navrženy možnosti, jak žákům pomoci při jejich určování, a to zábavnou formou.

Bakalářská práce slouží jako opora učitelům, jejichž cílem není jen přežít svůj pracovní den ve škole, ale těm pedagogům, kteří se snaží předat žákům své znalosti, pokud možno co nejefektivnější a zároveň nejzábavnější cestou. Vlivem dnešní doby, kdy děti již od útlého věku konzumují uspěchaný obsah na sociálních sítích, dokáží žáci udržet pozornost na velmi krátkou dobu. Při vysvětlování náročnější látky ve škole je tedy zapotřebí přizpůsobit výklad jejich možnostem. Jak z předchozích slov vyplývá, nejsem zastáncem nudného a dlouhého vysvětlování látky, ráda bych ve své budoucí pedagogické praxi vyučovala zábavnou formou a využila dětské zvědavosti. Domnívám se, že k tomu mi nejlépe poslouží induktivní metoda výuky, kdy si žáci na základě několika příkladových vět sami vytvoří pravidlo, díky kterému bezpečně poznají alespoň základní slovní druhy.

Jsem si vědoma skutečnosti, že neexistuje přesná hranice mezi jednotlivými slovními druhy a jejich klasifikace tak může být pro žáky základních škol velmi náročná.

Myslím si však, že slova s typickými znaky daného slovního druhu by měli žáci vždy poznat. Otázku „Proč se to mám učit?“ nebo „Na co mi to bude v běžném životě?“ již zaslechla sousta pedagogů během výuky nejen českého jazyka. Je tedy více než namístě objasnit, proč je znalost slovních druhů důležitá. Žáci se v hodinách českého jazyka učí již od prvních ročníků porozumět mluvenému i psanému projevu a sami by ho měli zvládnout i vytvořit. Zároveň se žák učí gramatická pravidla, která jsou jednou z podmínek srozumitelnosti a porozumění projevu. V písemném projevu snižuje znalost slovních druhů chybovost při psaní tvrdého nebo měkkého i (např. pokud žák ví, že slovo *nový* je ve větě *Včera vyšel nový díl mého oblíbeného seriálu* přídavným jménem, je velká šance, že si při rozhodování pomůže tvrdým vzorem přídavných jmen *mladý*). Důležitost znalosti je viditelná například i při užívání správných tvarů slov. Výborným příkladem mohou být slova *dobrý* a *dobře* ve větách *Na turnaji podal sportovec dobrý výkon* a *Po obědě se mi neudělalo dobře*. Při neznalosti slovních druhů a jejich funkcí ve větě by hrozila záměna přídavného jména za příslovce a naopak, a věty by tak ztratily smysl. Záměnu ve velké míře koriguje náš cit pro jazyk, kterým hovoříme, avšak při výuce češtiny jako cizího jazyka lze tuto záměnu předpokládat mnohem více. Kromě těchto konkrétních důvodů, proč jsou slovní druhy důležité, je nutné podotknout, že bez znalosti slovních druhů nelze pochopit podstatu jazyka a principy jeho fungování, což je jedním z hlavních důvodů učení se slovním druhům.

Žáci základních škol si před absolvováním přijímacích zkoušek na střední školu platí finančně náročná doučování, na kterých společně s lektorem dohání vše, co by měli dávno umět z devítileté školní docházky. Jedním z velkých témat jsou právě slovní druhy. Žáci nechápou, proč se je mají učit, když je v běžném životě nikdy určovat nebudou. Pokud se však zaměříme na psaní i/y v shodě přísudku s podmětem, zjistíme, že znalost slovních druhů je více než na místě. Pomocí slovních druhů určí žák podmět. Tím bývají nejčastěji podstatná a přídavná jména, dále také zájmena, v méně častých případech i číslovky a slovesa. Stejně pravidlo lze užít při určování přísudku, kterým bývá sloveso ve finitním tvaru. Slovní druhy jsou tedy částečným ukazatelem větných členů.

Zouharová (2009) určuje pořadí, ve kterém by se žák měl učit český jazyk. Říká, že nejprve je vhodné začít syntaktickou analýzou textu, pokračovat lexikální a slovtvornou rovinou jazyka a teprve poté určovat slovní druhy. Se znalostí slovních druhů tak nebude pro žáka problém pochopit tvarosloví, zvukovou a grafickou rovinu jazyka. Slovní druhy tedy patří mezi základní pilíře pro další učivo základní i střední školy.

1 Klasifikace slovních druhů

Slovní zásobu lze dělit do mnoha skupin dle různých kritérií. Počet slovních druhů tedy závisí pouze na daném lingvistickém přístupu a na tom, jak moc ze široka je téma pojato. Čmejrková (1996) popisuje vývoj počtu slovních druhů již od Varrona¹, který v latině a řečtině definoval čtyři základní skupiny. První skupina tvořila slova podléhající deklinaci, tedy podstatná a přídavná jména a zájmena. Do druhé skupiny spadala časovaná slova, jimiž se rozumí slovesa, třetí skupina obsahovala přídělní, tedy slova mající pády i časy a čtvrtou skupinu uzavíraly částice, které čas ani pád nemají. Postupem času přišlo dělení na devět slovních druhů, mezi nimiž chybí současná skupina citoslovců.

Na základních školách se však ustálil jejich počet na deseti základních druzích, do nichž lze zařadit všechna slova slovní zásoby. Pokud žák ví, do jaké z těchto kategorií slovo zařadit, má větší předpoklady k pochopení gramatiky cizích jazyků, ale také odhalení vlastností slova. Jak tedy z textu vyplývá, do kategorií řadíme slova dle společných vlastností. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání MŠMT (2023, s. 20) udává, že žák na konci prvního období, které odpovídá konci třetího ročníku, „porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost (ČJL-3-2-03); rozlišuje slovní druhy v základním tvaru (ČJL-3-2-04); užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves (ČJL-3-2-05)“. Na konci prvního stupně, tedy při zakončování druhého období, se od žáka očekávají následující schopnosti: „určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu (ČJL-5-2-03); vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty (ČJL-5-2-05); zvládá základní příklady syntaktického pravopisu (ČJL-5-2-09)“, přičemž schopnost naplnit poslední dva zmíněné výstupy je podmíněna znalostí slovních druhů. Na druhém stupni se nároky zvyšují a žák se základním vzděláním „správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci (ČJL-9-2-04); v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovo-tvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí (ČJL-9-2-07)“, kde je druhý výstup opět částečně podmíněn znalostí slovních druhů.

Slova kategorizujeme na základě propojení znalostí tří jazykových rovin. První z nich je význam. Právě ten hraje velkou roli při třídění slov na plnovýznamová

¹ Marcus Terentius Varro byl římským gramatikem a spisovatelem, jehož roku 46 př.n.l. pověřil Caesar zřízením knihovny (Conte a Bartoňková 2003).

a neplnovýznamová. Plnovýznamová slova dělíme na čtyři kategorie. První skupinu tvoří názvy substancí, podstatná jména, zahrnující názvy osob a jiných slov označujících živé i neživé věci nebo vlastnosti. Dějové příznaky zakládají druhou kategorii známou jako slovesa. Zbylé dvě skupiny obsahují příznaky nedějové, tedy přídavná jména a příznaky okolnostní neboli příslovce (srov. Vondráček 2018).

Na základě významového kritéria lze do struktury zařadit pouze slova plnovýznamová. Pro zařazení druhé skupiny, slov neplnovýznamových, využívá lingvistika znalostí získaných ze syntaxe, nauce o skladbě. Členění dle syntaktického hlediska vychází z role slova ve větě, případně v celém textu.

Tyto role či funkce jsou dvojího druhu – primární a sekundární. Primární funkci mají slova užívaná v základní formě, sekundární ve formě odvozené (srov. Vondráček 2018).

Souček (2010) se zmiňuje, že spojením syntaktického hlediska s významovým lze dělit slovní druhy na základní a nezákladní, jejichž rozdělení se práce věnuje v další části. Syntaktické kritérium klasifikace zčásti ovlivňuje i poslední, morfologické kritérium, které lze samostatně užít jen u jazyků flektivních. Jazyky bez flexe nemají dostatečné skloňovací vzorce přispívající k začlenění slova do kategorie slovního druhu dle morfologických vlastností. Dalším důvodem, proč je morfologické hledisko odvislé od syntaktického, je vliv změny aktuální syntaktické funkce na tvar konkrétního slova.

1.1 Základní slovní druhy

Mezi základní slovní druhy se řadí podstatná jména, přídavná jména, slovesa a příslovce. Tyto čtyři slovní druhy jsou považovány za primární na základě propojení znalostí ze sémantiky a syntaxe.

Podstatná jména

Podstatná jména jako základní stavební prvky lexikálního systému mají v jazykové analýze zásadní význam. Ze syntaktického hlediska jsou nositeli pojmenování konkrétních entit, a to širokého spektra, zahrnujícího jak fyzické objekty, tak abstraktní koncepty. Díky své schopnosti vyjádřit škálu jevů od konkrétních až po abstraktní jsou jedním z nejvíce užívaných slovních druhů v jazyce. Z pohledu morfologie se řadí do ohebné pětky slovních druhů. Mění svou podobu dle gramatických kategorií jako je rod, číslo a pád. Podobu podstatného jména ovlivňuje i jeho větná funkce (v případě podmětu

je podstatné jméno vždy v prvním pádě, pokud se jedná o objekt, ve větě může být ve všech ostatních krom pátého pádu). Podstatná jména lze rozdělit na konkrétní a abstraktní dle toho, zda pojmenovávají hmatatelné věci, jež mluvčí vidí či cítí, nebo pojmy myšlenkové. Přejchod mezi abstrakty a konkréty existuje v obou směrech. U konkretizace abstrakt uvádí Vondráček (2018) příklad spojení *kupovat hlouposti*, při abstraktizaci konkrét spojení *jádro problému*.

Další možností členění podstatných jmen jsou skupiny apelativ a proprií. Rozdíl mezi nimi je odvozen od charakteru objektů, na které odkazují. Apelativům se tradičně přisuzuje obecný význam, který umožňuje označovat kategorie a třídy jevů. V grafické formě je čeština zaznamenává s malým počátečním písmenem. Naopak propria jsou primárně používána k označení jednotlivých osob (*Petr; Angličan*) nebo konkrétních objektů (*Hradec Králové*). Hranice mezi těmito dvěma skupinami též není pevně daná z důvodu náročnosti jejího vymezení.

Většina podstatných jmen se v českém jazyce vyskytuje ve tvaru singulárných i plurálných. Výjimky tvoří slova, která mají schopnost vytvořit pouze jednu z těchto forem, ať už se jedná o singulár (tzv. singularia tantum, např. *krása*) či plurál (tzv. pluralia tantum, např. *ústa*). Mezi singularia tantum se řadí názvy abstraktních vlastností a dějů, látková jména a slova hromadná. Do skupiny slov pomnožných (pluralia tantum) patří mimo jiné názvy částí lidského těla (*ústa*), chorob (*neštovice*), her (*vrhcáby*) nebo nástrojů (*kleště*). Pro vyjádření jejich počtu se užívají číslovky druhotné (*patery boty*) a souborové. Jak udává Osolsobě (2017), souborové číslovky se pojí s podstatnými jmény vyjadřujícími soubor a shodují se s nimi v rodě i čísle (např. *jedny ruce*).

