

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA BOHEMISTIKY**



Syntax v současných učebnicích češtiny

(Magisterská diplomová práce)

Bc. Anna Bartíková, Česká filologie – Anglická filologie
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.

Olomouc 2014

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze zdroje uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci, 18. 8. 2014

.....
podpis

Ráda bych poděkovala Mgr. Jindřišce Svobodové, Ph.D. za vedení mé magisterské diplomové práce. Děkuji také celé své rodině, přátelům a všem lidem, kteří mě podporovali.

Obsah

Obsah	4
1 Úvod	6
2 Výuka českého jazyka na základní škole a její cíle	8
2.1 Současné tendence ve výuce češtiny – komunikační zaměření výuky	9
2.2 Metody práce při výuce	12
3 Školská jazykovědná terminologie s přihlédnutím k syntaxi	13
4 Definice syntaxe a hlavní směry v její deskripci	17
4.1 Tradiční školské pojetí	19
4.2 Valenční syntax	20
4.3 Generativní (transformační) gramatika	22
4.4 Funkční generativní popis	23
4.5 Komunikační přístup	24
5 Výuka syntaxe na základní škole	26
5.1 Cíle výuky syntaxe	26
5.2 Některé obtížné prvky ve výuce syntaxe	27
5.3 Literatura věnovaná teorii vyučování syntaxe	29
6 Učebnice češtiny	30
6.1 Profily učebnic	32
6.1.1 <i>Český jazyk 6 – 9 Soukromé pedagogické nakladatelství</i>	32
6.1.2 <i>Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Alter</i>	34
6.1.3 <i>Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Fraus</i>	36
6.1.4 <i>Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Prodos</i>	38
6.2 Porovnání přístupů různých koncepcí k některým syntaktickým jevům ve vybraných učebnicích českého jazyka	40
6.2.1 <i>Věta a výpověď</i>	40
6.2.2 <i>Základní a rozvíjející větné členy</i>	41
6.2.2.1 Verbonominální predikát	41
6.2.3 <i>Doplňěk</i>	41
6.2.4 <i>Aktuální členění větné</i>	42
6.2.5 <i>Funkce vět a větných ekvivalentů</i>	43
6.2.6 <i>Přístavkový vztah</i>	46
6.2.7 <i>Věta s podmínkou, věta bez podmínky, větný ekvivalent</i>	48
6.2.8 <i>Kapitoly o valenci v učebnicích s tradičním přístupem</i>	49

6.2.9	<i>Porovnání grafického zpracování</i>	51
6.2.9.1	Grafy věty jednoduché.....	51
6.2.9.2	Grafy souvětí	55
7	Zhodnocení učebnic z hlediska použitého přístupu k popisu syntaxe.....	58
7.1	Učebnice s tradičním školským přístupem k syntaxi	59
7.2	Učebnice s valenčním přístupem k syntaxi	62
8	Závěr.....	66
9	Anotace magisterské diplomové práce	68
10	Resumé	69
11	Seznam literatury a dalších zdrojů informací	70
11.1	Primární literatura.....	70
11.2	Sekundární literatura.....	72
11.3	Internetové zdroje	75

1 Úvod

Téma mé diplomové práce (Syntax v současných učebnicích češtiny) se týká koncepcí výkladu učiva syntaxe českého jazyka na druhém stupni základních škol (a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií), určení a zhodnocení koncepcí použitých pro výklad této problematiky. Z jednotlivých učebnic jsem tedy vybrala pouze kapitoly zaměřené na skladbu.

Rozhodla jsem se pro analyzování učebnic češtiny, protože pracuji jako učitelka na základní škole. Ve školním roce 2013-2014 jsem vyučovala český jazyk, literaturu a sloh v šestém, osmém a devátém ročníku. Druhým rokem vedu také nepovinný seminář – přípravu na přijímací zkoušky z českého jazyka, ve kterém si žáci procvičují především úkoly ze skladby.

Se skladbou (syntaxí) se mohou žáci setkat již na prvním stupni základní školy. Rozsah učiva tam ale není tak velký, proto jsem pro zhodnocení zvolila učebnice určené 6. až 9. třídě. Období, kdy jsou žáci na druhém stupni základní školy, je podle mne nejdůležitějším obdobím jejich jazykového vzdělávání. Tento úsek je nejbohatší na množství mluvnického učiva vůbec. Mluvnici jsou na většině škol věnovány 3 vyučovací hodiny týdně. Největší nároky jsou na žáky kladeny v 9. ročníku, kdy tato oblast tvoří hlavní téma jejich vzdělávání a přípravy na přijímací zkoušky.

Na střední škole se učivo 2. stupně základní školy opakuje, většinou pouze mírně rozšiřuje a známé české termíny se studenti učí nahrazovat jejich cizími ekvivalenty. Oproti druhému stupni ZŠ klesá na středních školách hodinová dotace určená výuce mluvnice.

Výuka syntaxe českého jazyka spadá do vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. Tento předmět se pak realizuje spolu s cizími jazyky v rámci jazykové výchovy. Syntaktická rovina zaujímá mezi ostatními jazykovými rovinami výraznou pozici a hraje významnou roli v úspěšnosti jazykové komunikace, což je hlavním cílem jazykového vyučování.

Už delší dobu se projevuje názor, že je výuka českého jazyka v dnešní době zastaralá a obměňuje se jen zřídka. Je pravdou, že doposud převládá tradiční školské (formální) pojetí mluvnice, do výuky málo pronikají nové lingvistické poznatky. Lidé odmítají pravidla, často snižují hodnotu a význam učení se tomuto předmětu. Někteří dokonce poukazují na velké rozdíly mezi jazykem běžně užívaným a češtinou, kterou se žáci učí ve škole. Je důležité tedy sledovat odlišnosti češtiny ve výuce a češtiny jako nástroje sloužícího ke komunikaci.

Studium české syntaxe žákům pomůže pochopit důležité zákonitosti jazyka, jeho větnou strukturu a slovosled, což je důležité k porozumění textu. Kvalita schopnosti rozumět

psanému projevu je totiž u žáků a studentů značně snižena - v přijímacích testech na střední školy patří úlohy související s porozuměním textu k těm nejobávanějším, protože se na ně lze připravit jen soustavným cvičením těchto úloh. Neúspěšné porozumění textu souvisí i s nechutí žáků ke čtení i samotnému vytváření psaného textu. Vždyť sledovat veškeré dění pouze audiovizuálně (v televizi) je o mnoho jednodušší. Často se proto stává, že jakmile žáci vidí v testu (nejen z českého jazyka, ale i z matematiky – slovní úlohy) delší úlohu na „čtení“, přeskočí její vyřešení a pokračují dalšími otázkami.

Diplomová práce se věnuje koncepcím výuky syntaxe češtiny na druhém stupni základních škol. První část se stručně zaměřuje na výuku českého jazyka na základní škole a vymezuje její cíle, které souvisejí s komunikačními kompetencemi žáků. Tento oddíl pojednává i o současných snahách a tendencích ve výuce češtiny obecně a o metodách výuky, prostřednictvím kterých lze se žáky pracovat.

Druhá část práce se týká problematiky školské jazykovědné (resp. syntaktické) terminologie a pokusů o její ustálení.

Ve třetí kapitole je nastíněno teoretické vymezení přístupů ke studiu syntaxe spolu s nejnámějšími představiteli a stěžejními díly.

Čtvrtý oddíl se týká výuky skladby na základních školách, jejích cílů, popsány jsou některé jevy, které činí žákům potíže. Kapitola je zakončena shrnutím literatury týkající se vyučování syntaxe.

Následující část práce představuje a posuzuje 4 vybrané série učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základních škol. Jedná se o novější publikace, u kterých se předpokládá, že jejich pojetí bude moderní. Analyzuji koncepce jednotlivých učebnic, které následně porovnám a stanovím některé jejich rozdíly nebo případné shody.

Závěrečná část shrnuje výsledky porovnání koncepcí jednotlivých učebnic. Zhodnotím (i podle svých vlastních zkušeností z výuky) úspěšnost přístupů učebnic ve vzdělávací oblasti skladby na druhém stupni základních škol.

Mnoho škol se ve výuce češtiny spoléhá na starší osvědčené učebnice, které však mohou být pro žáky nezajímavé. Existují ale i novější, které nabízejí pestřejší a zábavnější arzenál úkolů a cvičení.

Učebnice (popřípadě učebnice v kombinaci s pracovním sešitem) je nejčastěji používanou pomůckou ve vyučování. Měla by učiteli ulehčit přípravu na hodinu a prezentaci učiva i nabídnout dostatečné množství úloh k procvičování. Moje práce by mohla alespoň částečně usnadnit učitelům českého jazyka na základních školách rozhodování o výběru vhodného učebního materiálu k efektivní výuce skladby.

2 Výuka českého jazyka na základní škole a její cíle

Výuka skladby, jíž se týká téma této diplomové práce, spadá do vyučovacího předmětu český jazyk.

Do doby, než vstoupí do školy, používají děti pouze mluvenou formu jazyka. Škola se pak musí zaměřit nejen na rozvíjení kompetencí souvisejících s psanou podobou jazyka, ale i na rozvoj kompetencí spojených s mluvenou komunikací. Cílem školní výuky češtiny je tedy zvládnutí jak pravidel psaného jazyka a jeho přiměřené využívání v mluvené komunikaci. „*Žák si má osvojit spisovný jazyk jako reprezentativní útvar svého jazyka národního.*“¹

¹ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 5.

2.1 Současné tendence ve výuce češtiny – komunikační zaměření výuky

Výuka jazyků je v současnosti zaměřena na vytváření jazykové kompetence (schopnosti) a performance (dovednosti užít tuto schopnost) a na osvojení verbálního chování i se součástmi neverbálními.² Komunikačně zaměřená výuka má přimět žáky, aby prostřednictvím nácviku komunikačních činností odhalili zákonitosti gramatiky. „*Měl by být zvýrazněn sémanticko-funkční princip – tzn. výuku orientovat na vyjadřování významů a pragmatických funkcí, jazykové prostředky předvádět v komunikačních situacích.*“³

Využití komunikačního zaměření ve výuce skladby vysvětluje Marie Čechová: „*Při výuce syntaxi ... se vychází z potřeb vyjádřit jisté obsahy myšlenkové, vztahy mezi myšlenkami, hledají se možné způsoby vyjádření a tak se dospívá k zaměnitelným formám, používají se metody substituce a transformace i konfrontace a inference (usuzování; vyvozování z daných fakt).*“⁴ Zdůrazňuje se, že komunikace (v jakémkoli, i cizím jazyce) mezi žákem a učitelem je ztížena neznalostí gramatiky, proto by se od výuky gramatiky nemělo ustupovat. Zvládnutí mateřského jazyka pak často přináší rychlejší osvojování jazyka cizího. „*Komunikační přístup by neměl být v žádném případě postaven přímo proti gramatice, neměl by být ztotožněn s agramatismem, nemělo by se rezignovat na studium jazyka jako systému.*“⁵ Podle tohoto pojetí výuky češtiny by se měly propojovat různé jazykové roviny, např. syntax (i valenční) s morfologií, lexikologií, atd.

Komunikační směr se přiklání k jazyku mluvenému (uplatněnému v dialogu), což primárně neznamena odklon od jazyka spisovného a psaného. Za ideální hodinu českého jazyka je považována taková, ve které se všechny složky výuky češtiny (mluvnická, literární, slohově-komunikační) prolínají. Velkou roli v míře motivace žáka mají právě podle jeho věku vybrané moderní, zajímavé, přitažlivé a vtipné literární texty určené k mluvnickému rozboru. Spíše zápornou roli hrají klasické až archaické pasáže z nudných knih, které děti nebudou mít chuť číst. Text by měl nastínit nějaký problém, navodit atmosféru usnadňující komunikaci a vyprovokovat diskuzi nad jeho řešením. Dává se přednost textům, na něž se při rozboru mohou žáci dívat z více úhlů a ke kterým jsou přidružena netradiční neschematická cvičení.

Teorii komunikačně pojaté výuky českého jazyka se zabývá doc. PhDr. Jana Svobodová, CSc. z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě (je autorkou řady

² ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 26.

³ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 26.

⁴ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 26.

⁵ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 26-27.

učebnic češtiny pro 2. – 5. ročník základní školy). Ta tvrdí, že komunikačně využitelné by měly být jak výchozí texty, tak připojená cvičení: „*Mělo by už být odzvoněno trapně poskládaným samoučelným směsicím vět naprosto různorodého obsahu, jejichž jediným jednotícím hlediskem je pouze přítomnost mluvnického nebo pravopisného jevu. V komunikačně pojatých učebnicích mateřštiny usilujeme jako o metu nejvyšší kvality právě o naznačenou tematickou spjatost textů, cvičení, celých lekcí, pokud je lze takto tematicky sevřeně sestavit.*“⁶

Komunikační přístup v učebnicích přináší podle Svobodové ve výuce češtiny největší úspěchy: „*Nově vznikající učebnice mateřského jazyka ... by se v současnosti a nejbližší budoucnosti měly plně soustředit na podporu jazykové komunikace, potřebné pro komunikanty žijící ve společnosti 21. století, tedy na podporu vlastního především mluveného, ale i psaného vyjadřování nynějších žáků a příštích dospělých, na podporu schopnosti úměrného, kvalitního, situačně zakotveného jazykového dorozumívání s okolním světem.*“⁷ Takové učebnice by měly podporovat ve výuce různorodost činností, otevřené vztahy mezi žáky a nastavení příznivé atmosféry pro komunikaci.

Existují učebnice českého jazyka, které jsou zcela založené na komunikačním přístupu. Bohužel však byly vydány pouze pro 1. stupeň základní školy a ekvivalentní učebnice pro 2. stupeň zatím nejsou. Jedná se o učebnice *Čeština s maňáskem Hláskem* (pro 2. a 3. třídu) a *Čeština s překvapením* (pro 4. a 5. třídu) nakladatelství Scientia Praha. Základem učebnic pro 2. a 3. ročník jsou vtipné a někdy i rýmované texty (někdy bývají zveršované i některé poučky). V nižších ročnících přispívá zajímavosti i kamarádská postava průvodce maňáska Hláška, který se také snaží naučit se něco o češtině a chce umět dobře mluvit. Texty učebnice *Čeština s překvapením* jsou již trochu závažnější, ale stále poutavé.⁸ Zadání k úkolům „*se v celé řadě učebnic snaží promlouvat se žáky, stavět je před dílčí i rozsáhlejší problémy, nastolovat aktuální otázky, vybízet školáky ke hledání odpovědí, podněcovat je ke komunikaci.*“⁹

Zásadní roli ve výuce českého jazyka by měla mít komunikace, především dialog, i když se učitelé často obávají případné nekázně žáků. Nutností je podle Svobodové

⁶ SVOBODOVÁ, Jana. Pravopis jako integrovaná složka komunikačně pojaté výuky mateřštiny. *Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, 2003, roč. 9, str. 85.

⁷ SVOBODOVÁ, Jana. Specifika nových učebnic mateřského jazyka. *Moderní vyučování*, 2000, roč. 6, č. 7, str. 15.

⁸ Tamtéž, str. 15.

⁹ Tamtéž, str. 15.