Přídavná jména

Přídavná jména, latinsky adjektiva, jsou slova blíže určující vlastnost podstatných jmen. Jandová (2002, s. 123) uvádí, že „adjektiva jsou slova, která vyjadřují statický, v čase neprobíhající příznak substančně pojatých jevů skutečnosti“. Přídavná jména tak mohou vyjadřovat kvalitu (*krásný*) nebo vztah (*rodinný*). Kvalitativní přídavná jména popisují vlastnosti objektivně (*slepý*) nebo subjektivně (*veselý*). Primárně fungují jako přívlastky, které se shodují s podstatným jménem v rodě, čísle a pádu (*zelená louka*). Mohou také fungovat jako část přísudku (například ve větě *Matka je hodná*) nebo jako doplněk (*Vrátil*

se *zklamany*). Některá přídavná jména, zejména ta přejatá z cizích jazyků, nemají flexi a jsou nesklonná (*prima děvče*).

Žák základní školy pozná přídavné jméno na základě otázky *jaký?* případně *čí?*. Dále se učí rozlišit první (pozitiv), druhý (komparativ) a třetí stupeň (superlativ) a vyjádřit tak míru vlastnosti, kterou přídavné jméno značí. Pro pravopisně správné vyjadřování je také nutné rozlišovat měkká a tvrdá přídavná jména, která žák rozlišuje na základě změny koncovky při změně rodu. U přídavných jmen tvrdých (deklinačním vzorem je *mladý*) se koncovka mění (*mladý, mladá, mladé*), zatímco u měkkých přídavných jmen se vzorem *jarní* zůstává koncovka *-í*.

Slovesa

Slovesa tvoří přísudek věty a vyjadřují činnost subjektu ve sdělení. Jandová (2002, s. 139) píše, že „slovesa vyjadřují dynamický, v čase probíhající příznak substancí, tj. děje a stavy.“ U sloves určujeme několik gramatických kategorií, na jejichž základě slovo mění svůj tvar. Tyto proměny sloves mohou zapříčinit horší rozpoznatelnost mezi ostatními slovy. V určitých tvarech mohou být zaměněna s podstatnými jmény. Žáci na základních školách mohou vnímat například zpodstatnělé sloveso *běhání* jako vyjádření činnosti a prohlásit tak, že se jedná o sloveso. K tomu, aby bezpečně poznali sloveso, potřebují znát možné tvary sloves. Těmi jsou slovesný tvar jednoduchý (*skákat*), složený (*skočil by*) a tvary zvratných sloves (*koupila sis*). Dále by žáci měli u sloves dokázat určit osobu, číslo, způsob a čas, ve vyšších ročnících i rod a vid.

Příslovce

Příslovce řadíme z morfologického hlediska mezi neohebné slovní druhy spolu s předložkami, spojkami, částicemi a citoslovci. Jandová (2010, s. 158) uvádí, že „adverbia jsou základní slovní druh, který vyjadřuje okolnostní příznak slovesa, adjektiva nebo i jiného adverbia“. Při spojení se slovesy pojmenovávají dynamické příznaky (*běhal rychle*), při spojení s přídavnými jmény popisující příznaky statické (*velmi mladý*). Příslovce, jakožto neohebný slovní druh, nemohou vyjadřovat morfologické kategorie. Proto je k určení těchto kategorií zapotřebí spojení s dalším slovem. Příslovce se tak v tomto případě stávají pouze příslovečným určením vyjadřujícím okolnost. Žáci na základní škole se učí příslovce stupňovat, tedy určovat u nich první (pozitiv), druhý (komparativ) a třetí stupeň (superlativ). Pro rozpoznání příslovcí ve větě si žák klade

nejčastěji otázku *jak? kdy? kde?*, podle užití otázky pak rozlišuje příslovce způsobová, časová a místní.

1.2 Nezákladní slovní druhy

Nezákladní slovní druhy dělíme na návazbové, kam řadíme zájmena, číslovky a citoslovce právě proto, že funkčně zastupují slovní druhy základní a jsou tak návazbou, a nesamostatné slovní druhy, které do struktury věty vůbec nevstupují (předložky, spojky a částice) (Souček 2010).

Zájmena

Jandová (2002, s. 128) popisuje zájmena jako „slova, která nepojmenovávají skutečnost přímo, nýbrž k ní (po)ukazují, a to buď přímo, nebo k jejímu označení v kontextu“. V textu je užíváme hlavně pro jejich schopnosti odkazovat na určitou situaci či kontext, které nahrazují. Ve větě tedy hrají zástupnou a deiktickou roli. Zájmena jsou dělena na osobní (*já, vy*), přivlastňovací (*můj, váš*), ukazovací (*ten, tato*), tázací (*jaký, čím*), vztažná (*jenž, který*), neurčitá (*někdo, něco*) a záporná (*nikdo, nic*). Největším možným problémem u žáků základních škol je rozpoznat druh zájmena v případě, že je zájmeno v jiném než základním tvaru. Pokud je zájmeno v jiném pádě než v prvním, bývá pro žáky náročné uvědomit si, o jaký druh se jedná. Příkladem může být věta *Včera jsem s tebou hrál fotbal*. Méně zdatní žáci si pod slovem *tebou* často představí ukazování a sebejistě určí ukazovací zájmeno, ačkoliv se jedná o osobní zájmeno *ty* v 7. pádě. Pedagog by tak měl žáky před touto chybou varovat a vést je k tomu, aby si vždy uvědomili, jak zní zájmeno v prvním pádu, který je pro rozpoznávání druhů zájmen snazší. Žáci buď díky citu rodilých mluvčích poznají, jakou funkci zájmeno plní a rozhodnou se pro jeden z druhů zájmen, nebo mají zástupce různých druhů zájmen namemorované díky učebnicím v prvním pádě. Co se týče typů zájmen, další potíží by mohla nastat při rozlišování tázacích a vztažných zájmen, která jsou s jistotou určitelná až teprve z kontextu. Důležitým zájmenem, které si zaslouží pozornost, je zájmeno *jenž*, které se dnes mezi žáky v běžném hovoru užívá velmi zřídka pro jeho synonymní vztah se zájmenem *který*. Následná deklinace při užití zájmena *jenž* v textu je velkým oříškem právě proto, že žák není s deklinací obeznámen z běžného života.

Číslovky

Číslovky lze rozdělit mezi podstatná jména, přídavná jména, příslovce a zájmena. Protože vyjadřují kvantitu a napodobují funkci slovního druhu, byla pro ně vytvořena samostatná kategorie mezi ohebnými slovními druhy, kam které řadíme nejen čísla psaná slovem, ale i číslice, a to jak arabské, tak římské. Žákům by mohl dělat problém zápis tečky u číslic. Pokud se rozhodnou zapsat řadovou číslovku číslem, musí za ni napsat tečku. Dále je nutné myslet na to, že číslice již nemá žádnou koncovku, kterou získala při psaní slovy. Například větu *Na očkování se mají dostavit nejprve lidé mezi padesátým a šedesátým rokem věku* lze zapsat i *Na očkování se mají dostavit nejprve lidé mezi 50. a 60. rokem věku*. Ačkoli v druhé příkladové větě koncovky chybí, při čtení číslic si koncovky žáci automaticky doplňují.

Číslovky dělíme na určité a neurčité, při dalším dělení na základní, druhové, řadové a násobné (Jandová 2010). Vzhledem k možnosti určit číslovku na základě její vlastnosti vyjádřit množství, by pro žáky neměl být ve většině případů problém ji poznat. Menší nejistotu lze předpokládat u určování neurčitých číslovek. Za zmínku stojí i původní duálové tvary číslovky *oba*. Zde je třeba žákům zdůraznit skloňování tohoto slova a zafixovat jim, že jedinou správnou podobou 7. pádu je slovo *oběma*, nikoli slovo s dvojhhláskou *ou* (*obouma*).

Předložky

Jandová (2010, s. 160) definuje předložky jako „funkčně a sémanticky nesamostatná slova, která specifikují a modifikují pád podstatného jména a spolu s ním se podílejí na výstavbě věty a textu.“ Dělí se na primární a sekundární. Sekundární předložky, narozdíl od primárních, vznikají z jiných slov a lze je tedy kategorizovat na základě původu, a to na předložky s původem v příslovcích, podstatných jménech, slovesech nebo zájmenech. Tyto předložky, které pocházejí z jiných slovních druhů, nesou společný název sekundární předložky.

V textu jsou rozpoznatelné dle pozice ve větě, stojí totiž před plnovýznamovým slovem a řídí jeho pád. Lze je tedy dělit dle pádu, se kterým se pojí, na předložky nominativní, genitivní, dativní, akuzativní, lokálové a instrumentálové. Ve většině případů není problém primární předložku poznat, problém by ale mohl být u určování předložek sekundárních právě proto, že hrozí záměna se slovním druhem, ze kterého předložka pochází. Je tedy nutné si uvědomit roli, kterou slovo ve větě zastává.

Spojky

Jandová (2010, s. 161) označuje spojky za „nezákladní slovní druh, jehož funkcí je spojovat výrazy nebo věty a vyjadřovat tak explicitně sémantické (obsahové) a syntaktické vztahy mezi těmito výrazy nebo celými větami.“ Neúčastní se věty jako větný člen, ale mají svá jiná specifika, která pomáhají vyjádřit význam věty. Příkladem mohou být spojky obsahující slovesný tvar, který se mění podle mluvnických charakteristik (*bych; bys; bychom*). Kromě sloves se spojky pojí také s příslovci či částicemi. Tyto vlastnosti spojek mohou žáky zmást, zároveň jim ale spojky pomáhají určit počet vět a následně správně napsat čárky v souvětí. Pro řádné zapsání interpunkce však musí žák správně zařadit spojku do skupiny souřadících či podřadících spojek. Kategorie spojek souřadících uvozuje věty hlavní, spojky podřadící uvozují věty vedlejší.

Částice

Částice, latinsky partikule, jsou neohebným slovním druhem, který je pro žáky základních škol obtížně určitelný, protože slova, která do něj spadají, mohou být často i jiným slovním druhem.

Jandová (2010, s. 91) definuje částice jako „nezákladní slovní druh, jehož funkcí je formovat větu s ohledem na vztah mluvčího ke sdělované skutečnosti, k adresátovi, nebo k členění textu.“ Dále říká, že částice se nezapojují do stavby věty a nemohou tak být větnými členy. Klasifikuje je do čtyř kategorií, a to částic apelových, hodnotících, emocionálních a částic, které strukturují text. Z těchto kategorií tak lze vyčíst, že částice vyjadřují výzvu k reakci adresáta (*Prosím, dej mi ten penál*), postoj mluvčího k vyjadřovanému sdělení (*To je přece jasné*), citový vztah ke sdělení (*Tak jsem to konečně dodělal*) nebo ukazují začátek sdělení (*Tak to jsem opravdu nečekal*).

Dle mých zkušeností se žáci často řídí pravidlem *Když nevím, je to částice*. Toto pravidlo jim bohužel v mnoha případech opravdu pomůže a částici určí správně, ačkoliv se toto určení dá považovat spíše za tip. Pokud však určují slovo, o kterém vědí, že patří i do jiného slovního druhu, místo částice zvolí právě ten. Například slovo *a* je ve větě *A to myslíš vážně?* částicí. Ale právě proto, že ho mají žáci namemorované jako spojku, určí ho špatně. Proto je zásadní vštěpovat žákům důležitost funkce ve větě a slovní druhy určovat pomocí příkladových vět, nikoli samostatně bez kontextu.

Citoslovce

Jandová (2010, s. 163) definuje citoslovce jako „nezákladní neohebný slovní druh s komunikační funkcí, vyznačující se výraznou expresivitou.“

Hubáček a spol. (2002) dále uvádí, že v psaných projevech jsou citoslovce, latinsky interjekce, vnímána nikoli jako neartikulované zvuky, ale jako slova. Mají velmi blízko k pátému pádu, v dnešní době se dokonce již řada slov v tomto pádě, která byla dříve hodnocena jako jiné slovní druhy, řadí právě mezi citoslovce (*panebože; panenka skákavá*). Původní citoslovce často obsahují specifickou hláskovou strukturu, která zvyšuje jejich expresivitu, včetně neobvyklých kombinací hlásek. Příkladem může být citoslovce *bú*, v němž se i přesto, že dlouhé *u* není na začátku slova a ani se nejedná o cizí slovo, uznává i varianta *u* s čárkou.

Autoři Velké akademické gramatiky spisovné češtiny (2018) klasifikují citoslovce do tří hlavních skupin, a to na emocionální, kontaktní a zvukomalebná (onomatopoická). První zmíněná vyjadřují různé emoce, jako je radost, smutek či překvapení, kontaktní citoslovce slouží k navazování kontaktu nebo komunikaci s dětmi a zvířaty a zvukomalebná citoslovce napodobují zvuky lidí, zvířat nebo neživých předmětů. Žák často onomatopoická a emocionální citoslovce pozná bez problémů, rozumí tomu, že vyjadřují jakékoli zvuky či emoce. Domnívám se ale, že problematickou oblastí by mohla být citoslovce kontaktní (*Ahoj!*), která nevyjadřují zvuk tak jednoznačně. U nich musí žák vycházet z funkce slova. Ačkoli se zdají citoslovce být nejjednodušším slovním druhem, je třeba je s žáky procvičit. Pokud zůstaneme u definice, v níž citoslovce vyjadřují zvuky, může dojít k situaci, v níž si žák spojí sloveso *zvonit* se zvonivým zvukem a určí ho jako citoslovce. Tomuto lze předejít pouze množstvím příkladů, ve kterých se skutečně jedná o citoslovce, a kdy je naopak slovo tvářící se jako vyjádření zvuku jiným slovním druhem. Příkladové věty mohou obsahovat slovesa vyjadřující zvuk jako *chrčít; bručet* nebo *mňoukat*. Představují činnost vyvolávající zvuky, ale řadí se ke slovesům. Do opozice k nim lze postavit věty obsahující citoslovce *chrrrr; brum* nebo *mňau*.

1.3 Přechody mezi slovními druhy

Rozčlenit celou slovní zásobu do deseti kategorií není snadné právě proto, že tři klasifikační kritéria se navzájem prolínají a některá slova mohou mít více slovnědruhových funkcí. Slovo, které v jedné větě může být podstatným jménem, může

být v jiném kontextu předložkou nebo příslovcem. Pokud žák nemá vštěpené určování slovních druhů z kontextu a jen mechanicky používá naučené algoritmy, může často dojít k chybě. Kontext hraje při určování slovních druhů velkou roli, například ve větách *Stavím se, až půjdu kolem*, kde *kolem* je příslovce; *Psi běhali kolem domu*, kde je *kolem* předložka a *Naštvaně hodil s kolem do trávy*, kde je *kolem* podstatné jméno. Tyto věty by mohly sloužit jako dobrý příklad pro žáky, aby si uvědomili, že kontext je základem úspěchu.

Pro správné určení slovního druhu i u slov, která mohou být vícero slovními druhy, mohou být žákovi nápomocné i pro určité slovní druhy typické přípony. Příkladem mohou být přípony *-ost* nebo *-ství*, které mají podstatná jména vzniklá z nesubstantivních slovních druhů. Pro konkrétní příklad poslouží slova *jasnost* (vzniklé z přídavného jména *jasný*) a *bohatství* (z přídavného jména *bohatý*).

Pro představu o přechodech mezi slovními druhy zde bylo vybráno pouze pár procesů, které zastupují nespočetné možnosti přechodů. Prvním z nich je substantivizace. Během tohoto procesu nemění slovo svou formu, ale funkci. Příkladem je přídavné jméno *známý* ve větě *Byli jsme na obědě se známým mužem*. Pokud však vynecháme slovo *muž*, *známý* přebírá roli předmětu a stává se tak podstatným jménem. Výsledkem tohoto eliptického procesu je tzv. substantivizované přídavné jméno.

Karlík (2017) uvádí, že tímto způsobem vznikají nová slova pojmenovávající například ulice, zastávky či instituce, ale také osoby, zvířata i neživé objekty. Substantivizovaná přídavná jména si sice zachovávají adjektivní deklinaci (*bez známého muže* i *bez známého*), ale přebírají způsob modifikace od podstatných jmen (*dobře známý muž* ale *náš dobrý známý*).

Některá slova pak přebírají i funkci příslovčí. V tomto případě se jedná o adverbializaci. Knappová (1973) popisuje její průběh, kdy je původní slovní druh ztrátou morfologických, sémantických a syntaktických vlastností a přijetím nových začleněn do nového slovního druhu - adverbii. Ale ne všechny výrazy jsou pro adverbializaci vhodné. Mezi slova vhodná k adverbializaci patří některé předložky ve spojení s podstatným jménem, případně i některá podstatná jména. Ve zkratce tedy většina slov, která mohou nahrazovat příslovečné určení a odpovídají tak svou syntaktickou vlastností adverbii. Spojením předložky s podstatným jménem vzniká tzv. příslovečná spřežka. Příkladem může být spojení *v leže*, jehož výsledkem je spřežka *vleže*.

2 Analýza učebnic pro základní školy z hlediska slovních druhů

Praktická část práce se v první části věnuje analýze učebních materiálů, konkrétně učebnicím, které mi byly poskytnuty učiteli základních škol. Učebnice je podpůrný materiál učitele, který ho vede a dle nějž je schopen snadněji rozvrhnout, a hlavně procvičit probranou látku. Je tedy důležité, aby byl vyučující spokojen jak se způsobem výkladu, který je v učebnici, tak s rozvržením a grafickým provedením učebnice. Mnoho vyučujících, s nimiž jsem dosud hovořila, si postěžovalo, že učebnice, se kterou v hodinách pracují, není psaná dle jejich představ. Největším problémem dle nich je nepřehlednost a nedostatek cvičení na probíranou látku. Naštěstí větší množství cvičení nalezne učitel v pracovním sešitě, který svým obsahem doprovází výklad látky v učebnici. Proto vidím jako velkou výhodu v pořízení i pracovního sešitu.

Učebnice, které v následující kapitole analyzuji, jsou schváleny MŠMT a mohou tak být zařazeny mezi učebnice pro základní školy. Nepředpokládám tedy, že bych objevila něco, co by nebylo v souladu s nařízeními MŠMT. Cílem analýzy je spíše zjistit, jak moc se ve cvičeních pracuje s kontextem a jak kvalitní cvičení učebnice obsahují.

V následující části jsou popsány výsledky testů, které prověřovaly znalosti slovních druhů u žáků základních škol. Nejprve představím množství testů, které obsahuje popisovaný vzorek, následně v procentuálních hodnotách vyjádřím, které slovní druhy dělaly žákům největší problém. Ty určuji na základě jednoho či dvou slov, které byly ve výchozím textu v testu obsaženy, avšak pokud by žáci určovali slova na základě kontextu, nepředpokládám, že by hrálo množství a výběr slov až tak zásadní roli. Na základě výsledků testů popíši doporučení pro výuku těch slovních druhů, které byly v testu problémem. Cílem této části práce není obsáhnout celou škálu slovních druhů, ale vyzdvihnout slovní druhy, které větší pozornost vyžadují.

Abych zjistila, jak probíhá výuka slovních druhů na základních školách a v jakých ročnících se žáci skutečně věnují konkrétním slovním druhům, navštívila jsem tři základní školy, kde jsem po komunikaci s učiteli zjistila, že na prvním stupni si učitelé kladou za cíl seznámit žáky s ohebnými slovními druhy. Ty jsou pro žáky pochopitelnější, protože nesou konkrétní význam a žák si je lépe představí, narozdíl od abstraktních neplnovýznamových slovních druhů. S pojmem slovní druhy se žáci seznamují poprvé ve druhé třídě, kde se jim učitel snaží vysvětlit, jaký je mezi nimi rozdíl, učí je zjednodušené definice, dle nichž slovní druhy bohužel určují i žáci v 9. ročníku. Dle mých zkušeností si žáci pamatují tyto poučky: *podstatná jména jsou názvy osob, zvířat a věcí;*

přídavná jména říkají, jaké věci jsou; zájmena zastupují podstatná jména; slovesa jsou slova, která nám říkají, co osoby dělají nebo co se s nimi děje. U číslovek si žáci pamatují, že vyjadřují množství a lze je nahradit číslicemi.

Během třetího ročníku si žáci upevňují základní znalosti, které dosud načerpali, látka čtvrtého ročníku znalosti již více prohlubuje, žáci objevují většinu vlastností slovních druhů, jako jsou například mluvnické kategorie. Na druhém stupni přibývají slovní druhy neohebné. Z mých poznatků vychází, že u těchto slovních druhů si žáci již definice nepamatují a mají spíše zafixovaná slova, jakožto zástupce konkrétních slovních druhů. Při určování jsou tak velkou pomůckou například namemorované souřadící a podřadící spojky, které se žák učí při rozlišování hlavních a vedlejších vět v souvětí. Spojku tak většinou žáci poznají. Avšak problém nastává při určování částic, které v jiném kontextu mohou být i spojkou. Žák vidí slovo *a* a automaticky ho přiřadí mezi spojky, ačkoli může být částicí.

Co vidím jako velké mínus, je číslování slovních druhů. Ve školních lavicích bývá každodenní praxí dlouhý text, nad jehož každé slovo žák píše čísla. Toto číslování může být samozřejmě velkým usnadněním a urychlením učitelovy práce, a i pro žáka je snazší napsat číslo, než aby vypisoval názvy slovních druhů, které se pod číslicí skrývají. Žáci si ale urychlují práci ještě více a nevnímají kontext, pouze hledají slova, která znají a mají zafixované číslo, které nad ně zapisují. Celé cvičení k procvičení slovních druhů tak ztrácí na kvalitě a stává se nesmyslným.

Žáci si v devátém ročníku vybírají, na jakou střední školu půjdou či zda chtějí již pracovat. Pro přijetí na střední školu musí úspěšně složit jednotnou přijímací zkoušku od Cermatu, ve které se určování slovních druhů vyskytuje také. Žáci až v devátém ročníku zjistí, že slovní druhy jim dělají problém a musí se přeučovat způsob, jakým slovní druhy určují. Z automatického psaní čísla nad slova, která znají, se teď navrací k vlastnostem jednotlivých slovních druhů a na jejich základě se snaží slovo zařadit. Aby se tomuto předešlo, je třeba změnit způsob výuky.