„zakomponovat komunikační moment jako východisko přístupu k jazykovým jevům jak do osnov, tak do učebnic a jejich textů ... jako princip zásadní a určující.“¹⁰

Výuka českého jazyka by měla být komplexní, to znamená, že by se při ní měly prolínat všechny její složky (mluvnice, pravopis, literatura, sloh, komunikace). Právě k této komplexnosti mají pomáhat nejen slohové texty vytvořené žáky, ale i vhodně zvolené (tzn. ne archaické, nezáživné, ale současné, vtipné, zajímavé) texty (umělecké, publicistické, atd.) v učebnicích, jejichž rozbor by měl být všestranný. Takové ukázky by měly zároveň přinášet náměty k rozhovorům a vyvolávat otázky žáků.¹¹

Funkce jednotlivých vět textu nelze analyzovat samostatně, ale komplexně – nelze je vnímat bez kontextu dané komunikační situace. To samé platí i pro slovo ve větě, k určení jeho platnosti jako větného členu musíme zohlednit všechny jeho významy, které plynou z textu.

Komunikační směr klade poměrně velké nároky na kreativitu učitele, protože na něm je, aby vytvářel dobré podmínky a hlavně širokou škálu mluvních cvičení a her. Kromě toho ne všichni žáci přijmou zadané úkoly a provádějí je tak, jak mají. Učitel tedy musí zvládnout i jejich vedení.

K pracím o současných vývojových tendencích ve výuce češtiny patří i četné analýzy a kritiky učebnic a také články, které porovnávají výuku mateřského jazyka u nás a v zahraničí (např. příspěvek Věry Martinkové *Učebnice a jazyková výchova u nás a v zahraničí*, Praha: Spisovná čeština a jazyková kultura, 1995).

¹⁰ SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spis Ostravské univerzity č. 133. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2000, 168 s. str. 92.

¹¹ Tamtéž, str. 93.

2.2 Metody práce při výuce

Na českých základních školách dosud dominuje tzv. frontální metoda výuky. Jedná se o práci učitele s celou třídou zároveň, což je výhodné především při prezentaci nového učiva, kdy učitel potřebuje mít pozornost všech.

Pokud je to alespoň trochu možné, je vhodné zařazovat do vyučovacích hodin co nejvíce práci žáků ve dvojicích nebo ještě lépe – práci skupinovou. Žáci se naučí pracovat v kolektivu, rozdělit si jednotlivé úkoly a role. Mohou svými výsledky přispět celé třídě, nebo pokud mají všichni řešit stejný úkol, mohou svoje poznatky vzájemně porovnávat. Spolupráce ve skupině také pomáhá zlepšit vztahy v rámci kolektivu, silnější pomohou slabším, atd. Je však nutné, aby učitel pracující skupiny neustále monitoroval, protože by mohlo docházet k vyčleňování slabších a naopak k přetěžování silnějších žáků.

Chvilé, kdy žáci pracují samostatně, je také rozvíjejí. Učí se být zodpovědní za svou práci. Pracují individuálně, zlepšují svoje dovednosti, nemusí se, např. rychlostí práce, nikomu jinému přizpůsobovat.

V souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí žáků je vhodné zařazovat tzv. problémovou metodu, při které žáci sami učivo „objevují“ pomocí řešení problémů (úkolů).

Osvědčuje se různé aktivity a metody práce během výuky střídat. Žáky těžko zaujme pouze frontálně koncipovaná hodina, kdy učitel u tabule vytváří např. grafy souvětí, popisuje je a žáci vše opisují do sešitu. Vhodné je např. zařadit do vyučování nějakou aktivizační metodu, která žáky k práci motivuje – hru, soutěž, pracovní list, křížovku, „běhací úkoly“, doplňovačky, myšlenkové mapy, „AZ kvíz“, „Riskuj“, atd. K metodám rozvíjejícím komunikační dovednosti žáků patří například komunikační hry, napodobování různých situací (i lidí), dramatizace, hádanky, práce s textem, převyprávění příběhu a další. Dobře lze v hodinách využít některé komunikační hry, které fungují na principu televizního pořadu „Partička“.

3 Školská jazykovědná terminologie s přihlédnutím k syntaxi

V souvislosti s vydáváním různých typů učebnic vyvstává i otázka standardizace školské jazykovědné terminologie. Již v roce 1997 bylo tomuto tématu věnováno číslo čtvrtletníku Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy *Čeština doma a ve světě*. V roce 2001 proběhla na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy konference týkající se této problematiky, v roce 2002 byl pak vydán sborník *Školská jazykovědná terminologie*.

Díky spolupráci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Terminologické komise při Hlavním výboru Jazykovědného sdružení ČR vznikaly v letech 2001-2005 hesláře doporučených lingvistických termínů, týkajících se výuky českého jazyka na prvním a druhém stupni základních škol a na středních školách. Soubory těchto pojmů jsou uveřejněny na internetových stránkách MŠMT i na webu Jazykovědného sdružení ČR a vychází ze současných učebnic českého jazyka a z dalších kurikulárních materiálů.

Vedoucí týmu odborníků, kteří hesláře vytvořili, je doc. PhDr. Svatava Machová, CSc. Ta se dále sjednocením školské lingvistické terminologie zabývá např. v článku *Je standardizace školské jazykovědné terminologie neuskutečnitelným snem?* (Český jazyk a literatura, roč. 54, 2003-04, č. 4, s. 174-179. Zde vychází ze skutečnosti, že má nesjednocenost české jazykovědné terminologie původ v historii.

Hesláře by měly pomáhat při práci nejen učitelům, žákům a studentům, ale i autorům nových učebnic. Zdůrazňuje se, že tyto seznamy pojmů (abecedně řazených) nejsou stoprocentně zavazující, můžou se postupem času měnit, případně doplňovat. V souvislosti s tím se předpokládá, že budou hesláře vždy po uplynutí pětiletého období aktualizovány a po jejich ověření by případně mohl vzniknout i školský slovník jazykovědné terminologie.¹² Žáci mohou při výuce samozřejmě používat i pojmy synonymní (lišící se podle užití koncepce učebnice) s konkrétním pojmem z heslářů. Co se týče jazykovědné terminologie používané na základní škole, upřednostňuje se užívání českých termínů. Výuka termínů cizího původu je nezávazná.

Na tvorbě heslářů se z hlediska pojmů týkajících se učiva skladby podílely PhDr. Eva Hošnová, CSc., prof. PhDr. Jarmila Panevová, DrSc., PhDr. Martina Šmejkalová a doc. PhDr.

¹² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školská jazykovědná terminologie. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>>.

Ludmila Zimová, CSc. V heslářích se objevují nejenom pojmy tradičního školského pojetí skladby, ale i pojmy valenční syntaxe, např.:

nezákladový člen / člen základový / 2, 3

valenční člen / člen valenční / 2, 3

větný člen / 1, 2, 3

nadřazený větný člen / větný člen nadřazený viz řídící větný člen / 2, 3

několikanásobný větný člen / větný člen několikanásobný / 1, 2, 3¹³

Hesla jsou řazena abecedně podle jejich podtržené části. Obsahují i synonymní pojmy (za lomítkem). Označení 1, 2, 3 odpovídá užití pojmu na různých úrovních vzdělávání (1 – 1. stupeň ZŠ, 2 – 2. stupeň ZŠ, 3 – střední škola).

Se syntaktickou terminologií a s analýzou současného stavu výuky české syntaxe pracuje také doc. PhDr. Marie Zouharová, PhD. z Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Je mimo jiné autorkou těchto publikací: *Inovace, organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole* (Olomouc, UP, 2005), *Zvláštnosti pojmu-termínu ve vyučování se zřetelem k syntaxi* (Olomouc: UP, 2002), *Základní syntaktické pojmy* (Olomouc: UP, 1992). Zabývá se uspořádáním syntaktických termínů v učebnicích češtiny. Některé její práce jsou zpřístupněny i na metodickém portálu www.rvp.cz. Jedná se např. o článek *Syntaktické termíny v učivu českého jazyka na základní škole* a o *Slovník frekventovaných syntaktických pojmů*, který autorka doporučuje přímo učitelům českého jazyka, kterým by měl pomoci orientovat se v klasické i valenční terminologii, pracovat s pojmy systematicky a kontinuálně, a zkvalitnit tak předávání poznatků ze skladby žákům.¹⁴ Autorka vysvětluje základní rozdíly těchto dvou přístupů a z nich vyplývající terminologické odlišnosti. Tvrdí, že hlavní roli ve výuce hraje kvalitní předávání termínů učiteli. Ti jsou ale mnohdy dvěma syntaktickými teoriemi zmateni, proto by za pomoci *Slovníku frekventovaných syntaktických pojmů* měli svoje poznatky utřídit. Zouharová zdůrazňuje především opozici tradičního pojmu základní skladební dvojice a valenčních větných členů základových a nezákladových i postavení podmětu a přísudku – v tradičním pojetí tvořily tyto větné členy základ věty, ve valenční syntaxi tvoří strukturu věty

¹³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školská jazykovědná terminologie. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>>.

¹⁴ Metodický portál: Zouharová, Marie. *Slovník frekventovaných syntaktických termínů*. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1940/SLOVNIK-FREKVENTOVANYCH-SYNTAKTICKYCH-TERMINU.html>>.

přísudek a jeho valenční doplnění. *Slovník frekventovaných syntaktických pojmů* je na rozdíl od heslářů *Školské jazykovědné terminologie* určené primárně učitelům, je tedy mnohem náročnější a obsáhlejší. Hesla jsou rovněž řazena abecedně, obsahují však i výklad, popř. i příklad:

valence neverbální

- *vlastnost substantiv, adjektiv a adverbii vázat na sebe jistý počet syntaktických pozic*
- *vytváří rozvité větné členy – není větotvorná (péče matky, hrdý na syna, nezávisle na výsledku)*¹⁵

Zouharová stanovuje novou didaktickou koncepci – *teorii kognitivního konstruktivismu* („*Kognitivní konstruktivismus ... se snaží realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje.*“)¹⁶, která stanovuje novou organizaci didaktické prezentace termínů v učivu skladby.¹⁷ V rámci vyučování syntaktickým (lze však i obecně říci jakýmkoli) termínům je podstatné, aby byly uplatněny tři aspekty – logický, psychologický a pedagogický. Podle logického hlediska by se pojmy neměly vykládat jako samostatné jednotky, ale jako struktura, propojená vzájemnými vztahy. Každý termín má v takovém systému neměnné místo. Žáci by se tedy měli učit nejen těmito termíny, ale i dalším souvislostem. Ve skladbě lze takto odhalit systém vztahů. Neznamená to ale, že by se v souvislosti s touto teorií mělo výrazně omezit tzv. pamětní učení.

K psychologickým aspektům osvojování pojmů patří součinnost vizuálního a verbálního učení. Pedagogické hledisko se soustředí se na pedagogický proces osvojování pojmů a jejich následného osvojení, tzn. zařazení osvojených pojmů do pojmových sítí a pochopení souvislostí mezi učivem.¹⁸

¹⁵ Metodický portál: Zouharová, Marie. *Slovník frekventovaných syntaktických termínů*. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1940/SLOVNIK-FREKVENTOVANYCH-SYNTAKTICKYCH-TERMINU.html>>.

¹⁶ Konstruktivismus v praxi vysokých škol. Slovníkové heslo kognitivní konstruktivismus. [online]. [cit. 2014-08-3]. Dostupné z: <<http://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php?akce=construct>>.

¹⁷ Metodický portál: Zouharová, Marie. *Syntaktické termíny v učivu českého jazyka na základní škole*. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1939/SYNTAKTICKE-TERMINY-V-UCIVU-CESKEHO-JAZYKA-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>>.

¹⁸ ZOUHAROVÁ, M. *Zvláštnosti pojmu-termínu ve vyučování (se zvláštním zřetelem k syntaxi)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

Pokud jde konkrétně o termíny týkající se učiva skladby, považuje autorka za problematická témata odlišných přístupů například ke skladebním dvojicím a jednočlenným větám, především z hlediska tradiční a valenční syntaxe.

Dále se školskou jazykovědnou terminologií zabýval prof. PhDr. Přemysl Hauser, CSc., který byl vedoucím kolektivu autorů *Slovníku jazykovědné terminologie k učebnicím českého jazyka pro základní školy (Brno: Nová škola, 2001)*, určeného žákům i učitelům. Zajímavostí je novější publikace – elektronický *Slovník český jazyk – český znakový jazyk Školská jazykovědná terminologie pro 1. a 2. stupeň ZŠ (Praha: FF UK, 2007)*, určený žákům a učitelům základních a středních škol pro sluchově postižené. Obsahuje termíny v češtině i převedené do českého znakového jazyka (demonstrováno ve videu).

Syntaktické vztahy a problematiku jejich terminologického popisu studoval Josef Hrbáček (NŘ, 1991).

4 Definice syntaxe a hlavní směry v její deskripci

Syntax je jazykovědná disciplína, která zkoumá vztahy mezi slovy ve větě (větné členy), konstrukce složitějších struktur - vět a souvětí, principy a prostředky výstavby textu a slovosled. Je součástí gramatiky. Syntaktický popis se lze rozdělit na dvě základní skupiny - na popis složkový a závislostní (valenční i nevalenční).

Princip teorie složkové (jinak zvané také frázové) spočívá v rozkladu na bezprostřední složky. Vychází s teorie amerického deskriptivismu a zkoumá hlavně povrchovou rovinu věty. Věta se primárně rozdělí na část podmětovou a přísudkovou, z nichž každá se dělí na další své složky. Původně teorie připouštěla pouze členění na 2 složky (binární členění, podle Noama Chomského), složky však mohou být i vícečlenné. Struktura věty je v takovém popisu zachycena složkovým stromem. Pokud jsou jednotlivé členy věty v těsnějším vztahu, patří společně do jedné složky.¹⁹

Závislostní přístup k syntaxi je založen na vztahu mezi větnými členy řídicími a závislými a zároveň mezi větami řídicími a závislými v souvětí. Této koncepci se věnoval francouzský jazykovědec Lucien Tesnière. Z českých lingvistů uplatnil tuto teorii Vladimír Šmilauer (v *Novočeské skladbě*, 1947), odráží se i v tradičních českých školních gramatikách i v rámci funkčního generativního popisu (P. Sgall). Dodnes je v našem prostředí často považována tradiční šmilauerovská závislostní skladba za základ, který se vyučuje na základních i středních školách.

S ohledem na závislostní popis syntaxe je zpracována i tzv. akademická *Mluvnice češtiny*. V případě valence (která je řazena také k závislostní skladbě) v centru stojí sloveso a všechny ostatní členy jsou na něm závislé. Subjekt má stejné postavení jako predikát pouze v tradiční školské gramatice.

Zjistit, který ze členů je řídicí a který závislý, nám má pomoci metoda „vypouštění“: „*Za hlavní kritérium pro rozlišení členu řídicího a závislého (tedy pro určení orientace závislostního vztahu) je možné považovat v prototypickém případě syntaktickou vypustitelnost závislého členu v endocentrických konstrukcích, tak např. ... ve větě Dnes táta pracoval celý den na zahradě je možné vynechat slova dnes, celý, den, na zahradě, aniž by věta ztratila svou gramatickou správnost.*“²⁰ Někdy ale nelze přesně definovat, který člen závisí na kterém. Jedná se například o předložkové skupiny. Rozhoduje se pak podle analogických příkladů.

¹⁹ HAJIČOVÁ, Eva. K některým otázkám závislostní gramatiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 67, 2006. s. 4.

²⁰ HAJIČOVÁ, Eva. K některým otázkám závislostní gramatiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 67, 2006. s. 4.

Závislostní popis je vhodnější pro češtinu a pro jazyky s volným slovosledem, na rozdíl od postupu složkového, který ze slovosledu vychází a je vhodný tedy pro jazyky se slovosledem pevnějším (především na angličtinu).