Směrnice MŠMT ČR (2023) vymezuje pojem učebnice jako veškeré texty zpracované s didaktickým záměrem, které podporují dosažení očekávaných výstupů požadovaných rámcovými vzdělávacími programy. Jejich cílem je mimo jiné i tvorba a rozvoj klíčových kompetencí u žáků.

Učebnice spadá pod širší pojem, kterým jsou výukové materiály. Ty „zahrnují všechny materiály a nástroje používané jako pomůcky, jejichž cílem je učení v kontextu vzdělávání.“ (Hansen a Gissel 2017, s. 124).

Žáky může učitel vzdělávat za pomoci učebnice, ale také dalších učebních materiálů, jako jsou pracovní listy či prezentace. Tyto výukové materiály si může vytvářet sám, případně využít předpřipravené materiály do výuky z webových stránek Metodického portálu RVP.CZ.

Abych zjistila, jaké typy cvičení navrhuji učebnice, rozhodla jsem se zanalyzovat učebnice vybraných nakladatelství, které schvaluje MŠMT. Vybranými učebnicemi jsou:

- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, STYBLÍK, Vlastimil, SVOBODOVÁ, Ivana (2018): *Český jazyk 6: pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-615-7.
- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana (2010): *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-391-0.
- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, SVOBODOVÁ, Ivana (2022): *Český jazyk 8 pro základní školy 2*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-649-2.
- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, SVOBODOVÁ, Ivana (2013): *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-481-8.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, TERŠOVÁ, Renata, CHÝLOVÁ, Helena (2013): *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus. ISBN 978.80.7238-403-7.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, TERŠOVÁ, Renata, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin (2019): *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-692-7.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, PAŠKOVÁ, Martina, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin (2019): *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus-. ISBN 978-80-7489-693-4.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, PAŠKOVÁ, Martina, VAŇKOVÁ, Jana, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena (2021): *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-694-1.

Aby se žák správně naučil rozlišovat slovní druhy, je důležité učit ho to v kontextu. Z toho důvodu bude kritériem analýzy to, zda autoři učebnice po žácích chtějí určit slovní druhy vytržené z kontextu nebo zda jsou slova součástí textu. Po zjištění, kolik procent cvičení se věnuje určování slovních druhů z kontextu, vyberu dle mého názoru

nejúčinnější cvičení a naopak ta, která jsou podle mě méně vhodná. Nejprve jsem prošla obsahy učebnic, kde jsem našla kapitolu o tvarosloví, která výuku slovních druhů zahrnuje. Následně jsem spočítala, na kolika procentech stran učebnice se autoři věnují slovním druhům. V potaz jsem samozřejmě brala pouze strany, které se věnují výkladu látky, nikoli úvodní řeč a obsah. Následně jsem kapitolu o názvosloví prošla, spočítala, kolik cvičení obsahuje a poté se rozhodla o každém ze cvičení, zda pracuje s kontextem. Do cvičení, která s kontextem pracují jsem zařadila například tato zadání: *Vypište z textu všechna podstatná jména; Určete číslo a pád u v textu vyznačených přídavných jmen; Doplňte do textu přídavná jména ve vhodném tvaru; Určete slovní druh u vyznačených slov; Vymyslete věty, v nichž by slovo „kolem“ bylo pokaždé jiným slovním druhem nebo Posuďte, ve kterých větách je zájmeno „jenž“ užito ve špatném tvaru.* Mezi cvičení, která nepovažuji za pracující s kontextem jsem zařadila například tabulky, do nichž žáci vepisují správný tvar zájmena *jenž* v různých pádech, dále texty, do nichž žáci doplňují i/y (dělají to sice na základě vzorů podstatných či přídavných jmen, nejedná se však o cvičení, které by si kladlo za primární cíl naučit žáka slovní druhy, nýbrž již předpokládá jejich znalost) nebo vypsaná slova, která mají žáci převést do množného čísla či jiného pádu.

První analyzovanou sadou učebnic jsou knihy od SPN – pedagogického nakladatelství pro 6.-9. ročník. V učebnici pro šestý ročník se látce slovních druhů věnují autoři na 61 % stran učebnice, což činí celkem 108 cvičení. Ta, v nichž se ale klade důraz na kontext, tvoří jen 52 % těchto cvičení. Narozdíl od učebnic pro vyšší ročníky se však autoři nezmiňují o neohebných slovních druzích a výklad spolu s procvičováním končí u sloves. V sedmém ročníku klesl počet stran se slovními druhy na 25 %, kde z 90 cvičení vychází 63 % z kontextu. V těchto cvičeních si žáci procvičí nejen ohebné slovní druhy, ale přidávají se k nim už i příslovce. V osmém ročníku zabírají slovní druhy celkem 29 % všech stran s výkladem. Ze 101 cvičení je 51 % zaměřeno na výuku v kontextu. Oproti šestým a sedmým ročníkům se zde žáci naučí již všechny slovní druhy a také si je procvičí. V učebnici pro devátý ročník se autoři věnují slovním druhům na pouhých 20 % učebnice, v devátém ročníku se však znalost slovních druhů již předpokládá z minulých let, pravděpodobně proto je poměr slovních druhů ku ostatní látce tak malý. Z celkem 65 cvičení na slovní druhy se určování z kontextu věnuje 55 % cvičení. Průměrně se tedy učebnice věnuje slovním druhům ve 34 % svého obsahu, na kontext dbá v 55 % cvičení zaměřených na slovní druhy. Pro větší přehlednost jsem data sepsala do tabulky pod textem.

Tabulka 1 Výsledky analýzy učebnic od nakladatelství SPN

	SPN 6	SPN 7	SPN 8	SPN 9	průměr
strany věnované slovním druhům	61 %	25 %	29 %	20 %	34 %
cvičení vycházející z kontextu	52 %	63 %	51 %	55 %	55 %

Pro porovnání jsem zvolila druhou sadu učebnic od nakladatelství Fraus, s níž jsem pracovala jako žák základní školy. Nikdy jsem neměla pocit, že by se tyto učebnice slovním druhům věnovaly málo, právě naopak si pamatuji, že jsme s nimi strávili opravdu hodně času. Jak je to ale se zasazením určených slov do kontextu, jsem zjistila až nyní. V šestém ročníku se učebnice věnuje slovnědruhovému klasifikaci na 35 % stran, tedy ve 144 cvičení, z nichž se 40 % věnuje výuce slovních druhů založené na kontextu. Stejně jako učebnice od nakladatelství SPN se učebnice zabývá pouze ohebnými slovními druhy. V sedmém ročníku pracují žáci s učebnicí, v níž je slovním druhům věnováno 11 % stran. Žáci vyplní celkem 42 cvičení a u 48 % cvičení pracují se slovními druhy v kontextu vět. Zde se narozdíl od učebnice SPN věnují autoři nejen ohebným slovním druhům a příslovcím, ale připojují i předložky a spojky. V osmém ročníku je žákům předloženo 18 % stran učebnice s úlohami zaměřenými na tvarosloví. Jejich obsahem je 51 cvičení, přičemž 26 % těchto cvičení obsahuje slovní druhy v kontextu. Žákům devátého ročníku jsou v učebnici od nakladatelství Fraus představeny slovní druhy na 29 % stran v podobě 101 cvičení, z nichž se 52 % cvičení věnuje slovním druhům ve větách. Průměrně se učebnice od nakladatelství Fraus věnují slovním druhům na 23 % stran, kde jsou cvičení na slovnědruhovou klasifikaci ve 42 % procentech těchto cvičení. Opět přikládám tabulku se sesbíranými daty.

Tabulka 2 Výsledky analýzy učebnic od nakladatelství Fraus

	Fraus 6	Fraus 7	Fraus 8	Fraus 9	průměr
strany věnované slovním druhům	35 %	11 %	18 %	29 %	23 %
cvičení vycházející z kontextu	40 %	48 %	26 %	52 %	42 %

Z daných dat je patrné, že větší pozornost slovním druhům věnuje nakladatelství SPN, stejně tak na určování slovních druhů v kontextu věty. Tyto výsledky mohou být však ovlivněny měrou provázanosti látky v učebnicích. Dle mého názoru je vhodné, například při výuce přídavných jmen, zapojit i cvičení, která se věnují jejich pravopisu, a propojit tak samotné určování přídavných jmen i s psaním i/y dle vzorů. Proto jsou procentuální výsledky pouze přibližné a větší výpovědní hodnotu mají samotné typy cvičení.

V obou učebnicích se vyskytují velmi kvalitní cvičení, z nichž bych ráda vyzdvihla to, v němž mají žáci za úkol vymyslet věty, ve kterých budou předem vypsána slova různými slovními druhy. To jim pomůže lépe pochopit, že není až tak důležité samotné slovo, ale jeho funkce, kterou ve větě zastává. Například *žbluňk*, které je vnímáno jako typické citoslovce, je ve větě *Náhle se z rybníka ozvalo hlasité žbluňk* podstatným jménem, na něž si žák ukáže *to*. Ačkoli je v jedné z učebnic toto cvičení ve formě tabulky, do níž mají žáci zapsat pouze slovní druhy, kterými mohou slova být, a nebyla tedy přímo požadována tvorba vět, lze předpokládat, že zkušený pedagog tvorbu vět do cvičení zapojí a cvičení dovede k dokonalosti.

V převážné většině cvičení, která pracují se slovními druhy ve větách, je po žácích požadováno určení slovních druhů každého slova. Učitel to v tomto případě řeší zapisováním čísel nad jednotlivá slova. Psaní čísel příslušných slovních druhů nad slova ve větě vnímám jako vhodnou metodu pro testování znalostí, nikoli však pro výuku. Časem začne žáky číslování nudit, v horším případě si podvědomě propojí grafickou podobu slova s číslem jeho slovního druhu, a následně tak mohou v jiném kontextu bezmyšlenkovitě napsat špatné číslo. Ačkoli se v popisovaném případě pracuje s textem, což je velmi dobrý způsob, jak slovnědruhovou klasifikaci učit, je zde problémem číslování. Pro zachování práce se slovními druhy v kontextu tedy shledávám jako vhodný typ cvičení například doplňování slov do textu.

3 Test pro žáky druhého stupně

Pro zjištění znalostí žáků v současném školství byl vytvořen test, který si klade za cíl najít nejvíce problematické slovní druhy z pohledu žáků. V první části je žákům předložen text z knihy Muž se psem od Zdeňka Jirotky. Text byl vybrán, protože obsahuje řadu slovních druhů na malém úseku, a je tak vhodný pro testování. Splňuje tedy dvě podmínky, které jsem si zadala. Zaprvé obsahuje potřebné slovní druhy a zadruhé nevyžaduje příliš času. Učitelé, kteří mi umožnili testovat žáky během výuky, tak nemuseli testu obětovat příliš velkou část hodiny. V textu jsou zvýrazněna slova, která mají žáci zařadit k příslušnému slovnímu druhu. Ačkoli nejsem zastánce číslování slovních druhů, využila jsem tento způsob, protože žáci jsou na něj navyklí a je časově nejúspornější.

Po určení vybraných slov následovaly doplňující otázky o slovních druzích, které jsem považovala za problematické na základě svých zkušeností z doučování žáků chystajících se na jednotnou přijímací zkoušku na střední školy. V první otázce s otevřenou odpovědí jsem zjišťovala, zda žáci umí použít částici ve větě. Na základních školách se vyučují 3 základní částice *at'*, *necht'* a *kéž*, které žák většinou ve větě pozná. Nikoli však na základě jejich role ve větě, ale má je naučené jako zástupce částic. Touto otázkou zjišťuji, zda žáci vymyslí větu s jinou částicí nebo zda použijí ty, které znají. Ve druhé otázce se ptám žáků na rozdíl mezi ohebnými a neohebnými slovními druhy. Testuji tak, zda žáci chápou, proč se slovní druhy dělí na dvě skupiny a na základě jaké vlastnosti jsou takto rozděleny. Správnou odpovědí by tak bylo například *ohebné slovní druhy můžeme skloňovat a časovat, neohebné slovní druhy svůj tvar nemění*. V poslední otázce zjišťuji, jaké slovní druhy žákům dělají problémy nebo zda sami vnímají, kde mají mezery. Těmto slovním druhům bude následně věnována větší pozornost při návrhu způsobu výuky.

Testování žáků mi umožnily dvě základní školy v Královéhradeckém kraji, kde byli testováni žáci 6. až 9. ročníků, a gymnázium v témže kraji, kde byli testům vystaveni žáci stejného věku. U žáků na osmiletém gymnáziu předpokládám větší znalost slovních druhů, avšak realitu objasní až test. S ohledem na ochranu osobních údajů bylo testování anonymní a školy tak budou dále v textu označovány v anonymizované verzi jako škola A, škola B a gymnázium.

Testová zadání byla pro všechny ročníky stejná. V devátých ročnících předpokládám vyšší míru úspěšnosti, protože žáci prošli detailní výukou všech slovních druhů. U nižších ročníků se počítá s nižší úspěšností, přesto se mohou vyskytnout žáci,

kterí se základními znalostmi, které získali na prvním stupni, určí alespoň některá slova správně. U ohebných slovních druhů by však neměl být výskyt chyb příliš velký právě proto, že se vyučují již na prvním stupni.

Na základní škole A vyplnilo test 22 žáků šestých, 16 žáků sedmých, 15 žáků osmých a 14 žáků devátých ročníků. Celkem tedy testovaný vzorek obsahuje 67 odpovědí. Ze základní školy B jsem obdržela 66 dotazníků, z nichž 35 bylo od žáků 6. ročníku, 15 od žáků sedmého a 16 od žáků osmého ročníku. Na gymnáziu se testování zúčastnilo 13 žáků primy, 25 žáků sekundy a 25 žáků tercie, celkem tedy 63 žáků. Vzhledem k tomu, že se chyby a záměny slovních druhů začaly čím dál tím více opakovat, dospěla jsem k závěru, že již došlo k naplnění výzkumného vzorku a není třeba oslovovat více škol.

V následujících odstavcích budou popsány nejčastější chyby a slovní druhy, které byly zaměňovány s jinými. Pro lepší orientaci ve výsledcích testu doporučuji se nejprve seznámit s plným zněním textu, který je součástí testu v příloze práce.

Na základě výsledků testů lze říci, že nejlepší znalosti v oblasti určování slovních druhů mají žáci gymnázia a to se 76% úspěšností. Za nimi jsou s 62 % žáci ze základní školy A, kde se užívají učebnice od nakladatelství SPN, v nichž je více cvičení zaměřených na určování slovních druhů z kontextu. Kontext by tedy mohl hrát velkou roli při výuce. Nejhorší dopadly testy na základní škole B, kde žáci pracují s učebnicí od nakladatelství Fraus. Míra úspěšnosti určování na této škole byla 59 %, což není o mnoho procent horší výsledek než ve škole A.

Největší počet chybně určeného slovního druhu nebo nevyplněný slovní druh byl v šestých ročnících u částice *vlastně*, a to ve 43 % odpovědí. Nejvíce byla částice zaměňována s příslovcem, a to u 53 % záměn, dále byla částice *vlastně* zaměněna v 16 % případů za přídavné jméno a v 16 % za zájmeno. Správně částici určilo jen 11 % žáků. V sedmých a osmých ročnících byla částice *vlastně* též nejproblematictějším slovem, kdy ji v sedmém ročníku správně určilo 16 % dotazovaných, v osmém také 18 %. V devátém ročníku se úspěšnost určení vyšplhala na 36 %, což odpovídá vyučované látce, protože teprve až v devátém ročníku se učebnice věnují všem slovním druhům, včetně částic. To, kolik slovních druhů a v jakém ročníku představí sám učitel, záleží na každém učiteli.

Ačkoli byla částice *vlastně* jedním z nejproblematictějších slov, v devátém ročníku byla neúspěšnost určení 64 % ještě u předložky *kolem*. Všechny záměny byly s příslovcem. Slovo *kolem* může být v různých větách částicí i předložkou. V případě, že je ve větě slovo spojeno s dalším plnovýznamovým slovem (například ve větě *Šel jsem*

zrovna kolem vašeho domu), jedná se o předložku, protože určuje pád plnovýznamového slova, před nímž leží. Pokud ale slovo *kolem* stojí osamoceně jako například ve větě *Šel jsem zrovna kolem*, o předložku se nejedná, ale jde o příslovce, na které se žák ptá *kudy*. Ve výchozím textu je slovo užito ve větě *a pelášil kolem vlaku s výrazem studu ve tváři*, kde stojí před *vlakem* a určuje jeho pád, proto se jedná o předložku. Tato záměna předložky za příslovce, ke které u žáků při určování slovního druhu došlo, tedy dokazuje, jak velkou roli hraje při určování slovních druhů kontext a jak důležité je učit žáky pracovat s celou větou, nikoli jen se slovem.

Nad průměrem chybovosti je také hodnota 57 % u vzratného zájmena *si* v devátých ročnících. V 60 % špatných určení došlo k záměně za sloveso. V tomto případě je zcela pochopitelné, proč k tomu došlo. Žáci si často pletou slovní druhy s větnými členy, kde vzratná zájmena ve spojení se slovesem tvoří přísudek slovesný. Při určování slovních druhů proto žáci řadí vzratná zájmena ke slovesům. Je proto důležité upevnit žákům rozdíl mezi větnými členy a slovními druhy, aby k těmto chybám nedocházelo. O zbývajících 40 % se rovným dílem dělí spojky a částice. V tomto případě nejsem schopna odhadnout myšlenkové pochody žáků, snad jen u částic, kde mohlo dojít k mezi žáky oblíbenému nepsanému pravidlu *když nevím, je to částice*. Jedná se však jen o domněnku, k ověřenému důvodu špatného určení slovního druhu bych došla pouze rozhovorem s konkrétními žáky. To však z důvodu anonymního dotazníku není již možné.

Naopak naprosto bez problémů učili žáci devátého ročníku sloveso v rozkazovacím způsobu *jdi* a citoslovce *tf*, podstatné jméno *zvuk* a příslovce *naposled*. V osmých ročnících nečinilo žádné problémy opět sloveso *jdi*, u jednoho procenta testovaných žáků došlo k záměně vlastního jména *Kavañas* za příslovce a citoslovce *ft* za zájmeno, avšak obě špatná určení pochází ze stejného testu a vzhledem ke stoprocentní chybovosti tohoto testu předpokládám, že žák nebral test vážně nebo se jednalo o nerodilého mluvčího, který se teprve český jazyk učí. V sedmém ročníku nedošlo k žádné chybě u slov *jdi*, *tf* a *Kavañas*, jedno procento respondentů zaměnilo podstatné jméno *zvuk* za příslovce. Zde opět nejsem schopna odhadnout příčinu a vzhledem k anonymitě testů nemohu ani zjistit, jak k této záměně došlo. U šestých ročníků se nevyskytlo slovo, které by bylo určeno ve 100 % správně. Nejsnazší však bylo pro žáky určit sloveso *jdi*, kde došlo jen ve 3 % k záměně s přídavným jménem, ve 3 % se zájmenem a ve 3 % se spojkou.

Po doplnění čísel nad slova následovaly tři otevřené otázky. V první z nich jsem žáky žádala o napsání věty, která obsahuje částici. Abych měla jistotu, že vědí, které slovo je částicí, dodala jsem, že částici mají podtrhnout. V šestých třídách jsem obdržela celkem

48 % správných odpovědí, z nichž 70 % obsahovalo správně užitou částici *kéž* a 26 % odpovědí částici *ano* nebo *ne*. Tyto dvě částice jsem se rozhodla z pochopitelných důvodů sloučit do jedné kategorie. Ve 4 % správných odpovědí byla užitá částice *ať*. Zbývajících 52 % odpovědí se dělí na 50 % vynechaných odpovědí na tuto otázku a 2 % špatně užitých slov, kde byly částice nejčastěji zaměňovány s citoslovci. Sedmé ročníky zvýšily úspěšnost vymýšlení věty s částicí na 70 %, z nichž 32 % obsahovalo částici *kéž*, 50 % částici *ano* nebo *ne*, 7 % *necht'* a 11 % částici *ať*. Celkem 20 % otázek zůstalo bez odpovědi a 10 % žáků podtrhlo ve své větě jiné slovo než částici, nejčastěji číslovku, předložku, spojku a citoslovce. Osmé ročníky do věty napsaly správně částici v 63 %, kde byla z 58 % zastoupena částice *kéž*, z 27 % částice *ano* a *ne*, ze 4 % *snad* a z 12 % částice *ať*. V 15 % testů nebyla uvedena odpověď a ve 22 % testů byly namísto částice napsány spojky nebo příslovce. V devátých ročnících se vyskytlo 57 % správných odpovědí, z nichž 50 % obsahovalo částici *kéž*, zbývajících 50 % si rovnou měrou dělí částice *ať* a *ano* nebo *ne*. Jiný slovní druh než částice byl podtržen v 7 % případů, kde byla záměna za spojku. Ve 36 % procentech neobsahoval test žádnou odpověď.

Z těchto dat vyplývá, že žáci si velmi dobře pamatují naučenou řadu částic *ať*, *necht'*, *kéž*, *ano*, *ne*, sami ale jinou částici nevymyslí. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že žáci nevědí, jak částice ve větě fungují a spoléhají na to, že se v testech budou objevovat jen výše zmíněná slova. Jak žákům vysvětlit, co jsou to částice, popíši v následující kapitole.

Druhá otázka s otevřenou odpovědí se dotazovala na rozdíl mezi ohebnými a neohebnými slovními druhy. Jak jsem předpokládala, tuto odpověď žáci velmi dobře znají. V 87 % odpovědí všech ročníků druhého stupně byla odpověď velmi podobná: *Ohebné slovní druhy se dají skloňovat a časovat, neohebné ne*. Osm procent žáků do odpovědi vypsalo jednotlivé ohebné a jednotlivé neohebné slovní druhy, pět procent testů zůstalo bez odpovědi. Na základě výsledků se domnívám, že v rozdělení slovních druhů na ohebné a neohebné mají žáci do velké míry jasno a není tedy nutné se mu více v práci věnovat.