Existuje několik různých pohledů, z hlediska kterých můžeme syntax uchopit. Jedním z těchto hledisek je formální gramatika, která popisuje pouze vnější vlastnosti (výrazovou stránku) mluvnických celků. Modernější směr studia skladby se nazývá sémanticky orientovaná syntax, která se soustředí i na význam výsledků komunikace. Nezkoumá pouze povrchovou strukturu věty, ale orientuje se hlavně na strukturu hloubkovou – studuje významové složky, funkci věty v komunikaci a roli kontextu. K dalším přístupům patří generativní gramatika, valenční syntax a pragmaticky orientovaný komunikační směr. Diachronní popis syntaxe (historický vývoj) není pro tuto práci relevantní.

4.1 Tradiční školské pojetí

Tradiční školské pojetí se řadí k formálním teoriím, které postupují od formy (od roviny výrazové) k významu (k rovině významu a funkce). Patří ke starším koncepcím a zastává názor, že formální stránka je žákům bližší než stránka sémantická. „*K jazykovým jevům se přistupovalo buď jen z hlediska systému tvarů, větných struktur (popř. dalších jednotek), nebo z hlediska analýzy hotových řečových produktů; hledisko autora ani adresáta projevu nebylo uvažováno.*“²¹

Školské pojetí skladby reprezentuje koncepce Vladimíra Šmilauera, Bohuslava Havránka a Aloise Jedličky. K autorům školských mluvnic, mnoha tradičních učebnic pro základní a střední školy, či cvičebnic větného rozboru patřil Vlastimil Styblík, Marie Čechová a Jiří Kostečka.

Vladimír Šmilauer byl významným českým jazykovědným bohemistou a onomastikem. Seznámil se i s vyučovací praxí – nějakou dobu působil jako učitel na středních školách. Věnoval se oblasti tvoření slov a syntaxi, ve které dával přednost racionalismu a logickému přístupu. Co se týče syntaxe, patří k jeho nejvýznamnějším dílům *Novočeská skladba (Praha, 1947)*, *Učebnice větného rozboru (Praha, 1955)* a souborné dílo *Nauka o českém jazyku (1972)*. V oboru vyučování češtiny se věnoval i oblasti školské jazykovědné terminologie (*Jednotné školní názvosloví mluvnické, Praha 1941*). Novočeská skladba byla v podstatě první ucelenou a samostatnou syntaxí současného jazyka. Jinak byla syntax vždy součástí mluvnic. Nejvíce Šmilauer navazoval na mluvnici Ertlovu (1914).²²

Vladimír Šmilauer byl představitelem přístupu závislostního, nevalenčního. Spolu s Bohuslavem Havránkem položil ve čtyřicátých letech základ jednotného mluvnického názvosloví (*České normalizované jednotné školské názvosloví mluvnické, 1941; Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku, 1947*)²³

²¹ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 93.

²² HAUSENBLAS, Karel. Co nového v 2. vydání Novočeské skladby V. Šmilauera? *Naše řeč*, roč. 50, 1967.

²³ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 45.

4.2 Valenční syntax

Valence, tedy schopnost slov na sebe vázat jiná slova (syntaktické pozice) v určitých tvarech, je většinou chápána jako vlastnost sloves. Například u slovesa koupit očekáváme, že bude ve větě spolu se subjektem a následovat jej bude objekt v akuzativu, např. *Maminka si koupila šaty*. Valenční ale mohou v některých případech být i jiné slovní druhy (například někdy se považuje za valenci i to, že adjektiva vyžadují na pozici za sebou substantiva, jež by mohla rozvíjet). Většinou se ale ostatní slovní druhy za valenční nepovažují, protože mohou smysluplně existovat i bez rozvití. Pokud jde o valenci slovesa, vzniká v jejím důsledku věta. Bez slovesa tedy věta nemůže vzniknout. Valence se řadí k závislostním teoriím, protože slova, která na sebe sloveso (resp. jiný slovní druh) váže, jsou na něm závislá. Všechny pozice, které kolem sebe konkrétní sloveso vytváří, musí být obsazeny. Podle počtu pozic, jež slovesa vyžadují, se pak třídí větné struktury, které sloveso vytváří. Valence slovesa souvisí s pojmem intence, která popisuje valenční pozice z hlediska významového.

Pokud predikát nevyžaduje žádnou pozici, jedná se o nulovou valenci (predikát nevalenční). Příkladem mohou být slovesa vyjadřující přírodní děje (např. *Prší. Hřmí.* atd.) Predikáty jednovalenční vyžadují většinou substantivum v nominativu ($S_{\text{nom}} - \text{VF}$, např. *Sestra vaří.*). Dvouvalenční predikáty je nutné doplnit dvěma pozicemi (pravovalenční – člen je napravo od predikátu, levovalenční – člen je nalevo od predikátu). Příkladem může být věta *Babička dopsala dopis* $S_{\text{nom}} - \text{VF} - S_{\text{acc}}$. K trojvalenčním predikátům patří slovesa typu *někomu něco podat, dát, darovat, prodat, udělat*, atd. Existuje i několik čtyřvalenčních predikátů, které vyžadují 1 člen levovalenční a 3 pravovalenční, např. *Kadeřník vpletl dívce do vlasů mašli*. Valenční člen může být nahrazen vedlejší větou, např. *Vypadal dobře.* → *Vypadal, jako by se měl dobře.*

Závislost se ve valenčním pojetí rozděluje na dva typy. Prvním jsou aktanty (vazebné, valenční doplnění, participanty). Ty mohou být obsazeny pouze jednou. Druhou jsou volná doplnění (nevazebná). Forma vazebných aktantů je přesně dána a spolu se svým řídicím členem tvoří rekční syntagma. Nevazebné aktanty (volná doplnění, která mohou být přítomna ve větě v libovolném počtu, atributy, adverbialní modifikátory) jsou se členem řídicím spojeny vztahem kongruence nebo adjunkce. Každé doplnění může být posuzováno z hlediska jeho obligatornosti nebo fakultativnosti, vypustitelnosti nebo nevypustitelnosti. Aktanty obligatorní musí být vyjádřeny, aktanty potenciální nemusí být vyjádřeny (věta je smysluplná i bez nich), ale jsou součástí gramatického větného vzorce. Větné členy se z hlediska valence dělí na konstitutivní (obligatorní a potencionální) a nekonstitutivní (např. atribut).

Základem věty (gramatickým i sémantickým, který nemůže být vypuštěn) je tedy sloveso v určitém tvaru, čili predikát. Ten spolu se všemi svými aktanty tvoří základovou větnou strukturu (pokud jsou všechny pozice obsazeny, je naplněn tzv. valenční potenciál slovesa a obsazeno jeho valenční pole). Je to nejmenší a nejjednodušší smysluplná a mluvnický fungující jednotka. Oproti tomu tradiční školská syntax považuje za minimální větu větu holou (podmět a přísudek). Ve valenčním pojetí je podmět přísudku podřízen. Základová větná struktura se většinou rovná pojmu minimální věta. Existuje i pojem rozvitá větná struktura, která kromě obligatorních větných členů zahrnuje i členy fakultativní. Rozvitá větná struktura patří spolu se zmnožením větných členů (v. členy několikanásobnými) a transformacemi (pasivizacemi) k větným strukturám tzv. derivovaným.

Forma, kterou je základová větná struktura zaznamenána, se nazývá gramatický větný vzorec. Každý jazyk má konkrétní počet gramatických větných vzorců. Čeština jich má pouze 17, z toho 6 je s verbonominálním přísudkem.

Při určování základové větné struktury věty eliptické je nutné nejprve doplnit chybějící aktanty. Dalším problémem je rozbor věty s přísudkem v trpném rodě, musí být převedena do rodu činného, např. *Úkol byl napsán.* → *Někdo napsal úkol.*

V centru pozornosti valenční skladby je proces, díky němuž dochází k vytvoření věty. Za zakladatele teorie valence (někdy bývá označována jako sémanticky orientovaná syntax) se považuje Lucien Tesnière (závislostní pojetí). Na základě valence formuloval svou teorii tzv. pádové gramatiky Charles Fillmore.²⁴ V Čechách se teorie valence rozvíjela od posledních desetiletí 20. století. Na Tesnière navázal svým pojetím valence funkční generativní popis – Petr Sgall (např. *Teorie valence a její formální zpracování, 1998*), Jarmila Panevová (např. *Formy a funkce ve stavbě české věty, 1980; Valency frames and the meaning of the sentence, 1994*) a Eva Hajičová. Zásadní práce o valenci českých sloves vytvořil František Daneš (*Větné členy obligatorní, fakultativní a potenciální, 1971; Postavení slovesa ve struktuře české věty, 1973; Větné vzorce v češtině, 1981* spolu se Zdeňkem Hlavsou). Valenční teorii modifikovala i Danešova škola (Petr Karlík – *Hypotéza modifikované valenční teorie, 2000; Valence substantiv v modifikované valenční teorii, 2000*).²⁵

Valence českých sloves je zachycena ve slovnících *Čeština pro praxi (Praha: Academia, 1997)* a *Valenční slovník českých sloves (Praha: Karolinum, 2008)*.

²⁴ KOLEKTIV AUTORŮ. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002. str. 517.

²⁵ KOLEKTIV AUTORŮ. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002. str. 518.

4.3 Generativní (transformační) gramatika

Generativní gramatika je směr lingvistiky, který navazuje na myšlenky amerického lingvisty Noama Chomského. Původ má v 50. letech 20. století. Lze ji úspěšně aplikovat na analytické jazyky (s pevným slovosledem, s malým množstvím gramatických morfémů, např. angličtina).

Původně byla podle této gramatiky každá reprezentována dvěma úrovněmi – povrchovou a hloubkovou. Hloubková struktura obsahuje sémantiku a ta je prostřednictvím transformací převedena do struktury povrchové. Hloubkové struktury jsou si u všech jazyků podobné, rozdíl je však ve strukturách povrchových. Zastánci generativní gramatiky dokonce záměrně tvoří nesprávné věty, aby pochopili, proč jsou takové věty negramatické.

Generativní gramatika se ve svých začátcích pokoušela přirovnat jazykovou kompetenci mluvčího jako systém, který je schopen podle pravidel daného jazyka generovat gramaticky správné věty.

Základním typem větného rozboru je pro generativní gramatiku zápis ve tvaru stromové struktury (tzv. syntaktický strom). Věta se rozkládá na své bezprostřední složky.

4.4 Funkční generativní popis

Funkční generativní směr patří k formálním teoriím uplatňujícím závislostní syntax. Vznikl na Univerzitě Karlově počátkem 60. let minulého století. K předním představitelům se řadí Petr Sgall (*A functional approach to syntax, 1969, Aktuální členění věty v češtině, 1980* s Evou Hajičovou), Eva Hajičová a Jarmila Panevová. Zabývali se studiem pasiva, negace, valence a především aktuálního členění. Podle teorie aktuálního členění jsou členy věty řazeny primárně od prvků kontextově zapojených (tvořících základ, téma výpovědi), až po nich následují členy nezapojené (nové, jádro, ohnisko, fokus). Na konci věty se nachází její intonační centrum. Mezi známými a novými informacemi má své místo sloveso: „*Sloveso zpravidla stojí na hranici kontextově zapojených a nezapojených členů, samo patří buďto k základu, nebo k ohnisku.*“²⁶ S tím souvisí i řazení členů věty podle jejich výpovědní dynamičnosti.

²⁶ KOLEKTIV AUTORŮ. *Encyklopedický slovní češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002. str. 147.

4.5 Komunikační přístup

Komunikační přístup rozvinuli především autoři John Lanhshaw Austin, zakladatel teorie ilokučních aktů, a jeho žák filozof a pragmatik John Rogers Searle. Teorie má původ v analytické filozofii, ale „reagovaly na ni studie psycholingvistické, sociolingvistické, práce z oblasti osvojování jazyka, teorie komunikace, velmi významně konverzační analýza, rovněž teorie textu, ale i stylistika, literární věda, a samozřejmě také syntax.“²⁷

V prostředí české jazykovědy můžeme najít komunikačně orientované práce např. u prof. PhDr. Jarmily Tárnyikové, CSc. Nejzásadnější je její učebnice *Chapters from Modern English Syntax I. (A Communicative Approach)* (Olomouc, 1993). Ve čtyřech kapitolách vysvětluje základní principy komunikačního přístupu ke gramatice. Probírá téma větných vzorců v komunikaci a větu jako část textu či diskurzu. Látka anglické syntaxe je na mnoha místech práce vykládána na pozadí syntaxe češtiny porovnávací metodou. Teorii řečových aktů se zabývala i doc. PhDr. Milada Hirschová, DSc. (*Řečový akt, řečové jednání a komunikační funkce výpovědi, SaS 2004*).

Komunikační přístup pracuje s pojmem věta jako se základní jednotkou komunikace (komunikační situace je tradičně dělena na složky – mluvčí, obsah, adresát, záměr, kód, forma, situace).²⁸ Věta, která je abstraktní jednotkou, se po svém vyřčení stává konkrétní výpovědí použitou v dané konkrétní situaci a má svou určitou funkci.²⁹

Svou roli v komunikaci hraje i kontext, věta je kontextově zapojená (vázaná). Verbální (slovní) kontext je vše, co bylo vyřčeno před konkrétní výpovědí nebo po ní. Situační kontext vychází z našich gest, pohybů, atd. Kontext pragmatický se týká našich životních zkušeností (součástí jsou např. i tradice, kultura, role ve společnosti, příslušnost k nějaké určité sociální skupině, apod.), které můžeme, ale nemusíme sdílet s naším protějškem v komunikaci. Tyto zkušenosti pak formují naše životní názory, hodnocení a postoje (které se mohou vyvíjet a měnit). Proces, při kterém adresát „vnáší“ do komunikace své zkušenosti a podle toho „doplňuje“ informace, které nebyly mluvčím vyřčeny, ale které je na základě svých předchozích zkušeností adresát schopn doplnit, se nazývá inference.

Akt, během kterého vyslovíme větu, se nazývá akt lokuční. Při něm vzniká smysluplná, gramaticky správná věta, která má fonetickou (artikulovanou) podobu. Struktura věty je

²⁷ HIRSCHOVÁ, Milada. Řečový akt, řečové jednání a komunikační funkce výpovědi. *Slovo a slovesnost*, roč. 65, 2004, s. 163.

²⁸ TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax I. (A Communicative Approach)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. s. 19.

²⁹ TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax I. (A Communicative Approach)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. s. 10.

formována především podle komunikačního záměru mluvčího. Tento záměr bývá označován jako výpovědní (ilokuční) síla. Záměr může být (např. pomocí užití performativního slovesa, tím nepopisujeme svou činnost, ale přímo ji vykonáváme), ale nemusí sdělen explicitně. Zároveň může být komunikační funkce výpovědi vyjádřena přímo i nepřímo. Pokud výpověď obsahuje performativní sloveso (např. *slibovat, navrhopvat, varovat, žádat*), jedná se o tzv. výpověď performativní, pokud ne, jde o výpověď konstativní. „*Konstativní výpovědi mohou být pravdivé nebo nepravdivé, performativní jsou jen úspěšné nebo neúspěšné.*“³⁰ V souvětí podřadném lze od sebe oddělit ilokuční sílu věty hlavní a věty závislé, ta má tzv. subsidiární ilokuci.³¹

V souladu se svým záměrem (statement, request, command, wish, exclamation)³² volí mluvčí formu věty – oznamovací, tázací, rozkazovací, přací, zvolací. Akty lokuční a ilokuční jsou od sebe neoddělitelné, probíhají zároveň (na straně mluvčího). Výsledkem, či účinkem, který je vyvolán vyslovením věty s určitým záměrem je takzvaný perlokuční akt (probíhá odděleně od předchozích dvou aktů, na straně adresáta).

Tento směr také řeší různé typy a prostředky (lexikální i gramatické) odkazování v textu (deixe).