Poslední otázka žáky již nijak netestovala, zjišťovala jsem v ní, u kterých slovních druhů by žáci potřebovali více vysvětlení, u kterých váhají nebo o kterých neví vůbec nic. Velmi mě překvapilo, že žádný test nezůstal bez odpovědi. Tato otázka mi tedy ukázala, že žáci mají snahu se slovní druhy naučit, a dokonce vědí, co přesně jim dělá problém. Některé pedagožky mi při předávání vyplněných testů samy řekly, že jsou za poslední otázku rády. Žádnou z nich dosud nenapadlo se žáků anonymně zeptat, co by potřebovali

dovysvětlit. Žáci v šestých třídách nejčastěji psali částice (23 % odpovědí) a příslovce (19 % odpovědí). Naopak nejjistější si jsou žáci při určování podstatných jmen (1 % odpovědí s nejistotou při určování) a sloves (2 % nejistých žáků). Sedmé ročníky také pociťují největší nejistotu při určování částic a příslovcí, tentokrát se tyto slovní druhy vyskytly každý ve 25 % odpovědí. Žádný problém sedmákům nedělají citoslovce a jen jedno procento žáků si není jisto při určování podstatných jmen a sloves, dvě procenta při určování číslovek. Osmé ročníky určily za nejméně pochopitelný slovní druh také částice, a to 31 % dotazovaných žáků. Za částicemi stojí zájmena s 24 % nejistých žáků a příslovce s 21 %. Podstatná jména, číslovky a slovesa pochopili žáci osmých ročníků velmi dobře. Deváté ročníky mají s určováním slovních druhů menší problémy, naprosto jisti si jsou u podstatných a přídavných jmen, číslovek, sloves a citoslovcí. Nejčastěji zmiňované slovní druhy, které jim činí potíže, byly částice (36 % testů) a předložky (20 % testů).

4 Návrhy na úpravu výuky

Po sečtení všech výsledků jsem zjistila, že největší problémy žákům činí částice a předložky. S ohledem na odpovědi na otázku, které slovní druhy mají žáci dle svého názoru problém určit, jsem se rozhodla rozvést i výuku příslovcí a zájmen.

Výuka slovních druhů není otázkou pár hodin, ale je třeba se jí intenzivně věnovat po celou dobu školní docházky. Z toho důvodu jsem se rozhodla nepokoušet se o nemožné a nevytvářet pracovní listy, na jejichž základě by se žáci naučili vše během pár hodin. Namísto toho nabídnu možnost, jak žákům slovní druhy a jejich funkce ve větě představit. V první řadě je třeba zmínit, že slovní druh nelze určit bez zařazení do věty. Žák musí slovo vždy určovat na základě kontextu, jak již bylo v práci mnohokrát zmíněno.

V první řadě zmíním určování částic. Ty jsou mezi žáky považovány za největší problém. Sama jsem měla problém určit jednoduché pravidlo, dle něž v každé situaci poznají jakoukoliv částici. Se znalostmi syntaxe, morfologie a sémantiky, kterých jsem nabyla na vysoké škole, jsem schopna zařadit do různých slovních druhů většinu slov. Avšak o některých slovech vedou dlouhé debaty i lingvisté. Po konzultaci s těmi, kteří se českému jazyku věnují i po opuštění základní či střední školy, jsem dospěla k pravidlu, které by mohlo žákům funkci částic alespoň přiblížit. Částice lze vysvětlit na základě příběhu, který je žákům vždy srozumitelnější než učebnicové definice. Tato slova si lze představit jako kouzelná slovíčka, která přidáváme do vět, aby se staly jemnějšími a pochopitelnějšími. Mluvčí jimi přidává do věty nějaký svůj názor nebo prosbu. Příkladem může být částice *snad* ve větě *Snad ten test dopadne dobře*. Mluvčí si není jistý tím, že to tak skutečně dopadne, ale slovem *snad* ukazuje, že si to přeje. Dalším znakem částic je to, že uvozují větu. Proto když žák určí částici *a* ve větě *A byly prázdniny* jako spojku, můžeme mu položit otázku, co by dle něj spojka *a* spojovala. Očekáváme odpověď *nevím*, slovo *a* totiž v této větě neslouží jako konektor. Spojky tedy můžeme vyloučit. Následně zjistíme, že slovo stojí na začátku věty a naznačuje zahájení výpovědi. Jedná se tedy o částici. S žáky může učitel hrát hru, jejímž cílem je ozvláštnit věty částicemi. Učitel připraví věty, které je třeba ozvláštnit, a úkolem žáků je dosadit do nich co největší množství částic. Cílem aktivity je ukázat žákům, jakou funkci mají částice a že i sami žáci jsou schopni vymyslet spoustu slov, která patří do tohoto slovního druhu. Jednou z variant této aktivity je vyměnit pořadí jejích částí. Nejprve učitel žákům zadá věty, které mají přidáním jednoho slova ozvláštnit dle příkladové věty. Následně žáci

sami zkouší vymyslet, jaký slovní druh do vět dosazovali a sestavit jeho definici. Hrozí, že žáci ozvláštní větu jinými slovními druhy, proto je třeba příkladová věta, dle které pochopí, že nechceme ozvláštnit třeba podmět věty přidáním přídavného jména, ale skutečně celou větu.

Druhým nejproblematictější slovním druhem jsou dle výsledků testů příslovce. Pro žáky není až tak velkým problémem je odhalit v případě, kdy si jimi odpoví na otázku *jak? kdy? kde?*. Problém nastává ve chvíli, kdy se takto zeptají na předložku. Například ve větě *Vedle našeho domu stojí velká lípa* je slovo *vedle* předložkou, na kterou se ale žák může zeptat *kde?*, stejně jako se ptá na příslovce. Proto jsem se rozhodla tyto dva slovní druhy v tomto odstavci propojit do společné aktivity. Po tom, co učitel žákům představí základní informace o těchto slovních druzích a procvičí s nimi každý slovní druh zvlášť, je namístě, aby žákům předložil i pár vět, v nichž stejné slovo figuruje jako příslovce a v jiné větě jako předložka. Příkladovými větami jsou:

- *Procházel zrovna **okolo** našeho domu.* (*okolo* jako předložka)
- *Procházel zrovna **okolo**.* (*okolo* jako příslovce)

- *Maminka řekla synovi: „Dej ty červenou knihu radši **pod** ostatní“.* (*pod* jako předložka)
- *Maminka řekla synovi: „Dej tu červenou knihu radši **pod**“.* (*pod* jako příslovce)

- *Byl příliš **blízko** ohně, takže mu za chvíli hořely tváře.* (*blízko* jako předložka)
- *Byl příliš **blízko**, takže mu za chvíli hořely tváře.* (*blízko* jako příslovce)

- *Kašna stojí přesně **uprostřed** náměstí.* (*uprostřed* jako předložka)
- *Kašna stojí na náměstí přesně **uprostřed**.* (*uprostřed* jako příslovce)

Pro zvýšení pochopitelnosti látky vidím tento způsob výuky jako velmi přínosný, protože žáci vedle sebe vidí dvě věty obsahující slovnědruhovými homonymy a sami tak odhalí roli předložky a příslovce ve větě. Toto cvičení lze různě modifikovat. Ve větách můžeme slova vynechat a žák musí sám vymyslet slovo, které se hodí do obou vět, aniž by ztratily smysl, a zároveň bylo pokaždé jiným slovním druhem. Nebo může učitel zadat věty s již doplněnými slovy a nechat žáky určit, o jaké slovní druhy se jedná. Případně se může rozhodnout pro nejtěžší variantu tohoto cvičení, kdy má žák za úkol sám vymyslet

dvě věty, ve kterých je užita stejná forma, avšak pokaždé jako jiný slovní druh. Díky tomuto typu cvičení žák pochopí, že jedna forma slova může být v různých větách jiným slovním druhem. Tyto věty ale nemusí být zaměřené jen na předložky a příslovce, jak tomu bylo v přechozím odstavci, učitel může propojit i více slovních druhů. Jako příklad bych ráda uvedla následující věty:

- *Maminka na trhu koupila čerstvé ovoce **a** zeleninu.* (*a* jako spojka)
- ***A** to je jako všechno?* (*a* jako částice)

- ***Kolem** hníjícího jídla začaly létat mušky.* (*kolem* jako předložka)
- *Viděl jsem ji, když jsem projížděl **kolem**.* (*kolem* jako příslovce)
- *Hodil **kolem** do trávy a utíkal na autobus.* (*kolem* jako podstatné jméno v 7. pádu)

- *Ve válce bylo mnoho padlých vojáků.* (*padlých* jako přídavné jméno ve 2. pádu)
- *Ve válce bylo mnoho padlých.* (*padlých* jako podstatné jméno ve 2. pádu)

- *Měl jsem jet stanovat, **ale** byl jsem nemocný.* (*ale* jako spojka mezi dvěma větami)
- ***Ale** to snad není pravda.* (*ale* jako částice)

- ***Večer** půjdeme na ryby.* (*večer* jako příslovce)
- *Včerejší **večer** jsme trávili u rybníka.* (*večer* jako podstatné jméno ve 4. pádu)

Posledním slovním druhem, jehož výuku bych na základě odpovědí žáků ráda popsala, jsou zájmena. Zájmena zastupují jména. Nechala bych žáky napsat libovolné věty. Následně bych zakrývala jména ve větách, která jsou nahraditelná zájmeny, žáci by místo nich na jméno ukazovali. Žák například vymyslí větu: *Včera jsem byl s babičkou krmit kachny.* V této větě lze zakrýt slovo *babička* nahraditelné zájmenem *ona* (ve větě bychom ho užili v 7. pádě, tedy *ní*) a *kachny* nahraditelné zájmenem *ony* (ve větě ve 4. pádě, tedy *je*). Žák si tak sám může přijít na to, co přesně dělají zájmena ve větě, ale navíc si i uvědomí, že zájmena se skloňují a nemůže je ve větě vždy očekávat jen v prvním pádu. Obtížnější částí výuky zájmen jsou zájmena tázací a vztažná. Do první zmíněné aktivity lze zapojit zájmena osobní, ukazovací a přivlastňovací, avšak jak naučit žáky poznat zájmena tázací, vztažná, neurčitá a záporná? Rozdělila bych zájmena na dvě části.

V jedné aktivitě bych ukázala roli zájmen tázacích a vztažných, v další zájmen neurčitých a záporných.

Pro navedení žáků k pochopení role tázacích a vztažných zájmen bych použila tázací a vedlejší věty a hru na detektiva. Hodinu bych propojila se čtenářskými dílnami, které se v poslední době na školách hojně zavádí. Nejprve bych žákům dala přečíst detektivní text (zvolila jsem úryvek z povídky E. A. Poea – Vraždy v ulici Morgue, který jsem pro tyto účely zkrátila a přidala do přílohy práce), v němž dojde ke zločinu. Vyučující si samozřejmě může cvičení upravit a text případně nahradit ukázkou z jakéhokoli detektivního filmu, který lze rozdělit na dvě části. V první z nich je nastíněn čin pachatele a v druhé části je pachatel odhalen.

Nejprve si žáci přečtou text novinového článku, pojednávajícího o vraždě. Následně mají nyní za úkol zahrát si na detektiva a vymyslet věty tázací, pomocí nichž budou vyslýchat svědky a hledat pachatele. Očekávané věty znějí například:

Co jste dělal včera večer?

Koho jste viděl na místě činu?

Čí hlas jste slyšel?

Může se stát, že žáci užijí některé ze zájmenných příslovčí, např. *proč, kudy, kde* nebo *jak*. Vzhledem k tomu, že tato slova mají významově i formálně k zájmenům velmi blízko, je třeba zdůraznit, že existují i zájmenná příslovce, která narozdíl od zájmen jména nezastupují.

Po tom, co žáci vymyslí tyto věty, společně přijdou na to, že se jedná o slova, kterými se na něco nebo někoho ptáme. Následně rozdělí slova na ta, která někoho zastupují, tedy zájmena, a na ta, která určují místo, čas či způsob, tedy zájmenná příslovce. Žáci tak zjistí, že slova zastupující nějaké jméno, po němž pátrají, jsou zájmeny. A vzhledem k tomu, že je užívají při tvorbě tázacích vět, jedná se o zájmena tázací.

Nyní budou mít za úkol převést již vymyšlené tázací věty do souvětí. Učitel zde musí uvést příklad, aby žáci pochopili, jak je zadání myšleno. Příkladové věty by zněly:

Můžete mi popsat, co jste dělal včera večer?

Řekl byste mi, koho jste viděl na místě činu?

Nepoznal jste, čí byl hlas, který jste slyšel?

Po vytvoření vět mají žáci za úkol zvýraznit slova, která byla ve větách tázacích tázacími zájmeny. Následně učitel vysvětlí, že tato slova stále zastupují neznámé jméno,

jsou tedy zájmeny, nyní se ale ještě k tomu vztahují k hlavní větě, a jsou tak zájmeny vztažnými.

Pro výuku neurčitých a záporných zájmen lze využít hry na detektiva z přechozích odstavců. Nejprve bych žákům odhalila druhou část textu, v níž se dozví, že pachatelem byl orangutan. Žáci si tak mohou zahrát na svědky, kteří budou vyslýcháni detektivem. Třidu bych rozdělila na dvě skupiny. První skupina by měla za úkol zahrát svědka, který sice na místě činu byl, ale s detektivem odmítá spolupracovat. Jeho cílem je neprozradit vyšetřovateli vůbec nic, i když už ví, jak přesně k činu došlo. Nijak tedy ve vyšetřování nepomůže, ale zároveň si nesmí vymýšlet. Učitel se tak snaží přimět žáka k tomu, aby pro své výpovědi užíval hlavně záporná zájmena. Jeho odpovědi by mohly znít například takto:

Nic jsem nedělal.

Nikoho, byla tma.

Ničí, neslyšel jsem žádné hlasy.

Druhá skupina odpovídá jako svědek, který si není jistý vůbec ničím, nepamatuje si, jak přesně k činu došlo, ale snaží se vyšetřovatelům za každou cenu pomoci. Opět si ale nesmí informace vymýšlet a držet se toho, co se v druhém textu stalo. Tímto způsobem učitel zařídí, že ve svých výpovědích používá zájmena neurčitá:

Něco jsem dělal, ale už si to nepamatuji.

Někoho s hnědými vlasy.

Něčí hlas jsem slyšel, ale nevím, o koho přesně se jednalo.

Skupiny v rolích svědků vymyslí a napíší odpovědi na otázky, které kladly po přečtení prvního textu, a následně podtrhnou slova, která zastupují neznámou osobu. Spolu s učitelem poté dojdou k zjištění, že svědek, který si nic nepamatoval, používal zájmena neurčitá, zatímco svědek, který odmítal spolupracovat, zájmena záporná.

Další možností, jak žáky zábavnou formou naučit rozlišovat slovní druhy, je práce se synonymy. Synonymní významy nemají všechna slova, ale tato pomůcka může žákům alespoň v některých případech pomoci při určování. Příkladem může být věta *Pokud ihned nepřijdeš, budeš mít velký problém.* Předpokladem v tuto chvíli je, že žák neví, jakým slovním druhem je slovo *pokud*. Proto si ho může nahradit slovy *jestli* nebo *když*. Nejenže je větší šance, že bude znát slovní druhy alespoň těchto slov, ale díky hledání

synonym si uvědomí význam a funkci slova ve větě. Díky tomu slovní druh může určit snáz.

Žádný z těchto výše popsaných návrhů nemůže samostatně zastoupit výuku slovních druhů, avšak lze je užít jako tipy na zpestření výuky a prostředek pro zapojení přirozené inteligence žáků do výuky. Žáci často vnímají češtinu jako vědu, které se učí a zapomínají, že je to jazyk, kterým mluví i mimo školu. Nevnímají tedy význam slov ve větách, které čtou, a nejsou tak schopni zařadit slovo do správného slovního druhu.

Závěr

Cílem práce bylo shrnout slovní druhy a jejich vlastnosti a zjistit, jak velké znalosti mají žáci na druhém stupni základních škol. Cíl práce byl dle mého názoru naplněn a bylo zjištěno, že u žáků je velký prostor pro zlepšení v oblasti slovnědruhové klasifikace.

Práce v teoretické části popisuje kategorizaci slovních druhů, udává jejich definice a popisuje jejich vlastnosti. Ke každému ze slovních druhů doplňuje i způsob, jakým žáci základní školy poznají daný slovní druh. Následující praktická část analyzuje vybrané učebnice pro ročníky druhého stupně základních škol schválené MŠMT. S výsledky analýzy jsem poměrně spokojena, slova, která mají žáci zařazovat mezi slovní druhy, jsou ve velké míře zasazena do kontextu nebo se po žácích vyžaduje kontext slova vymyslet. Následné testy však ukázaly, že i přesto je určování slovních druhů problematickou oblastí ve všech ročnících druhého stupně. Žáci nedbají na kontext a připisují čísla nad namemorovaná slova. Se slovními druhy neumí pracovat a nemohou tak pochopit způsob, jakým funguje jazyk. Ze svých zkušeností s doučováním žáků druhého stupně vím, že žáci vnímají český jazyk jako vědu, kterou se mají učit a nikoli jako jazyk, kterým běžně komunikují. Proto při řešení některých jazykových úloh pomůže vrátit žáka do běžného hovoru. Větu, kterou se v domácím úkolu zabývají, se snažíme umístit do situace, kterou by žáci mohli prožít v běžném životě. Žák poté snadněji zjistí, kdo je například podmětem věty, jaký druh vedlejší věty použili nebo jakou funkci mají slova ve větě. Společně vymyslíme, na co jsou nám vlastně přídavná jména. Že nám dávají možnost říct, jaké věci jsou. Že bez příslovcí bychom neznali další podrobnosti o ději. Nevěděli bychom, jakým způsobem, kdy nebo kde k ději došlo.

Proto jsem zastáncem výuky, ve které žákům jejich jazyk přibližujeme a neodrazujeme je od něj. V poslední části práce jsem tak navrhla možné způsoby, jak zajímavě žákům představit slovní druhy. Vzhledem k omezenému rozsahu práce jsem se rozhodla nepopsat aktivity k procvičení všech slovních druhů, ale využila jsem výsledků testů a vybrala ty slovní druhy, u nichž je to nejvíce potřeba. Sami žáci odpovídali, že jedním z problematických slovních druhů jsou zájmena. Proto byla v neposlední řadě věnována pozornost aktivitě, díky níž žáci nejen pochopí funkci zájmen, ale procvičí si i jejich druhy.

Použitá literatura

- CONTE, Gian Biagio, BARTOŇKOVÁ, Dagmar (2003): *Dějiny římské literatury*. Praha: KLP. ISBN 80-85917-87-4.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá (1996): *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0589-7.
- HANSEN, Thomas Illum, GISSEL, Stig Toke (2017): *Quality of Learning Materials*. IARTEM E-Journal 9, č.1. Dostupné z: <https://www.iartemejournal.org/index.php/IARTEM/article/view/601/505>.
- JANDOVÁ, Eva (2010): Morfologie. In: HUBÁČEK, Jaroslav, JANDOVÁ, Eva, SVOBODOVÁ, Jana. *Čeština pro učitele*. Opava: Vademecum Bohemiae, s. 99–164. ISBN 80-86041-33-6.
- KARLÍK, Petr. SUBSTANTIVUM S ADJEKTIVNÍM SKLOŇOVÁNÍM. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/SUBSTANTIVUM S ADJEKTIVNÍM SKLOŇOVÁNÍM](https://www.czechency.org/slovník/SUBSTANTIVUM_S_ADJEKTIVNÍM_SKLOŇOVÁNÍM).
- KNAPPOVÁ, Miloslava (1973): K otázkám adverbializace. *Slovo a slovesnost*. AV ČR, Ústav pro jazyk český, roč. 34, č. 2, s. 150–157. ISSN 2571-0885.
- Metodický portál RVP.CZ [online]. 2006 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>.
- OSOLSOBĚ, Klára. SOUBOROVÁ ČÍSLOVKA. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek, PLESKALOVÁ, Jana (eds.), *CzechEncy – nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/SOUBOROVÁ ČÍSLOVKA](https://www.czechency.org/slovník/SOUBOROVÁ_ČÍSLOVKA).
- POE, Edgar Allan, SCHWARZ, Josef (1964): *Vraždy v ulici Morgue a jiné povídky*. Praha: Mladá fronta, s. 15–40. ISBN 23-091-64.
- Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.
- RUSÍNOVÁ, Zdenka. Substantivizace adjektiv. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné také z: [https://www.czechency.org/slovník/SUBSTANTIVIZACE ADJEKTIV](https://www.czechency.org/slovník/SUBSTANTIVIZACE_ADJEKTIV).
- Směrnice ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-14281/2018. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/smernice-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-c-j>.
- SOUČEK, Milan (2010): Ke kategorizaci slovních druhů. *Češtinář: zpravodaj katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty v Hradci Králové*, roč. 21, č. 4.

VONDRÁČEK, M.: Druhy slov. In: ŠTÍCHA a kol., *Velká akademická gramatika spisovné češtiny, díl I Morfologie, část 1 Druhy slov/ tvoření slov*. Praha: Academia 2018.

ZOUHAROVÁ, Marie. Komplexní jazykové rozbor ve vyučování českému jazyku. Metodický portál: Články [online]. 07. 03. 2009, [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/3034/KOMPLEXNI-JAZYKOVE-ROZBORY-VE-VYUCOVANI-CESKEMU-JAZYKU.html>. ISSN 1802-4785.

Použité učebnice

- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana (2010): *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-391-0.
- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, STYBLÍK, Vlastimil, SVOBODOVÁ, Ivana (1918): *Český jazyk 6: pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-615-7.
- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, SVOBODOVÁ, Ivana (2022): *Český jazyk 8 pro základní školy 2.*, upravené vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-649-2.
- HOŠNOVÁ, Eva, BOZDĚCHOVÁ, Ivana, MAREŠ, Petr, SVOBODOVÁ, Ivana (2013): *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-481-8.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, PAŠKOVÁ, Martina, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin (2019): *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus-. ISBN 978-80-7489-693-4.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, PAŠKOVÁ, Martina, VAŇKOVÁ, Jana, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena (2021): *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-694-1.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, TERŠOVÁ, Renata, CHÝLOVÁ, Helena (2013): *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace*. Plzeň: Fraus. ISBN 978.80.7238-403-7.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka, TERŠOVÁ, Renata, RŮŽIČKA, Pavel, CHÝLOVÁ, Helena, PROŠEK, Martin (2019): *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace* Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-692-7.