³⁰ HIRSCHOVÁ, Milada. Řečový akt, řečové jednání a komunikační funkce výpovědi. *Slovo a slovesnost*, roč. 65, 2004, s. 167.

³¹ HIRSCHOVÁ, Milada. Řečový akt, řečové jednání a komunikační funkce výpovědi. *Slovo a slovesnost*, roč. 65, 2004, s. 171.

³² TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax I. (A Communicative Approach)*. Olmouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. s. 13.

5 Výuka syntaxe na základní škole

5.1 Cíle výuky syntaxe

Žáci prostřednictvím vyučování skladby mají pochopit stavbu české věty, souvětí, orientovat se v základech problematiky výstavby textu a poznatky, které si během výuky osvojí, vhodně využívat v komunikaci. Měli by chápat i významovou rovinu věty, osvojit si větné vzorce a syntagmatická pravidla.³³ S tímto cílem „*zahrnujícím složku kognitivní (poznávací) a složku praktickou (komunikační), s vymezením jejich vztahů, souvisí formativní složka daného cíle, tj. úsilí o rozvoj myšlení žáka.*“³⁴

V posledních letech jasně vyvstala potřeba změn ve vyučování skladbě, ale systém jejího vyučování zůstal povětšinou prozatím tradiční. Autoři učebnic se snaží více soustředit na hledisko sémantické a také na komunikační zaměření. V učebnicích se také již většinou objevuje alespoň jedna kapitola věnovaná nástinu problematiky valenčního přístupu k syntaxi.

Vyučování skladbě by mělo být inovováno podle novějších teorií a modernějších přístupů. Vždyť už od prvního stupně základní školy se žáci učí rozeznávat v textu věty, určují jejich druhy podle postoje mluvčího, vyhledávají základní větné členy a učí se základům syntaktického pravopisu.

Skladba tvoří jeden z největších tematických celků v mluvnické látce druhého stupně, rozšiřuje se učivo o základních a rozvíjejících větných členech. Uvádí se i tematika syntaktických vztahů. Žáci se učí analyzovat jak stavbu věty jednoduché, tak souvětí, které rozdělují na souřadné (určují významové poměry mezi větami hlavními) a podřadné, učí se poznávat souřadně spojené věty vedlejší a jejich různé druhy. Věty rozlišují jednočlenné, dvojčlenné, některé učebnice uvádějí i větné ekvivalenty. Učí se graficky znázorňovat stavbu věty jednoduché a souvětí. Okrajově se seznamují se zvláštnostmi a nepravidelnostmi větné stavby. Zároveň jsou úlohy týkající se syntaxe stěžejními v přijímacích zkouškách na střední školy.

V současné době existuje několik moderních přístupů k výkladu české skladby, ale naše učebnice stále většinou navazují na šmilauerovské pojetí, které má kořeny v roce 1947. Myslím si, že by bylo jistě záslužné, aby se učebnice českého jazyka aktualizovaly.

³³ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 137.

³⁴ ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. str. 137.

5.2 Některé obtížné prvky ve výuce syntaxe

Z výzkumů, které provedla Marie Zouharová, vyplývá, že žáci při analýze větných členů nejlépe dokážou určit predikát (v 85%), subjekt (v 80%) a z rozvíjejících větných členů atribut kongruentní (v 69%).³⁵ Potíže činí žákům určování podstatných jmen s předložkou. Např. ve větě *Z nádraží se vydaly vlaky* byl výraz *z nádraží* považován za objekt.³⁶ Podobnou zkušenost mám s větami typu: *Navštívila nás babička z Prahy*, kde je výraz *z Prahy* chybně určován jako příslovečné určení místa.

Dále jsou žáci při určování větných členů ovlivňováni lexikální sémantikou slov,³⁷ např. u slovních spojení typu *ranní vstávání*, *večerní setkání*, *mělnický občan* určují první člen výrazu často jako adverbialie (temporis, loci).

Zouharová se ve výzkumech zaměřila také na rozeznávání vět jednočlenných a dvojčlenných. Správně byla členitost určena asi v 50%, chybně žáci označovali i základ věty jednočlenné.

Problematické je i zvládnutí pojmů větný člen řídicí, závislý, základní, rozvíjející, věta hlavní, vedlejší, závislá, řídicí a souvětí souřadné a podřadné, které žáci často zaměňují. Jako východisko navrhuje autorka zvýraznit sémantický přístup při předávání syntaktických poznatků žákům,³⁸ ačkoli (jak bylo již zdůrazněno výše) samotná sémantika slov je pro žáky při syntaktické analýze často matoucí.

Ze svých zkušeností s výukou doporučuji neustále se vracet k procvičování skladebního učiva (větných rozborů, atd.), a to i během hodin, které se vyučování skladby přímo netýkají. Většinou se totiž skladba probírá jako jeden velký celek až ve druhém pololetí školního roku. Během následujícího pololetí pak žáci nepochybně učivo rychle zapomínají. Vhodné je pozastavit se např. nad zajímavě sestaveným souvětím i v hodině literatury nebo slohu. Analýza vlastních syntaktických chyb ve slohovém cvičení pak poskytuje žákům nejlepší poučení a zpětnou vazbu.

³⁵ ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULÍČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 309.

³⁶ ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULÍČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 309.

³⁷ ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULÍČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 309.

³⁸ ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULÍČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 310.

Při výuce skladby je ale také důležité, aby žáci zvládali i ostatní, např. tvaroslovné, učivo. Často jim totiž činí potíže správně vyhledat v souvětí slovesa a určit tak počet jeho vět. Často označují jako slovesa např. substantiva a adjektiva odvozená ze sloves a jejich tvarů. Kromě potíží s tvaroslovím limituje žáky při výuce syntaxe i jejich omezené slovní zásoba (např. při vymýšlení různých vyjádření méně obvyklých příslovečných určení podmínky, přípustky, účelu, atd.) Obtížně žáci zvládají od sebe odlišit příslovečné určení příčiny (vyjadřující okolnost, která ději předchází) a účelu (který vyjadřuje okolnost následující po ději).

Poměrně dobře lze vysvětlit rozdíl mezi příslovečným určením původce děje a prostředku, který spočívá v životnosti respektive neživotnosti. Poněkud hůře žáci si umí představit a pochopit příslovečné určení zřetele (o vedlejší větě zřetelové ani nemluvě), mnohdy jsou schopni si pouze zapamatovat základní příklady (např. *Náš kraj je bohatý na památky. Očima se podobá matce.*)

Občasným problémem, který ve výuce pozoruji, je, že učivo českého jazyka je na druhém stupni základní školy uspořádáno cyklicky (z posuzovaných učebnic se nejméně „opakují“ učebnice Prodos). Téměř veškerá látka (nejen skladby, ale i tvarosloví, atd.) se probírá znovu a rozšiřuje. V žácích to ale může vzbuzovat nechuť. Čekají totiž, že se budou učit něco úplně nového, a návrat o rok (a déle) zpět a rozvzpomínání se na danou látku se jim příliš nelíbí. Na druhou stranu je ale tento způsob učení výhodný v tom, že žáci mohou navazovat nové učivo na již známé informace.

5.3 Literatura věnovaná teorii vyučování syntaxe

Teorii vyučování skladbě češtiny se věnuje několik autorů. Zmíním zde hlavně ty, z jejichž příspěvků jsem čerpala zdroje k vytvoření této práce. Skladbou a didaktikou skladby se zabývá doc. PhDr. Marie Zouharová, PhD. působící na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. K jejím pracím patří např. *Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka, Praha 1993*; *Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka, Studia Philologica 1999*; *Pojetí skladebního učiva ve vyučování českého jazyka na základní škole, Prešov 2004*. Na Katedře českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě působí Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. Zabývá se komunikačně pojatou výukou skladby a českého jazyka vůbec.

Kromě jednotlivých článků autorů, kteří se věnují teorii vyučování skladby, existuje i kolektivní práce – sborník prací z konference Syntax a jej vyučovanie III, kterou v roce 2005 uspořádala Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře a která shrnuje referáty slovenských i českých jazykovědců. Této konferenci předcházela dvě stejnojmenná setkání již v letech 1979 a 1982. 3. konference měla dva cíle: „*prvým cieľom bolo sumarizovať výsledky bádania v oblasti syntaxe za posledné dve desaťročia a prezentovať súčasný syntaktický výskum; druhým cieľom vyplývajúcim aj z názvu bolo prerokovať problematiku vyučovania syntaxe na základných a stredných školách, ako aj na filologických katedrách vysokých škôl.*“³⁹ Sborník se věnuje syntaktické teorii a její aplikaci v praxi, snaží se postihnout problematické jevy.

³⁹ Katedra slovenského jazyka: Mezinárodná konferencia Syntax a jej vyučovanie III. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://www.ksj.ff.ukf.sk/aktivity/konferencie/126-13-9-2005-medzinarodna-konferencia-syntax-a-jej-vyucovanie-iii>>.

6 Učebnice češtiny

Hlavní pomůckou učitele při výuce je učebnice. Při práci s ní se učitel stává prostředníkem, který látku učebnice vhodně interpretuje žákům (učebnice zase měla zprostředkovávat vědecké texty). Někteří učitelé používání učebnic odmítají, jiní se bez jejich opory při výuce neobejdou. Práce s učebnicí jako s přiměřenou odbornou literaturou je ale pro žáky určitě pozitivní.

V dnešní době se český jazyk na druhém stupni základních škol vyučuje v časové dotaci 5 hodin týdně. Z tohoto počtu je 1 hodina zaměřená na sloh, 1 hodina je literární výchova. Do tří hodin, které zbudou na mluvnici, musí vyučující vměstnat veškeré učivo týkající se tvarosloví, skladby, tvoření slov, obohacování slovní zásoby, nauky o jazyce a zvukové stránky jazyka, obsažené v učebnicích mluvnice.

Velmi náročným úkolem je zvolit si učebnici takovou, která by učiteli s jeho prací pomohla. Žáci však bohužel málokdy nachází v hodinách českého jazyka zalíbení, protože pro ně učivo není dostatečně atraktivní nebo není (či nemůže být) prezentováno atraktivnější formou. V učebnicích chybí pestrá, zajímavá a „hravá“ cvičení, probíraná látka není příliš přitažlivá. Děti mají často problém si abstraktní učivo skladby představit a dokázat jej využít v běžném životě. Proto jsou vesměs jakékoli alternativní přístupy k výuce syntaxe vítány.

Současné učebnice českého jazyka kritizuje O. Uličný: „*S nedostatky naší výuky mateřského jazyka úzce souvisí úroveň našich učebnic. Propast mezi jejich koncepcí a mezi metodologií i poznatky moderní lingvistiky, např. akademické Mluvnice češtiny z let osmdesátých, je tak velká, že posluchači bohemistiky nejsou schopni četným formulacím z uvedené mluvnice porozumět.*“⁴⁰ Dále tvrdí, že učebnicím schází např. rejstříky, odkazy, schémata, tabulky, atd.⁴¹ Zkvalitnění výuky českého jazyka na našich školách předchází mimo jiné i vytvoření kvalitnějších učebnic. Na porovnání kvality učebnic mateřského jazyka u nás a v zahraničí se soustředí PhDr. Věra Martinková, CSc. Podle jejího názoru je rozdíl v kvalitě českých a západních učebnic způsoben především jiným pojetím školní výchovy. Jazyková výchova se v zahraničí neodehrává pouze na poli mateřského a cizího jazyka, ale

⁴⁰ ULIČNÝ, Oldřich. Čeština a škola. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 275-276.

⁴¹ ULIČNÝ, Oldřich. Čeština a škola. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 276.

prostupuje i do ostatních předmětů. Zahraniční učebnice jsou většinou velmi složité a bohatě strukturované, zajímavé, přehledné, srozumitelné. To jejich českým protějškům zatím chybí.⁴²

Na zkvalitnění českých učebnic se podíleli vědci už v roce 1993 v rámci grantu MŠMT ČR Tvorba učebnic. Stanovili několik návrhů a doporučení. Garantem kvality učebnic by mělo zůstat MŠMT ČR, na schvalování učebnic českého jazyka by se měl podílet bohemista, odborník z oboru didaktiky a učitel češtiny (daného stupně školy). Stanovili také kritéria hodnocení učebnic (např. zda učebnice odpovídá kurikulárním materiálům, je odborně i jazykově správná, přiměřená, srozumitelná, logicky uspořádaná, atd.).⁴³

V současné době je vyučujícím k dispozici několik sérií učebnic. Patří mezi ně:

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Prodos

Český jazyk 6 – 9 Soukromé pedagogické nakladatelství

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Alter

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Fraus

Český jazyk 6 - 9 nakladatelství Tobiáš

Český jazyk pro 6. – 9. ročník nakladatelství Jinan

Ucelenou řadou učebnic, jež jsou známé svým komunikačním přístupem, jsou knihy nakladatelství Scientia *Čeština s maňáskem Hláskem* pro 2. (1997) a 3. (1998) ročník základní školy a na ně navazující *Čeština s překvapením* pro 4. a 5. ročník. Tato série ale nemá pokračování pro 2. stupeň. Dalšími nakladatelstvími, která vydávají vlastní učebnice češtiny pouze pro 1. stupeň jsou Fortuna a Didaktis.

Všechny učebnice jsou zpracované podle vzdělávacího programu Základní škola a musí být opatřeny schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

⁴² MARTINKOVÁ, Věra. Učebnice a jazyková výchova u nás a v zahraničí. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULÍČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 315.

⁴³ MARTINKOVÁ, Věra. Učebnice a jazyková výchova u nás a v zahraničí. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULÍČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 316-317.

6.1 Profily učebnic

Pro porovnávání koncepcí výuky syntaxe jsem si zvolila několik sérií učebnic pro základní školy. Jedná se o:

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Soukromé pedagogické nakladatelství

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Alter

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Fraus

Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Prodos

Doplňkovými materiály budou pracovní sešity, náležící k jednotlivým učebnicím, příručky pro učitele (k učebnicím Prodos a Fraus) a samozřejmě odborná literatura.

6.1.1 Český jazyk 6 – 9 Soukromé pedagogické nakladatelství



<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?ucebnice>>

Soukromé pedagogické nakladatelství (od roku 1994) je jedním z těch, které se zabývají vydáváním učebnic všeobecně vzdělávacích předmětů. Učebnice českého jazyka jsou přepracovány tak, aby byly v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Hlavním reklamním sloganem SPN je: „*SPN – UČEBNICE S TRADICÍ*.“⁴⁴

K učebnicím bohužel neexistuje žádná jejich interaktivní verze. Ke stažení nejsou dostupné ani žádné jiné doplňkové materiály či tematické plány. Ty se nacházejí pouze v příručce pro učitele. Dále lze v sadě zakoupit učebnici a pracovní sešit

Učebnice pro 6. ročník základní školy je rozdělena na kapitoly Jazyk a jeho útvary, zvuková stránka jazyka, Nauka o slově, Tvarosloví (ohebné slovní druhy), Skladba, a Sloh a komunikace.

Druhou částí série nakladatelství SPN je Český jazyk 7. Autoři si zakládají na tom, že kniha „*svým pojetím a strukturou zůstává tradiční klasickou učebnicí, vychází z tradice české*

⁴⁴ SPN - pedagogické nakladatelství: profil nakladatelství a info pro školy. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.spn.cz/stranky/infoskoly.php>>.

školy.“⁴⁵ Tradičně je i rozdělena na kapitoly – Tvarosloví, Pravopis, Nauka o slově, Skladba, Stavbě větná, Stavba textová a Sloh a komunikace. Na konci každé kapitoly se nabízí několik otázek, které slouží k zopakování učiva.

Český jazyk 8 je třetí částí této řady. Obsahuje části Čeština jako jeden ze slovanských jazyků, Nauka o slově, Tvarosloví, Skladba, Stavba větná, Stavba textová a Sloh a komunikace.

Závěrečná část, Český jazyk 9, má podobnou strukturu jako předchozí učebnice: Zvuková stránka jazyka, Tvoření slov a pravopis, Význam slova, Tvarosloví, Skladba věty, Věta a souvětí, Sloh a komunikace.

K autorskému kolektivu učebnic SPN patří doc. PhDr. Eva Hošnová, CSc., doc. PhDr. Ivana Bozděchová, CSc., prof. PhDr. Petr Mareš, CSc., PhDr. Vlastimil Styblík, CSc. a PhDr. Ivana Svobodová. Učebnice předkládá žákům různé texty, které by jim měly usnadnit tvorbu jejich vlastních jazykových projevů (mluvených i psaných). Autoři chtějí, aby žáci byli pomocí učebnice schopni se srozumitelně a přesně vyjadřovat, vhodně volit slova i větné konstrukce a textové vzorce.

Autoři zdůrazňují vztah českého jazyka i k ostatním předmětům – když žáci skvěle poznají češtinu, bude se jim lépe studovat jazyk cizí. Oproti ostatním učebnicím je teorie v učebnicích řady SPN občas zjednodušená. Jedním z očekávaných výstupů učebnice je, že žák *„si prostřednictvím učiva o skladbě upevní dovednost poznávat a správně užívat základní a rozvíjející větné členy, zdokonalí se v poznávání a správném určování souvětí a vět jednoduchých, naučí se rozlišovat významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.“*⁴⁶

Cílem učebnice je, aby si žák prostřednictvím učiva o skladbě upevnil dovednost užívat určité typy syntaktických struktur, zaměřil se na problematiku souvětí souřadného a koordinace větných členů a získal základní dovednosti ve výstavbě textu.⁴⁷

⁴⁵ SPN - pedagogické nakladatelství: Detaily učebnice 9. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=539>>.

⁴⁶ HOŠNOVÁ Eva a kol. *Český jazyk 6*. Praha: SPN, 2006. 171s. ISBN 80-7235-331-4, str. 6.

⁴⁷ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN, 2009. 167s. ISBN 978-80-7235-425-2, str. 6.

6.1.2 Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Alter



<http://www.alter.cz/obchod/pripravujeme-127/workshop-alter-853#>

Nakladatelství Alter nabízí úplné řady učebnic českého jazyka jak pro první, tak druhý stupeň základních škol a příslušné ročníky víceletých gymnázií. Všechny učebnice češtiny jsou opatřené schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy až do roku 2018 a jsou rozděleny na dva díly – Učivo o jazyce a Komunikační a slohová výchova. Celá série těchto učebnic (6 – 9) získala v roce 2003 ocenění Nejlepší exponát na výstavě SCHOLA NOVA 2013.⁴⁸

Učebnice Český jazyk 6 (Máme rádi češtinu) byla v nedávné době upravena tak, aby odpovídala Rámcovému vzdělávacímu programu a také novému návrhu učebních osnov z roku 2011. Autorkou učebnice je doc. PhDr. Hana Hrdličková, CSc., na textech spolupracoval Stanislav Rudolf. Učebnice je koncipována jako pracovní. Patří k ní i výukový CD-ROM.

Série učebnic nakladatelství Alter pokračuje Českým jazykem 7, jehož hlavní autorkou je Mgr. Miroslava Horáčková. (odborná spolupráce doc. PhDr. Hana Hrdličková, CSc.) „Autoři vycházejí z přesvědčení, že logické postupy, vyvozování a odůvodňování mají ve výuce jazyka své místo. Žáky budou výrazně motivovat poutavé texty spisovatele Ivana Klímy.“⁴⁹ Učebnice byla oceněna Zlatou stuhou (soutěž v oblasti knižní tvorby pro děti a mládež) pro rok 2000.

Autorkou Českého jazyka 8 je stejně jako v případě Českého jazyka 6 doc. PhDr. Hana Hrdličková, CSc. spolu s autorským kolektivem. Autorem úvodních textů je opět spisovatel Ivan Klíma. „Žáci se učí především dobrými vzory, a proto jsou pravidelně zvaní ke

⁴⁸ Nakladatelství Alter: Český jazyk 7. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/7-rocnik-100/cj-7r1d-ucivo-o-jazyce-165>>.

⁴⁹ Nakladatelství Alter: Český jazyk 7. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/7-rocnik-100/cj-7r1d-ucivo-o-jazyce-165>>.

spoluúčasti na tvorbě učebnic češtiny i osobnosti současné literatury.“⁵⁰ Texty spisovatele „jsou výrazným motivačním činitelem a zároveň podněcují žáky ke komunikaci.“⁵¹

K autorskému kolektivu učebnice českého jazyka pro 9. ročník patří doc. PhDr. Hana Hrdličková, CSc., Mgr. Jana Hrdličková a Mgr. Miroslava Horáčková. Autorem výchozích textů je básník, spisovatel a písničkář Jiří Dědeček. Učebnice si klade za cíl „přípravit žáky na to, aby úspěšně zvládli přijímací zkoušky na střední školy a aby pro ně byl přechod na tento typ škol co nejplynulejší. Umožňuje systemizaci dříve získaných poznatků a velký důraz klade na rozvoj aplikačních dovedností.“⁵²

Nakladatelství proklamuje, že všechny knihy z této řady učebnic zachovávají jednotnou koncepci výuky, avšak přináší i nové prvky a postupy.⁵³ K učebnicím českého jazyka Alter je možné si stáhnout z internetových stránek www.alter.cz časové tematické plány, očekávané výstupy a klíčové kompetence, které jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Ve všech dílech učebnic Alter je zdůrazňováno, že používají jednotnou terminologii, která rámcově odpovídá hesláři školské jazykovědné terminologie používané na druhém stupni základních škol. Zároveň ale „Pamětné osvojení terminologie v plném rozsahu není cílem výuky. Důležité je, aby žák daný jev poznal, dokázal s ním pracovat a používat ho.“⁵⁴

K očekávaným výstupům těchto učebnic patří:

- žák rozliší komunikační záměr partnera v hovoru
- užívá jazykové prostředky vhodné pro danou komunikační situaci
- vhodně užívá jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
- rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí⁵⁵

Metodicky je učebnice postavena netradičně. Snaží se zařazovat nejprve cvičení, kde žáci probíraný jev nejprve pozorují a pak teprve činí závěry, jež uplatňují v dalších cvičeních. Žák tedy primárně pracuje s poznatky, které už zná a při své práci je doplňuje dalšími, například vyhledanými v jazykových příručkách a v dalších přehledech. Nejprve vždy pracuje

⁵⁰ Nakladatelství Alter: Český jazyk 8. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/8-rocnik-103/cj-8r1d-ucivo-o-jazyce-172>>.

⁵¹ HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 1999. 188s. ISBN 80-7245-001-8, str. 4.

⁵² Nakladatelství Alter: Český jazyk 9. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/9-rocnik-102/cj-9r1d-ucivo-o-jazyce-180>>.

⁵³ Nakladatelství Alter: Český jazyk 8. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/8-rocnik-103/cj-8r1d-ucivo-o-jazyce-172>>.

⁵⁴ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str. 4.

⁵⁵ KOLEKTIV AUTORŮ. *Příručka k učebnicím českého jazyka a literatury ALTER pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Všeň: Alter, 2006. 96s., str. 48-51.

samostatně, pak následuje společná kontrola výsledků, odůvodnění jevů a případná oprava. Autorky učebnic zdůrazňují vysokou míru motivace žáka při takové práci.

Výhodou takové metody je, že teorie je ve výsledku opakována několikrát. Poprvé ji zkouší žák vyvodit sám, podruhé doplňuje slova do předepsané teorie, potřetí čte již kompletní látku shrnutou na konci kapitoly.

6.1.3 Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Fraus



<http://www.fraus.cz/>

Nakladatelství Fraus nabízí vzhledově moderní řadu učebnic pro 2. stupeň základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Součástí sady tvoří učebnice, pracovní sešit, příručka pro učitele (s klíčem ke cvičením, s formulovanými cíli, s testy, pravopisnými cvičeními a kopírovatelnými materiály) a audionahrávka. Žáci tedy nepracují pouze s psanou podobou českého jazyka, ale využívají i mluvená cvičení. Autoři se zaměřují na propojení učiva a rozvoj klíčových kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. Snaží se rozvíjet ve výuce mezipředmětové vztahy a propojovat poznatky získané z různých zdrojů (z příruček, učebnic, internetu). Studenti by podle autorů učebnice měli primárně vycházet z práce s textem různého zaměření. Učebnice obsahují „*typy cvičení orientované na rozvoj logického uvažování, porovnávání jednotlivých jevů a na řešení problémů.*“⁵⁶

Kromě samotných učebnic, pracovních sešitů a audionahrávek mají učitelé na internetových stránkách www.fraus.cz k dispozici ke stažení obsahy výuky, vypracované tematické plány pro jednotlivé ročníky, přehledy očekávaných výstupů a kompetencí a další sady cvičení a pracovních listů pro každý ročník, shrnuté pod názvem „online podpora“.

V současné době autoři učebnic českého jazyka nakladatelství Fraus pracují na inovaci celé řady těchto učebnic. Již jsou dostupné učebnice pro 6. a 7. ročník druhého stupně základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií pod pracovním názvem „Nová generace učebnic“. Oproti první generaci obsahuje sada navíc interaktivní učebnici ve

⁵⁶ Učebnice fraus.cz: Český jazyk. In: [online]. 2014 [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.fraus.cz/cesky-jazyk-2->>.

formátu Flexibooks, která je vhodná k instalaci do počítače i mobilního telefonu. Vydání učebnice pro 8. ročník je plánováno na léto 2014, učebnice pro 9. ročník pak vyjde v létě 2015.

Protože nová řada učebnic nakladatelství Fraus ještě není zcela kompletní, zvolila jsem si pro svou magisterskou diplomovou práci původní řadu učebnic autorské dvojice Mgr. Zdeňky Krausové a PaedDr. Renaty Teršové, vydanou v letech 2004 – 2005. Na učebnici pro 8. ročník spolupracovala Mgr. Martina Pašková.

Učebnice pro 6. ročník je rozdělena na oddíly tvarosloví, skladba, zvuková stránka jazyka, rozvrstvení národního jazyka, jazykověda a její složky a komunikace a sloh. Opakování z pátého ročníku je zařazeno na začátku pracovního sešitu.

Český jazyk 7 je tvořen částmi nauka o významu slov, nauka o tvoření slov, tvarosloví, skladba, pravopis, komunikace a sloh.

Učebnice pro 8. ročník nám předkládá kapitoly obohacování slovní zásoby, tvarosloví, pravopis, skladba, obecné výklady o českém jazyce, komunikace a sloh.

Slovní zásoba a význam slova, nauka o tvoření slov, tvarosloví, skladba, zvuková stránka jazyka, obecné výklady o jazyce a komunikace a sloh jsou součástí učebnice Český jazyk 9.

Audionahrávky jsou společné pro český jazyk a literaturu. „*Přibližně třetina je věnována českému jazyku a obsahuje ukázky správné výslovnosti, slohových útvarů a čtený text.*“⁵⁷ Ve zbývajících částech jsou hudební ukázky a ukázky textů potřebné k práci s čítankou.

Nová řada učebnic se má zaměřovat ještě více na rozvíjení komunikativních kompetencí žáka. Autorky chtějí, aby se žáci učili vnímat a chápat různá jazyková sdělení, ovládali čtení s porozuměním a následně výstižně a správně formulovali své myšlenky jak ústně, tak písemně.⁵⁸

⁵⁷ Učebnice Fraus: Český jazyk - II. stupeň ZŠ. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-2-stupen-zs/>>.

⁵⁸ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 7 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 80-7238-776-2 str. 5

6.1.4 Český jazyk 6 – 9 nakladatelství Prodos



<<http://ucebnice.org/>>

Olomoucké nakladatelství Prodos se zabývá vydáváním učebnic od roku 1990. Vydal kompletní řadu učebnic českého jazyka pro oba stupně základní školy. Pro několik předmětů má Prodos již i interaktivní učebnice (v programu ActivInspire), zatím však bohužel ne pro český jazyk.

Prodos své učebnice češtiny nazývá „pracovní učebnice“. Autorkou celé série je doc. PhDr. Milada Hirschová, CSc. Ke každé učebnici náleží pracovní sešit a tenká příručka pro učitele. Dále autorka navrhuje doplnit tyto materiály dalšími – například časopisy, nahrávkami mluveného jazyka a projevy z televize, jež jakožto silné masmédiu děti velmi ovlivňuje.

Prvním dílem je Český jazyk 6, který se věnuje prohloubení znalostí z nižších ročníků ZŠ v oblasti českého národního jazyka, hláskosloví, skladby, tvarosloví (ohebných slovních druhů) a slohu. „*Výklad je organicky propojen s ukázkami praktických problémů, věnuje se např. spisovnému a nespisovnému jazyku. Nezbytnou složkou prostupující celou učebnici je zaměření na komunikační výchovu.*“⁵⁹ V závěru učebnice se nachází oddíl Opakovací a souhrnná cvičení (pravopis, tvarosloví, skladba).

Druhým titulem série učebnic češtiny nakladatelství Prodos je Český jazyk 7. s oddíly Sloh, Nauka o významu slov, Slovní zásoba a její obohacování, Skladba a Tvarosloví. V závěru jsou opět zařazena Opakovací a komplexní cvičení.

V učebnici pro 8. ročník nacházíme tyto kapitoly: Čeština jako slovanský jazyk, Přejímání slov z cizích jazyků, Tvoření slov, Tvarosloví, Skladba, Sloh a závěrečná Cvičení. Žáci se učí základům jazykovědy a samostatně prací s jazykovědnými příručkami. „*Rozvíjí se cit pro jazykovou kulturu a schopnost kultivované praktické komunikace psané i mluvené.*“⁶⁰

Český jazyk 9 nabízí oddíly Čeština mezi jinými jazyky, Opakování – syntax, Jazyková kultura, Čeština a její útvary, Vývoj v jazyce, Jak mluvíme, Psaná čeština a Cvičení. Tato

⁵⁹ Prodos: Český jazyk 6. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-2st/6/>>.

⁶⁰ Prodos: Český jazyk 8. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-2st/8/>>.

učebnice na rozdíl od předchozích podává i informace o vývoji a rozvrstvení češtiny. Věnuje se také stylistice připravených a nepřipravených, mluvených a psaných projevů. „*Žáci jsou učebnicemi Prodosu prakticky připravováni pro komunikační způsobilost během celé devítileté výuky, poslední učebnice řady pro 2. stupeň pak cestu k jejich komunikační úspěšnosti dovršuje.*“⁶¹

Všechny učebnice Prodos jsou prostoupeny komunikační výchovou, která se realizuje ve cvičeních praktických situací. Jde o to, aby byli žáci schopni se kultivovaně a srozumitelně vyjadřovat. Neměli by se jen o jazyce učit, měli by o něm i přemýšlet. „*Důraz se klade na komunikativní dovednosti žáků – mají získat pevné povědomí o tom, jaké vyjadřovací prostředky jsou vhodné v určitých situacích a jaké nikoli, jak vypadá kultivovaná komunikace.*“⁶²

⁶¹ Prodos: Český jazyk 9. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-2st/9>>.

⁶² HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 32s. ISBN 80-7230-004-0, str. 3.