Přílohy

Příloha A Test pro žáky druhého stupně základní školy

„Tak už jsi se zvážil a teď **jdi** hezky domů,“ domlouval mu **vládně** a ohlížel se po oblázku, aby mohl předstírat, že miní zahájit onu hru, **která** je tak oblíbená všemi psíky na zeměkouli, a získat tak čas potřebný k **nastoupení** do vlaku. Našel, co hledal. Na okraji nástupiště ležel malý kámen, vyhozený ze šterkového lože kolejnic.

Pan Kavañas: **jej** zvedl, udělal: „Tf, tf, tf, tf“ a mrštil **jím** pod klenbu prázdného nástupiště. Psík startoval rychlostí vystřelené koule a pan Kavañas se rozběhl k tloušťkovu vagónu. V tu chvíli se ozval **zvuk**, který ho jako **kouzlem** přenesl **zpět** do ovzduší klukovských let: **řinkot** rozbitého okna, promíšený jásavým psím štěkotem a jadrným mužským klením. „A kruci, rozbil jsem okno,“ řekl si pan **Kavañas** a pelášil **kolem** vlaku s výrazem studu ve tváři. Za několik vteřin už seděl v **tloušťkově** oddělení a předstíral, **že** čte noviny. Už léta nebyl tak vzrušen. Díval se na sloupec úvodníku, toužil, aby se vlak dal do pohybu, a vzpomínal, kdy **naposled** rozbil kamenem okno. Před jeho duševním zrakem se objevil starý dům, **patřící** provazníku Pabišovi, a pihovatá tvář Pepíka Houžvy, kamaráda až **za** hrob. Bože, **kolik** je to **vlastně** let?

(Z. Jirotko, Muž se psem)

1. Nad tučně zvýrazněná slova napište číslo příslušného slovního druhu. Dotazovaná slova posuzujte v kontextu. (1. *podstatná jména*, 2. *přídavná jména*, 3. *zájmena*, 4. *číslovky*, 5. *slovesa*, 6. *příslovce*, 7. *předložky*, 8. *spojky*, 9. *částice*, 10. *citoslovce*)
2. Vymyslete větu obsahující částici, částici podtrhněte.

3. Jaký je rozdíl mezi ohebnými a neohebnými slovními druhy?

4. U jakých slovních druhů si nejste jistí, když je máte určit?

Příloha B Shrnutí výsledků všech ročníků druhého stupně ZŠ

	správně	bez odpovědi	špatně	špatně nebo bez odpovědi
se	57 %	16 %	28 %	26 %
jdi	98 %	1 %	1 %	0 %
vlídně	72 %	9 %	23 %	13 %
která	52 %	14 %	41 %	23 %
nastoupení	64 %	11 %	30 %	15 %
jej	63 %	11 %	29 %	19 %
tf	97 %	0 %	2 %	1 %
jím	70 %	13 %	18 %	17 %
zvuk	96 %	2 %	3 %	2 %
kouzlem	84 %	6 %	12 %	7 %
zpět	68 %	14 %	21 %	16 %
řinkot	73 %	8 %	22 %	12 %
Kavañas	95 %	3 %	3 %	4 %
kolem	23 %	29 %	66 %	42 %
tloušťkově	58 %	18 %	35 %	21 %
že	53 %	20 %	32 %	24 %
naposled	76 %	9 %	15 %	10 %
patřící	47 %	20 %	40 %	27 %
za	69 %	13 %	16 %	14 %
kolik	74 %	9 %	22 %	14 %
vlastně	20 %	29 %	62 %	45 %

Příloha C *Text k výuce druhů zájmen (první část)*

POZORUHODNÁ VRAŽDA

Dnes kolem třetí hodiny ranní byli obyvatelé čtvrti St. Roch vyburcováni ze spánku strašlivými výkřiky, které zjevně vycházely ze třetího poschodí jistého domu v ulici Morgue. Zmíněný dům obývaly pouze dvě ženy: paní L'Espanayová a její dcera, slečna Kamila L'Espanayová. Po kratším zdržení, způsobeném marnými pokusy dostat se do domu obvyklou cestou, byla domovní vrata vypáčena sochořem a osm až deset sousedů v doprovodu dvou strážníků vniklo dovnitř. Křik zatím ustal. Pak ale, ještě než vyběhli do prvního patra, rozeznali dva až tři hrubé, vztekly se hádající hlasy, které se ozývaly odkudsi seshora. Když ale dorazili k druhému odpočívadlu, i tyto zvuky umlkly a všude se rozhostilo naprosté ticho. Skupina se rozdělila na menší hloučky, které chvatně postupovaly od místnosti k místnosti. Když pak několik lidí vstoupilo do velkého zadního pokoje ve třetím patře (jeho dveře byly zevnitř zamčeny a musely být vyraženy), naskytla se jim podívaná, která každého ohromila právě tak hrůzou jako úžasem.

V místnosti byla strašná spoušť – nábytek roztřískán a rozmetán do všech koutů. Z jediného lůžka byla odstraněna matrace a pohozena na podlaze uprostřed pokoje. Na křesle ležela břitva potřísněná krví. Na krbu se válely dva tři dlouhé, husté chumáče šedivých vlasů, také zakrvácené a zřejmě vyškubnuté i s kořínky. Na podlaze se našly čtyři napoleondory, jedna náušnice s topasem, tři velké stříbrné lžíce a tři menší z alpaky, jakož i dva měšce, obsahující téměř čtyři tisíce zlatých franků. Zásuvky prádelníku, který stál v jednom rohu, byly zotvírány a zřejmě vybrakovány, třebaže mnoho věcí tam ještě zůstalo. Pod matrací (nikoli pod postelí) byl objeven železný trezorek. Byl otevřený, klíček dosud v zámku. Kromě několika starých dopisů a jiných bezvýznamných písemností byl prázdný.

Po paní L'Espanayové se na místě žádná viditelná stopa nenašla; když však v krbu bylo zpozorováno větší množství sazí, byl prohledán komín a odtud (hrůza vypovědět!) vytáhli mrtvolu její dcery.

Když byl v domě prozkoumán kdejaký kout a nic dalšího se tu již nevypátralo, odebrala se skupina na dlážděný dvorek za budovou. Tam ležela mrtvola staré dámy. Domníváme se, že k rozluštění této strašlivé záhady nevede zatím nejmenší stopa.

(E. A. Poe, Vraždy v ulici Morque, s.15–16, upraveno)

Příloha D *Text k výuce druhů zájmen (druhá část)*

Rozhovor s námořníkem

Vyprávěl nám zhruba tento příběh: Před nedávnem podnikl plavbu do souostroví Velkých Sund. Výprava, jejímž byl členem, přistála na Borneu a pustila se na menší výlet do vnitrozemí. Tam s jedním kamarádem chytil orangutana. Než svého zajatce dopravil domů, zakusil díky jeho nezkrotné, výbojné povaze mnohou svízel, ale posléze se mu přece jen podařilo ubytovat ho bezpečně ve svém pařížském domově.

Když se v noci či spíše k ránu osudného dne vrátil z jakési námořnické pitky, přistihl zvíře ve svém pokoji. Břitvu v ruce, s namydlenou tváří sedělo před zrcadlem a chystalo se holit – zřejmě tento úkon pozorovalo předtím u svého pána klíčovou dírkou ve dveřích komory. Když námořník spatřil tu hroznou zbraň v ruce tak divokého zvířete, v ruce tak schopné jí použít, nesmírně se vyděsil a chvíli nevěděl, co počít. Pak ho napadlo, že zvíře dokázal i v návalech nejprudšího běsnění utišit karabáčem, a tak se k němu uchýlil i tentokrát. Jakmile však orangutan spatřil důtky, skokem vyrazil z pokoje, seběhl se schodů a pak oknem, které bylo naneštěstí otevřeno, vyskočil na ulici.

Francouz se rozběhl za ním. V ulicích bylo pusto a ticho, vždyť se chýlilo ke třetí z rána. Jak uprechlík míjel nádvorní frontu domu v ulici Morgue, upoutalo jeho pozornost světlo v otevřeném okně ve třetím poschodí. Bylo to okno pokoje paní L'Espanayové. Přihnal se k domu, spatřil drát hromosvodu, s nepředstavitelnou mrštností vyšplhal nahoru, chytil se okenice, která byla přirážena až ke zdi, a po ní se zhoupl rovnou na pelest postele.

V tom okamžiku proťaly noční ticho ony příšerné skřeky, jež vyburcovaly ze spánku obyvatele ulice Morgue. Paní L'Espanayová s dcerou, obě v nočním prádle, srovnávaly zřejmě jakési písemnosti do železné truhlice, o níž jsem se již zmínil, a kterou dámy přivlekly doprostřed místnosti. Byla otevřená a její obsah byl rozložen vedle ní na podlaze. Oběti seděly bezpochyby zády k oknu, a z toho, že se výkřiky neozvaly ihned, jak zvíře vtrhlo do pokoje, lze soudit, že ho chvíli nepozorovaly. Bouchnutí okenice přičetly patrně větru.

Když námořník nahlédl do pokoje, držel ohromný lidoop paní L'Espanayovou za vlasy (měla je rozpuštěné – zřejmě si je předtím pročesávala) a švihal jí před obličejem břitvou, jako by chtěl napodobit holiče. Dcera ležela bezvládně na zemi – omdlela. Výkřiky a odpor staré paní (jak se bránila, vyrval jí chumáč vlasů) orangutana popudily a jeho bezpochyby neškodné úmysly se změnily v hněv. Jediným rázným rozmachem své

svalnaté paže ji pořezal. Pohled na krev rozlítý jeho vztek v záchvat zuřivosti. Zaskřípal zuby, z očí mu vyšlehly blesky a vrhl se na tělo dívky. V tom okamžiku zabloudil jeho divoký roztěkaný pohled k hlavám postele, nad nimiž se rýsovala matná, hrůzou zkamenělá tvář jeho pána. Zlost zvířete, které si patrně uchovalo v paměti obávaný karabáč, se rázem změnila v strach. Snad si uvědomilo, že si zasluhuje trest, a jako by chtělo zahladit své krvavé činy, začalo v panickém rozčílení poskakovat po pokoji, kácet a lámat nábytek, zpřehazovat věci, vytahovat z postele matraci. Posléze popadlo tělo dívky a vrazilo je do komína, a nakonec se zmocnilo staré paní a svrhlo ji z okna.

Orangutan unikl z pokoje bezpochyby těsně předtím, než byly vypáčeny dveře. Okno za sebou zřejmě přibouchl. Majitel zvíře později sám chytil a dostal za ně značný obnos od ředitelství botanické zahrady.

(E. A. Poe, Vraždy v ulici Morque, s. 38–40, upraveno)