6.2 Porovnání přístupů různých koncepcí k některým syntaktickým jevům ve vybraných učebnicích českého jazyka

6.2.1 Věta a výpověď

Pojmy věta a výpověď se okrajově řeší v učebnicích řady Alter. Ty definují výpověď jako základní jednotku jazykového projevu. „*Výpovědi obvykle rozumíme větu jednoduchou nebo souvětí podřadné pronesené nebo napsané v nějaké konkrétní situaci.*“⁶³ První složkou výpovědi je její věcný obsah, druhou je gramatická forma. Výpověď může být vyjádřena různými formami, nejčastěji větou jednoduchou. Alter uvažuje i o výpovědích ve formě větného ekvivalentu (nevětných; a souvětí podřadného. V souvětí souřadném tvoří každá věta samostatnou výpověď. Výpověď bývá jednotkou uzavřenou – v mluvené formě intonačně, v písemném projevu graficky. Žákům je ještě naznačeno, že se výpověď člení na východisko a jádro.

Učebnice nakladatelství Fraus definují pojem výpovědi stejně, jako učebnice Alter: „*Výpověď je základní jednotka jazykového projevu. Základní formou výpovědi je věta.*“⁶⁴ Tuto problematiku ale autoři začínají rozebírat až v učebnici pro 9. ročník. Výpovědi je zde nazývána každá myšlenka, oznámení, rozkaz, varování apod., které proneseme v určité komunikační situaci. Výpověď je nejmenší jednotkou komunikace.⁶⁵ Objasněn je i termín komunikační situace, tou se rozumí „*výsek skutečnosti v určitém konkrétním čase a prostoru za přítomnosti určitého počtu lidí, v určitém známém či neznámém prostředí. V těchto neopakovatelných a jedinečných komunikativních situacích se dorozumíváme.*“⁶⁶ Učebnice Fraus definuje 4 znaky výpovědi, prvním, už zmíněným, je situační zakotvenost. Za druhé výpověď nese nějaký obsah, třetí znak mluví o komunikativní funkci výpovědi a čtvrtý o její gramatické (formální) podobě.⁶⁷ Oproti tomu věta se popisuje jako jednotka jazykového systému, jejímž základem je určitý slovesný tvar (přísudek).

⁶³ HRDLÍČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 175 S. ISBN 80-7245-019-0, str. 6.

⁶⁴ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 7 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 80-7238-776-2 str. 68.

⁶⁵ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr., PAŠKOVÁ, Martina, Mgr. a VAŇKOVÁ J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. 136s. ISBN 80-7238-536-4, str. 48.

⁶⁶ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr., PAŠKOVÁ, Martina, Mgr. a VAŇKOVÁ J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. 136s. ISBN 80-7238-536-4, str. 48.

⁶⁷ Tamtéž, str. 48-49.

6.2.2 Základní a rozvíjející větné členy

Klasické (tradiční) pojetí skladby považuje za nejdůležitější část věty (a zároveň za minimální smysluplnou jednotku) základní skladební dvojici (podmět a přísudek). Učebnice Alter jako jediná vysvětluje, že význam podmětu je původce nebo nositel děje. Na příkladech z učebnice se sice uvádí, že věty typu „*Soupeři vstupovali*“ nejsou úplné, ale další větné členy se mezi základní (Po a Př) již nepočítají a označují se jako blíže určující nebo rozvíjející. Příslovečné určení i doplněk (kvalifikace) jsou považováni za nezákladní, a tudíž rozvíjející větné členy, ačkoli je některá slovesa vyžadují a věty bez nich nejsou ucelené. Předmět patří podle učebnice také mezi rozvíjející větné členy, ačkoli „pro smysl věty je doplnění slovesa předmětem obvykle nutné.“⁶⁸ U předmětu autorka učebnice Hana Hrdličková připouští, že je někdy nezbytný pro smysluplnost vět, u příslovečného určení už tuto skutečnost nezmiňuje a pouze konstatuje, že pád příslovečného určení (pokud je vyjádřeno podstatným jménem) není řízen řídicím členem.

6.2.2.1 Verbonominální predikát

Téma verbonominálního predikátu je známo svou terminologickou nejednotností. Tradiční pojetí učebnic SPN a Alter jej pojmenovává jako přísudek jmenný se sponou, přičemž sponou mohou být slovesa být, bývat, stát se, stávat se. Prodos pracuje s termínem přísudek slovesně jmenný. Za sponu se považuje pouze sloveso být. Autorka Milada Hirschová zdůrazňuje, že žádný „jmenný přísudek“ neexistuje, protože v přísudku vždy musí být sloveso.⁶⁹

6.2.3 Doplněk

Ve valenčním pojetí učebnic Prodos se odlišují dva typy doplňku. Tím prvním je valenční doplněk - doplnění kvalifikace. Vysvětluje se na příkladech základních vět, v nichž přísudek toto doplnění vyžaduje (*například dopis se zdál, dívky se vydávaly*). Tyto přísudky musí být doplněny podstatným nebo přídavným jménem, které se shoduje buď s podmětem, nebo s předmětovým doplněním. Je zajímavé, že ke slovesům vyžadujícím toto kvalifikační doplnění Hirschová řadí i slovesa *stát se / stávat se*, jež v tradičním pojetí školské skladby náleží ke sponám. S doplněním kvalifikace (valenčním doplňkem) se ucelil výčet základních větných členů na přísudek, podmět, doplnění předmětové, doplnění příslovečné a kvalifikace.

⁶⁸ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str. 77.

⁶⁹ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998. 80s. ISBN 80-7230-005-9, str. 15.

„Uvádění větného členu kvalifikace mj. znamená, že se zde, v souladu s Mluvnici češtiny, nepracuje s tzv. polosponovými slovesy ani s tzv. nutným doplňkem!“⁷⁰

Druhým typem je doplněk nevalenční. Hirschová vysvětluje jeho vznik pomocí transformovaných vět. Dvojice vět musí mít společný podmět, nebo podmět a předmětové doplnění. Pokud takové věty spojíme do jednoho celku, vznikne doplněk:

- a) *Děti se vrátily z výletu.*
- b) *Děti byly unavené.*
- c) *Děti se vrátily z výletu unavené.*⁷¹

Doplněk (nevalenčního typu) není podle autorky učebnice pro větu příliš důležitý, chápe se pouze jako její informační obohacení. Pokud je doplněk vyjádřen přídavným jménem (a ne infinitivem), shoduje se s podstatným jménem v podmětu nebo v předmětu.

Tradiční pojetí učebnice SPN chápe větný člen doplněk jako takový, který má dvojí závislost. Valenční i nevalenční doplněk je shrnut jako jeden a ten samý větný člen. Učebnice Alter jako doplněk klasifikují šechny zbývající větné členy, které mají dvojí závislost. „Doplněk vyjadřuje vlastnost podstatného jména za určitého děje.“⁷² Doplněk se zde dělí na shodný, jenž se shoduje se svým řídicím podstatným jménem v rodě, čísle a pádě (například *Král si připadá osamělý.*), a neshodný, který je obvykle vyjádřen v sedmém pádě (například *Honza se vyučil zahradníkem.*)

6.2.4 Aktuální členění větné

Učebnice Fraus zmiňují principy aktuálního členění větného (např. členění věty na východisko a jádro) v kapitole, která pojednává o hlavních zásadách českého slovosledu. Bohužel však nezmiňují samotný termín aktuální členění.

Podobně jako nakladatelství Fraus i SPN zmiňuje aktuální členění větné v souvislosti s pořádkem slov v české větě. Předkládají žákům poměrně složitou látku – 3 činitele, které mají vliv na slovosled („Český slovosled je do jisté míry volný, není však libovolný.“⁷³) – činitel významový (aktuální členění výpovědi), činitel gramatický a činitel zvukový. Činitel významový je nejdůležitější pro český pořádek slov a žáci se v souvislosti s jeho výkladem dozvídají poměrně slušné základy aktuálního členění větného. Autoři učebnice se vrací

⁷⁰ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 8 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 2000. 23s. ISBN 80-7230-049-0, str. 14.

⁷¹ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 2000. 79s. ISBN 80-7230-048-2, str. 35.

⁷² HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 1999. 188s. ISBN 80-7245-001-8, str. 144..

⁷³ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 121.

k pojmu výpověď, což je menší jazyková jednotka, mající podobu věty nebo větného ekvivalentu. Z výpovědi se skládá jazykový projev. Aby byl tento projev souvislý, musí na sebe jednotlivé výpovědi navazovat. Žáci se dozvídají, že každá výpověď může být rozdělena na dvě části, na část známou (východisko) a novou (jádro sdělení). V citově nezabarvené výpovědi stojí na jejím začátku východisko, na konci jádro (klademe na něj důraz, objektivní slovosled). V citově zabarvených výpovědích je pořadí opačné – výpověď začíná jádrem a pokračuje východiskem (subjektivní slovosled). Jádro bývá ve výpovědi zdůrazněno příslovci nebo částicemi (rematizátory), které od něho nemůžou být oddělena.

Učebnice Alter problematiku aktuálního členění probírají v menší šíři, ale využívají i termín kontextové členění výpovědi. V důsledku kontextového zapojení výpovědi se rozlišuje východisko výpovědi (informace známá z kontextu) a jádro výpovědi (informace nová).

6.2.5 Funkce vět a větných ekvivalentů

Učebnice Fraus rozlišuje tři typy vět podle postoje mluvčího: oznamovací (vyjadřují prosté sdělení, oznámení nebo informaci), tázací a žádací. Věty žádací mohou být buď rozkazovací, nebo přací.

Přehled druhů vět podle postoje mluvčího, koncepce učebnice Fraus

Druh věty		Charakteristika	Funkce
oznamovací		na konci tečka, způsob oznamovací, podmiňovací	sdělení, oznámení, informace
tázací		na konci otazník, způsob oznamovací, podmiňovací	otázka (zjišťovací, doplňovací, vylučovací)
žádací	rozkazovací	na konci vykřičník, tečka, způsob rozkazovací	rozkaz, výzva
	přací	na konci vykřičník, způsob ozn., podmiň.	přání

Alter vymezuje podle postoje mluvčího 4 druhy vět, které se třídí převážně podle toho, jaké znaménko zaznamenáváme na konci věty. Je ale připomenuta i úloha intonace při vyjádření postoje mluvčího. Stejně se ale jednotlivé druhy vět třídí spíše podle jejich formy, než funkce.

Funkce výpovědi se blíže rozlišují pouze u vět rozkazovacích. Mezi rozkazovací věty se počítají i nevětné struktury tvořené infinitivem, například: *Nevstupovat!* Výzva je (opačně než tomu tak je u Hirschové) podle autorek učebnice podtyp vět rozkazovacích.

Přehled druhů vět podle postoje mluvčího, koncepce učebnice Alter

Druh věty	Charakteristika	Funkce
oznamovací	způsob oznamovací, podmiňovací	
tázací	způsob oznamovací, podmiňovací	
rozkazovací	nejčastěji rozkazovací způsob, ale i oznamovací nebo sloveso v infinitivu	rozkaz, zákaz, prosba, varování, pokyn, výzva
přací	podmiňovací, rozkazovací, oznamovací způsob, částice	

Ve vyšších ročnících pak učebnice Alter nastiňují téma výpovědních funkcí vět a větných ekvivalentů Ke dvěma složkám výpovědi (formě a obsahu) se v kapitole Výpovědní funkce vět a větných ekvivalentů přidává složka třetí – výpovědní funkce (podle postoje / záměru mluvčího). Učebnice udává přehled prostředků pro vyjádření různých funkcí výpovědi (např. užití slovesného způsobu, vidu, interpunkčního znaménka na konci věty, melodie, částic, atd.) Žáci se učí rozeznávat věty a jejich ekvivalenty s funkcí výzvy, rady, nabídky, doporučení, prosby, výstrahy, obavy, varování, námitky, pochybnost, příkazu, upozornění a další.

Tradiční pojmenování druhy vět podle postoje mluvčího je v učebnici Český jazyk 7 SPN nahrazen pojmem druhy vět a větných ekvivalentů podle funkce. Princip dělení ale zůstává naprosto stejný. U vět a jejich ekvivalentů se pozoruje znaménko na konci věty, jejich intonace a slovesný způsob.

Věty zvolací zde nejsou samostatným typem. Jsou to jakékoliv věty (oznamovací, rozkazovací, tázací, přací), které vyslovíme se silným citovým zabarvením.⁷⁴

K naznačení našeho záměru se mohou užít i různé slovní prostředky (například částice) nebo mluvnické významy (způsob, osoba, vid sloves). Náš záměr nemusíme vyjadřovat pouze větou, můžeme použít větný ekvivalent.⁷⁵

Přehled druhů vět podle postoje mluvčího, koncepce učebnice SPN

Druh věty	Charakteristika	Funkce
oznamovací	klesavá melodie, na konci tečka, způsob oznamovací, podmiňovací	oznámení
tázací		otázka
rozkazovací	klesavá melodie, na konci vykřičník, rozkazovací způsob	rozkaz, žádost, výstraha, varování
přací	na začátku částice, na konci vykřičník, tečka	přání

Kromě tohoto rozdělení autoři připouští i další funkce: „*Vedle těchto základních funkcí mají výpovědi i funkce zvláštní; vyjadřují např. obavu, výstrahu, prosbu apod.*“⁷⁶ Ve cvičeních žáci rozeznávají, která výpověď má například funkci námitky, údivu, výstrahy, prosby, pobídnutí, varování, návrhu, doporučení, dovolení, nabídky, výčitky a výhrůžky. Mají zároveň sledovat, jakými formálními prostředky jsou tyto funkce vyjádřeny.

Funkce vět Hirschová v učebnicích Prodos shrnuje pod pojmem funkce vět v dorozumívání (jedná se například o oznámení, otázku, výzvu, přání a podobně).⁷⁷ Tyto funkce vět pak náleží k druhům vět podle postoje mluvčího. Ty učebnice stanovuje 4: věty oznamovací, věty tázací, věty výzvové a věty přací. Druhy vět, jejich charakteristiky a funkce popsané v učebnici jsou shrnuty do následující tabulky:

⁷⁴ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN, 2008. 174s. ISBN 978-80-7235-391-0, str. 90.

⁷⁵ Tamtéž, str. 91

⁷⁶ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 97.

⁷⁷ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998. 79s. ISBN 80-7230-012-1, str. 36.

Přehled druhů vět podle postoje mluvčího, koncepce učebnice Prodos

Druh věty	Charakteristika	Funkce
oznamovací	nejčastěji indikativ	oznámení, slib, návrh, poděkování, omluva
tázací	stoupavá melodie, tázací slova	
výzvodé	nejčastěji imperativ	žádost, prosba, nařízení, příkaz, zákaz
přací	přací částice, kondicionál	

Hirschová neuzívá termín věty rozkazovací, protože rozkaz je specializovaný typ výzvy. Pokud je to možné, doporučuje učitelům užívat v souvislosti s výzvodými větami odborný termín – věty direktivní, který je podle ní nejpřesnější. Věty výzvodé se v nepřímé řeči připojují spojkou *aby*.⁷⁸

Není opomenuta ani existence vět zvolacích. Ty nejsou samostatným typem vět, mohou být totiž jakéhokoliv druhu, pokud jsou vysloveny s citovým pohnutím (například oznamovací věta zvolací, tázací věta zvolací, atd.). Věty zvolací tedy tvoříme za pomoci své intonace sami.

K určení komunikačního typu a pro pochopení funkce konkrétní věty je třeba znát celou komunikační situaci, vědět kdo je mluvčí, adresát za jakých okolností spolu hovoří.⁷⁹

6.2.6 Přístavkový vztah

Učebnice SPN již nepracuje s pojmem větný člen přístavek, užívá se zde termín přístavkový vztah. Je vysvětlován jako vztah většího počtu členů ve větě, které mají stejné postavení, podobně jako je tomu u několikanásobného větného členu. Na rozdíl od něj neoznačují tyto členy různé jevy, ale jednu skutečnost, již ale různým způsobem pojmenovávají. Členy v přístavkovém vztahu jsou odděleny z obou stran čárkou. „*Vztah přístavkový je smíšený, je založen jednak na určování (člen ve vztahu přístavkovém upřesňuje význam výrazu, po kterém stojí), jednak přisuzování (přisuzuje členu, po kterém stojí, nějakou vlastnost podobně jako přísudek)*.“⁸⁰ Toto tvrzení se dokládá tím, že z věty s přístavkovou konstrukcí můžeme vytvořit věty dvě, například:

Bedřich Smetana, známý hudební skladatel, se narodil v Litomyšli.

Bedřich Smetana je známý hudební skladatel.

⁷⁸ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 31s. ISBN 80-7230-022-9, str. 17.

⁷⁹ Tamtéž, str. 16.

⁸⁰ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 91.

Pro přístavkový vztah učebnice SPN používá i termín zmnožený větný člen. Pokud má stejnorodou povahu (například Josef Škvorecký, doktor Novák⁸¹), autoři učebnice navrhuji považovat ho za jeden větný člen a dále ho nerozebírat.

Učebnice Fraus chápou přístavek jednak jako syntaktický vztah ve skladební skupině, jednak jako větný člen, „ *který je souřadně spojen s jiným členem věty. Oba členy jsou ve vztahu přístavování (v přístavkovém vztahu) a označují tutéž skutečnost.*“⁸² Základ tohoto větného členu je tvořen podstatným jménem (*Bedřich Smetana, rodák...*).

Podle autorů učebnice Alter není přístavek volně připojený přívlástek (za který byl považován ve starších učebnicích, ale je stejně jako v učebnicích SPN vykládán jako syntaktický vztah. „*Tentýž jev může být totiž pojmenován ve větě dvakrát (vícekrát); pak má druhé (a každé další) pojmenování stejnou větněčlenskou platnost jako pojmenování první a označuje se jako stejný větný člen ve vztahu přívlástkovém.*“⁸³ Přístavkový vztah označují v grafu věty jednoduché trojitou čarou.

Hirschová vysvětluje adordinaci jako přístavování, vztah široké totožnosti. Prakticky se jedná také o vztah mezi několikanásobnými větnými členy, které pojmenovávají stejnou skutečnost, ale protože jsou to členy komplexní (termín převzatý z Příruční mluvnice češtiny), nejedná se zde o koordinaci. „*Na rozdíl od tradičního chápání se zde za několikanásobné větné členy považují i členy ve vztahu adordinace. Termín apozice se zde neuvádí, nicméně v souladu se Šmilauerovým pojetím (a pojetím Mluvnice češtiny III) se zde adordinace (= apozice) chápe jako vztah mezi rovnocennými větnými členy, nikoli jako specifický větný člen!*“⁸⁴ Hirschová přidává ještě vysvětlení: „*Jejich pořadí je často možné zaměnit, vyslovují se s pauzou, v písmu je oddělujeme čárkami.*“⁸⁵ Dále jsou zmíněny i další významové vztahy, které existují v rámci komplexních větných členů – například shrnutí, výčet, ztotožnění.⁸⁶

⁸¹ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 93.

⁸² KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 7 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 80-7238-776-2, str. 81.

⁸³ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2000. 173s. ISBN 80-7245-011-5, str. 62.

⁸⁴ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 9 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 2001. 31s. ISBN 80-7230-089-X, str. 9.

⁸⁵ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 9*. Olomouc: Prodos, 2001. 79s. ISBN 80-7230-088-1, str. 24.

⁸⁶ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 9*. Olomouc: Prodos, 2001. 79s. ISBN 80-7230-088-1, str. 24.

6.2.7 Věta s podmínkem, věta bez podmínky, větný ekvivalent

Dalším problémem je terminologické pojmenování vět typu *Prší., Bolí mě v zádech.*, atd. Terminologicky nejednotné jsou například i učebnice Fraus, u kterých se pojmy v různých dílech učebnice liší. Jednou se věty s podmínkem se označují jako podmětové, věty, které podmět postrádají, jako bezpodměté.⁸⁷ podruhé zase jako dvojčlenné a jednočlenné.

Věty bez podmínky jsou ve valenčním pojetí vykládány jako struktury, ve kterých nemá přísudek žádné valenční doplnění. Pojem věta jednočlenná se zde neuvádí. U tohoto popisu skladby se nesetkáme ani s pojmem věta dvojčlenná. Podle toho, kolik valenčních pozic sloveso má, by se pak musely užívat pojmy jako např. věta trojčlenná, atd.

Věta dvojčlenná má podle tradičního pojetí učebnic Alter základní skladební dvojici - podmět i přísudek (ačkoli podle valenční syntaxe může být takováto věta nekompletní). Věta jednočlenná má pouze jeden základní člen (nemusí to být vždy přísudek). Ve velké části vět jednočlenných je podmět zastoupen zájmenem *ono*, které nemůže být dále rozvíjeno. Jako věty jednočlenné označují autorky učebnice i příklady typu: „*Hurá! Ležet! Milá Mišo!*“⁸⁸, jež některé učebnice češtiny označují jako větné ekvivalenty.

Dále učebnice klasifikuje věty jednočlenné podle toho, jaký slovní druh je jejich základním členem, například sloveso – jednočlenné věty slovesné, ostatní slovní druhy – jednočlenné věty neslovesné. Jednočlenné věty tvořené infinitivem se řadí ke skupině jednočlenných vět neslovesných.

V učebnici Alter pro 9. ročník však nastává úplná změna pohledu na tuto problematiku – ze skupiny věta jednočlenná jsou vyčleněny nevětné struktury (dříve nazývané věty jednočlenné neslovesné) a je zaveden nový pojem – větný ekvivalent. „*Větný ekvivalent má podobu nevětnou, plní však stejnou funkci jako věta.*“⁸⁹ Za větu jednočlennou je nově považována pouze věta, jejíž základní člen je vyjádřen určitým slovesem. Větné ekvivalenty se rozlišují podle toho, jakým slovním druhem je jejich základní člen.

Podle učebnic SPN se věty jednoduché dělí na tři podskupiny. Věty s podmínkem mají oba základní větné členy (podmět i přísudek). Podmět v nich může být vyjádřený i nevyjádřený. Tato skupina vět odpovídá větám dvojčlenným. Pokud věta podmět nemá (můžeme si ho nahradit zástupným „*ono*“), řadí se k větám bez podmínky (ve valenční teorii

⁸⁷ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr., PAŠKOVÁ, Martina, Mgr. a VAŇKOVÁ J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. 136s. ISBN 80-7238-536-4, str. 49.

⁸⁸ HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 1999. 188s. ISBN 80-7245-001-8, str. 9.

⁸⁹ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 175 S. ISBN 80-7245-019-0, str. 53.

jsou to nevalenční přísudky). V učebnicích alter však k větám jednočlenným patří i struktury bez přísudku. Ty autoři učebnice SPN striktně oddělují.

Třetí skupinou jsou větné ekvivalenty, které mohou vypadat jako vět, mohou i fungovat jako věta, ale nemají přísudek. Bývají to různé výzvy, příkazy, zákazy, pozdravy, atd., například: *Hezké! Ano. Stát!* Větné ekvivalenty jsou zde rozděleny do skupin podle slovního druhu, který je jejich základem. Je zdůrazněno, že se větné ekvivalenty používají hlavně v běžném hovoru nebo v uměleckých textech.⁹⁰

Hirschová zavádí v učebnici Prodos pojmy úplná a neúplná věta (v tradiční školské terminologii jde o větné ekvivalenty). Neúplné věty postrádají některé základové větné členy a z hlediska skladby tak nejsou větami. Za neúplné jsou považovány především takové struktury, jež nemají sloveso. Termín neúplné věty je použit pro zjednodušení problematiky, ve skutečnosti to věty nejsou: „*Jak plyne z valenčního přístupu k syntaxi, nepočítá se zde s tzv. „jmennými“ větami – útvary bez určitého tvaru slovesného se nepovažují za věty, nýbrž jen za situačně a kontextově podmíněné neúplné realizace útvarů se slovesem.*“⁹¹

6.2.8 Kapitoly o valenci v učebnicích s tradičním přístupem

Tato část práce se bude věnovat učebnicím s tradičním školským pojetím skladby a jejich výkladu syntaxe valenční. V učebnici SPN autoři již v nižších ročnících poznamenávají, že někdy bývají nutným doplněním slovesa i příslovečná určení a doplňky. Nejsou ale považovány za základové větné členy. Předmět je podle autorů učebnice rozvíjející větný člen, ale připouští se, že některé věty bez něho nejsou smysluplné. Slovesa se podle toho dělí na předmětová (vyžadují předmět) a bezpředmětová (nevyžadují předmět). Jsou popsány i příklady potenciálního větného členu, kdy je sloveso sice předmětové, ale předmět se může beze ztráty smyslu věty vynechat (například *Náš Honza už čte.* – obecná schopnost). Zmiňuje se vztah řízenosti mezi slovesem a předmětem.

Se skutečnou kapitolou týkající se valence se žáci seznamují až na konci devátého ročníku. Úvodem jsou žáci se žáci dozvídají, že základ věty tvoří určitý slovesný tvar (přísudek) a díky němu má každá naše výpověď nějakou funkci. „*Schopnost slovesa vázat na sebe slova s jistým významem a v jistých tvarech se nazývá valence. Struktura věty je určována slovesem v určitém slovesném tvaru a jeho valenčními členy.*“⁹²

⁹⁰ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN, 2008. 174s. ISBN 978-80-7235-391-0, str. 87.

⁹¹ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 31s. ISBN 80-7230-022-9, str. 16.

⁹² HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 115.

Dále je na příkladech ukázáno, že všechna česká slovesa nemají valenci stejnou, některá nemají žádnou (*Prší.*), jiná jsou jednovalenční (*Dítě spí.*), dvojvalenční (*Honza potkal Michala.*) a trojvalenční (*Maminka mi učesala vlasy.*). Připouští se, že některá slovesa mají valenci dvojí – např. sloveso *dosáhnout* (*dosáhnout + kdo + čeho, dosáhnout + kdo + kam*).

Pro sloveso a jeho valenční členy použili autoři učebnice pojem základová struktura věty. Člen, který musí být v základové struktuře věty, se nazývá základový. Dále jsou základové členy děleny na 2 skupiny: nutné – nelze je vypustit, možné – nemusí být vyjádřeny (*David už čte.* – není obsazena pozice předmětu, přesto je věta smysluplná).

Valenční pozice jednotlivých sloves musí být obsazeny správně, aby nedocházelo k zanedbání vazeb (například u vět, v nichž jsou souřadně spojena dvě slovesa, a každé vyžaduje doplnění v jiném tvaru – *Chtěl stále vědět, o kom si lidé povídají a pomlouvají.*⁹³)

I nezákladové větné členy mohou být podle autorů učebnice valenční. Do jisté míry je valenční i infinitiv a substantiva a adjektiva odvozená od sloves (např. *Podmínky se změnily.* – *Změna podmínek...*).

V učebnicích Alter se mezi kapitolami Věta jednoduchá a souvětí a Tvoření vět dozvídáme, že „učivo o valenci se probírá jen podle zájmu žáků.“⁹⁴ Kapitola Tvoření vět tedy pojednává o valenční syntaxi a „je možné ji vypustit.“ Protiklad valenčního a tradičního přístupu je spatřován v tom, že tradičně má graficky znázorněná věta dva vrcholy – podmět a přísudek, zatímco valenční přístup dává na vrchol pouze sloveso. V grafickém znázornění si ale neodpouští propojení podmětu a přísudku dvojitou čarou.

Zavádí se zde i pojem minimální věta („smysluplná věta s nejmenším možným počtem členů“,⁹⁵ u Hirschové základní věta). Ta může být tvořena i pouze jedním slovem – slovesem, které již nevyžaduje žádné doplnění (slovesem nevalenčním). Dále jsou na příkladech ukázána slovesa, jež vyžadují jedno, dvě i tři doplnění (jednovalenční, dvojvalenční i trojvalenční).

Kapitola o valenční syntaxi je ukončena poznámkou: „Není cílem výuky na ZŠ, aby žák rozlišoval, které sloveso je jednovalenční a které je dvojvalenční nebo trojvalenční. Valenci slovesa si bude moci vždy vyhledat nebo bude dána. Potom snadno určí minimální větu, a tu pak bude moci dále rozvíjet.“⁹⁶

V učebnici pro 9. ročník se konečně připouští, že pro vytvoření české věty je rozhodující sloveso. „Jakou bude mít věta stavbu, závisí do značné míry na tom, které sloveso

⁹³ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 117.

⁹⁴ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str. 96.

⁹⁵ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str. 97.

⁹⁶ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str. 98.

je přísudkem. Většina sloves na sebe váže další větné členy v jistých tvarech; tato vlastnost slovesa se nazývá valence.⁹⁷ O roli předmětu a příslovečného určení v minimální větě se nic nedozvídáme. Pro úplnou minimální větu se přidává pojem základová větná struktura. Autoři učebnice nabízí několik modelů valence českých sloves.

O valenci sloves se žáci poprvé z učebnic Fraus dozvídají v kapitole Tvoření věty a souvětí: „Základem věty je určitý slovesný tvar, který potřebuje jistá významová doplnění.“⁹⁸ Bez těchto doplnění vzniká nesmyslná, neúplná věta. Žáci jsou poučeni i o dělení sloves podle jejich valence na bezvalenční, jednovalenční, dvojevalenční a trojevalenční. Slovesa, která mají více významů, tvoří i různé minimální věty. Minimální větu, jež vzniká ze sloves a jejich nutných doplnění učebnice nazývá jako základ věty.

6.2.9 Porovnání grafického zpracování

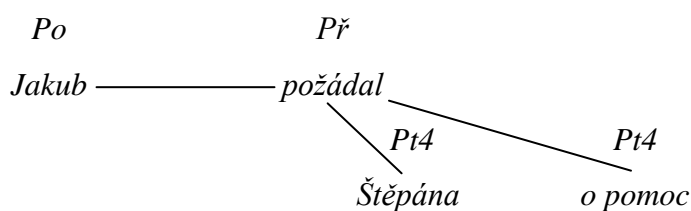
6.2.9.1 Grafy věty jednoduché

Tradiční pojetí učebnic SNP stanoví takovýto postup při rozboru věty jednoduché:

„1) Vyhledáme základní větné členy. 2) Vyhledáme rozvíjející větné členy.“⁹⁹

Učebnice SPN vůbec nepracuje s lineárním znázorněním věty a samostatná kapitola věnující se grafům vět a jejich procvičování je bohužel až v učebnici pro 8. ročník. Graficky se věta znázorňuje podle několika pravidel. Mezi větnými dvojicemi (termín užívaný místo termínu skladební dvojice) se zakresluje spojnice, jednotlivé členy se zakreslují ve stejném pořadí, v jakém jsou ve větě. Nad větné členy se zkratkou píše jejich název.

*Jakub požádal Štěpána o pomoc.*¹⁰⁰



⁹⁷ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 175 S. ISBN 80-7245-019-0, str. 8.

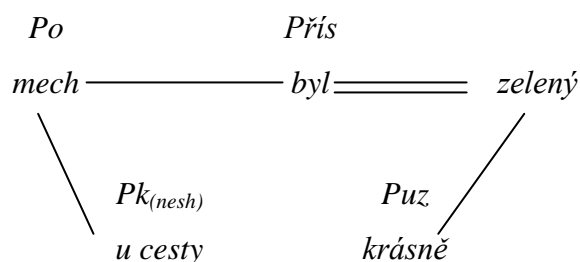
⁹⁸ Tamtéž, str. 53.

⁹⁹ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN, 2008. 174s. ISBN 978-80-7235-391-0, str. 131.

¹⁰⁰ HOŠNOVÁ Eva a kol. *Český jazyk 6*. Praha: SPN, 2006. 171s. ISBN 80-7235-331-4, str. 119.

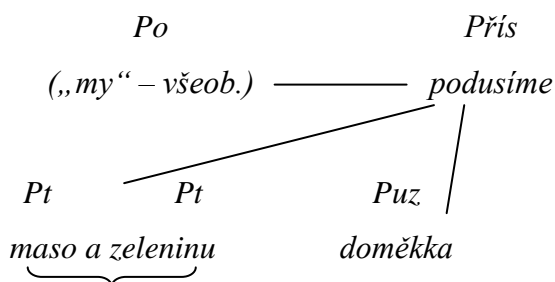
Základní větné členy nejsou spojeny dvojitou čarou, ta se používá ke znázornění složenosti větných členů (např. přísudku jmenného se sponou):

*Mech u cesty byl krásně zelený.*¹⁰¹



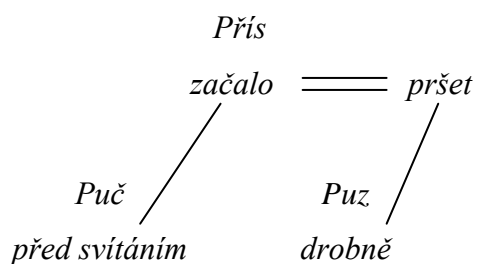
Detailně jsou stanovena i další pravidla rozboru, například zápis podmětu nevyjádřeného do závorky. Pokud jde o podmět všeobecný, označí se do závorky do uvozovek osoba a označí se poznámkou všeob. Několikanásobný větný člen se značí svorkou, která je umístěna dole:

*Maso a zeleninu doměkka podusíme.*¹⁰²



Ve větě jednočlenné se na vrchol grafu zapisuje pouze přísudek:

*Před svítáním začalo drobně pršet.*¹⁰³



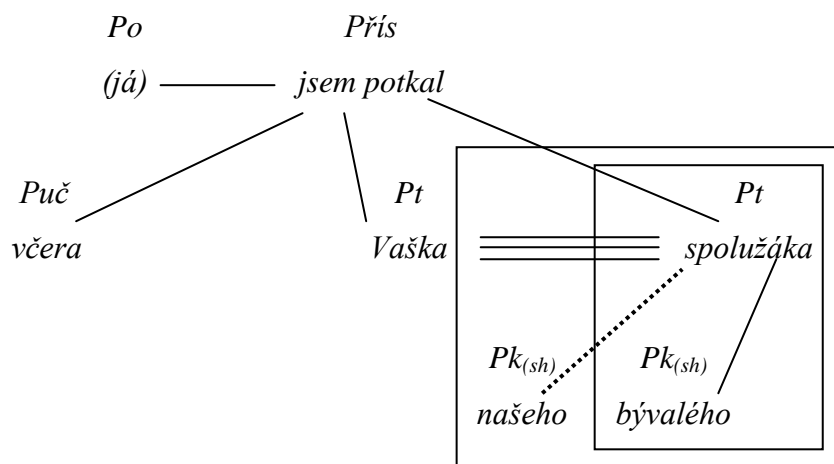
¹⁰¹ Tamtéž, str. 95

¹⁰² HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN, 2009. 167s. ISBN 978-80-7235-425-2, str. 96.

¹⁰³ Tamtéž, str. 96

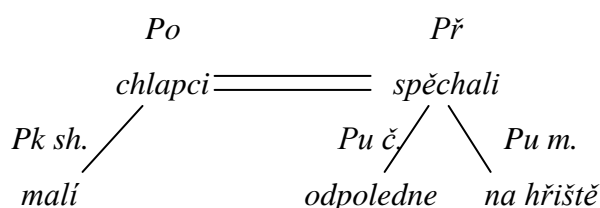
Jako jediná uvádí učebnice SPN také příklad znázornění větných členů v přístavkovém vztahu trojitou čarou:

*Včera jsem potkal Vaška, našeho bývalého spolužáka.*¹⁰⁴

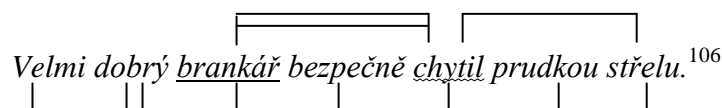


Grafy v učebnicích nakladatelství Alter se liší pouze tím, že je základní skladební dvojice spojena dvojitou čarou.

*Malí chlapci spěchali odpoledne na hřiště.*¹⁰⁵



Kromě prostorového grafického znázornění učebnice simultánně pracuje i s lineárním znázorněním. V něm se také neuvádí k určení řídicího větného členu šipky, ale trámce z čar, základní skladební dvojice je značena dvojitým trámcem:



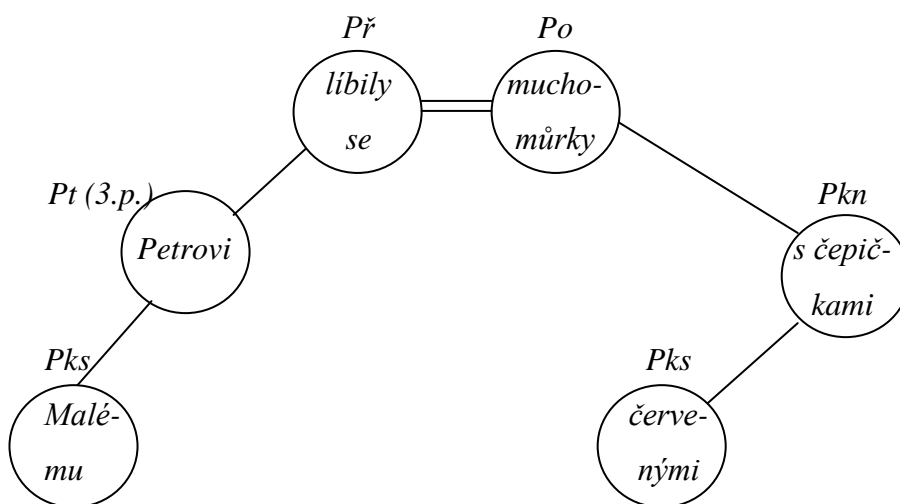
¹⁰⁴ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN, 2009. 167s. ISBN 978-80-7235-425-2, str. 96.

¹⁰⁵ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str. 52.

¹⁰⁶ HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0, str 53.

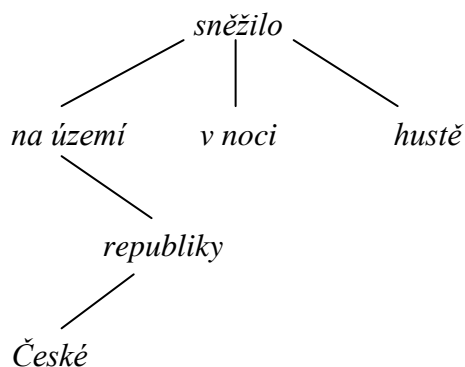
Grafické znázornění stavby věty jednoduché učebnic nakladatelství Fraus je podobné jako u učebnic Alter. Podmět a přísudek je propojen dvojitou čarou, ostatní větné členy jednoduchou. Několikanásobné větné členy jsou označeny svorkou.

*Malému Petrovi se líbily muchomůrky s červenými čepičkami.*¹⁰⁷



Na grafickém zpracování stavby věty jednoduché je na první pohled nápadná centrální poloha predikátu v grafu:

*Na území České republiky v noci hustě sněžilo.*¹⁰⁸

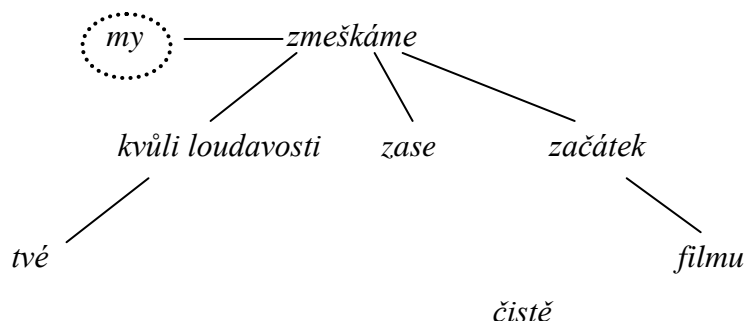


¹⁰⁷ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 978-80-7238-775-5, str. 76.

¹⁰⁸ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998. 80s., ISBN 80-7230-005-9, str. 17.

Takto se navrhuje znázornit v grafu podmět nevyjádřený:

*Kvůli tvé loudavosti zase zmeškáme začátek filmu.*¹⁰⁹

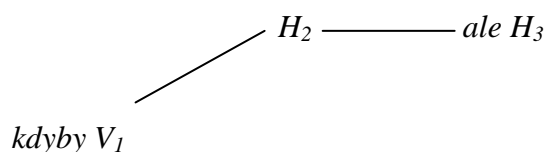


6.2.9.2 Grafy souvětí

Při rozboru souvětí podle učebnic Prodos se žáci řídí tím, že závislé věty graficky znázorňují vždy o jeden řádek níž než věty řídící.

Věty (hlavní i vedlejší) jsou značeny velkými počátečními písmeny (hlavní = H, vedlejší = V). Vedlejší věty jsou uvozené spojkou, interpunkce v grafu souvětí zaznamenána není. Závislost vět (a stejně tak i prostor mezi větami hlavními) není značena šipkou ale prostou čarou. Věty hlavní i vedlejší jsou číslovány dolním indexem podle celkového počtu vět v souvětí, například:

Kdyby přšelo, nešli bychom na procházku, ale zůstali bychom doma.



V dalším díle učebnice přichází změna v grafickém znázornění stavby souvětí. Místo označení věty hlavní písmenem H a vedlejší písmenem V přichází na řadu značení vět hlavních římskými a vět vedlejších arabskými řadovými číslicemi. Druh vedlejší věty se zapisuje za číslo věty do závorky, spojky v grafu zůstávají, čárky se nezaznamenávají.

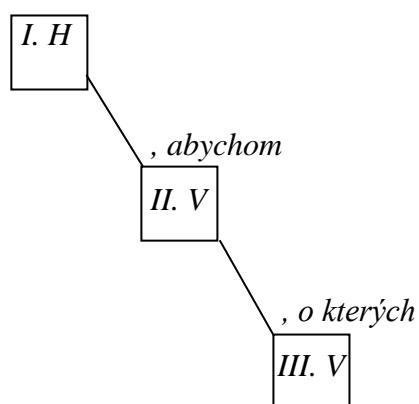
¹⁰⁹ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 31s. ISBN 80-7230-022-9, str. 15.

*Kocour Muzu zamručel, svinul svůj huňatý ohon kolem sebe a uvelebil se k odpočinku, a tak jsme věděli, že se mu u nás líbí.*¹¹⁰

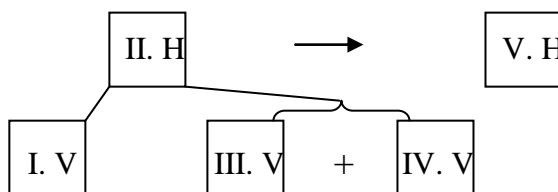
I. + II. + a III. → a tak IV.
že 5 (vedl. věta předmětná)

Grafické znázornění (Fraus):

*Šli jsme do zoo, abychom si prohlédli plazy, o kterých jsme se právě učili.*¹¹¹



Jakmile se na drátech začnou houfovat vlaštovky, je to jasné znamení, že už je podzím a že se musí do školy, a proto vlaštovky nemám rád.

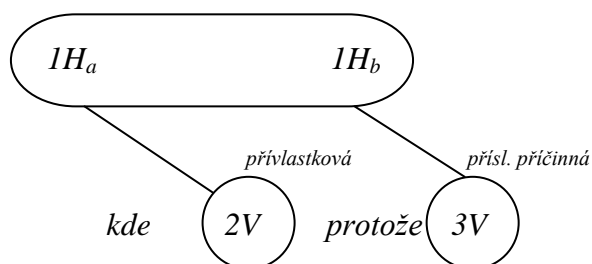


Grafické znázornění (Alter):

¹¹⁰ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 31s. ISBN 80-7230-022-9, str. 15.

¹¹¹ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 978-80-7238-775-5, str. 83.

Na stránkách, kde se dříve, rozkládal les, se pěstují brambory, protože v nedalekém městě je nová škrobárna.¹¹²



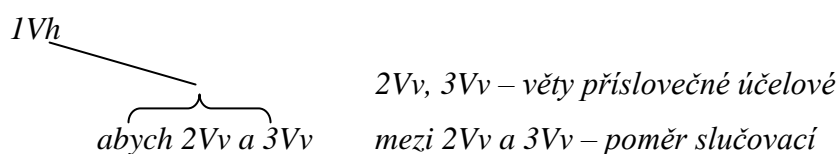
Podle učebnic Alter vypracovávají žáci nejen grafy, ale i vzorec souvětí, například:

Protože ho cestou domů přemohla únava, zdříml si v lese.

vzorec: *Protože V1, V2.*

Grafické znázornění (SPN):

*Musím tam zítra odpoledne určitě dojít, abych se s ním setkal a mohl jsem si s ním o tom promluvit.*¹¹³



¹¹² HRDLÍČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2000. 173s. ISBN 80-7245-011-5, str. 93.

¹¹³ HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8, str. 110.

7 Zhodnocení učebnic z hlediska použitého přístupu k popisu syntaxe

Práce reflektuje koncepce použité při zpracování učiva syntaxe v učebnicích pro druhý stupeň základních škol. V posuzovaných učebnicích byly odhaleny dva přístupy k výkladu učiva skladby – přístup tradiční (analytická, závislostní syntax) a přístup valenční. V některých případech však dochází k prolínání pojmů (některé pojmy obou teorií se shodují, jiné zase ne) a dochází tak k mnoha nejasnostem. Pojetí školské skladby je teorií starší. Modernější je pak valenční (sémantický) přístup k syntaxi.

7.1 Učebnice s tradičním školským přístupem k syntaxi

Školský přístup považuje za základní jednotku skladby větu. Šmilauer také dává větě velkou důležitost: „*Základní prvky větné vidí ve skladebných prostředcích a ve větných vztazích (predikaci, determinaci a koordinaci) jimi vyjadřovaných.*“¹¹⁴ Větu považuje za základní jednotku jazykového projevu, která vymezuje postoj mluvčího ke skutečnosti. Zdůrazňuje se strukturní podoba věty a věta jako zvukový celek, který vyjadřuje nějakou myšlenku: „*Myšlenky i duševní hnutí vyjadřujeme v jazyce větami. Věty se skládají ze slov, a jsou tedy vyjádřením myšlenek slovy.*“¹¹⁵ Oproti tomu moderní přístupy chápou větu spíše jako ustálenou formu, která slouží k dorozumívání, a mnohem častěji používají pojem výpovědi nebo základní textové jednotky. Syntax pak studuje nejen výpovědi větné povahy, ale i méně časté struktury nevětné.¹¹⁶ Školský přístup dichotomii věta – výpověď nerozlišuje.

Tradiční přístup pracuje s pojmem věta jednočlenná, dvojčlenná (=věta bez podmětu, věty s podmětem, ve valenční teorii věta jednočlenná = predikát bez levé valence). Jedná se o věty typu: *Prší., Bolí mě v zádech.*, atd.

Tradičně školní gramatiky rozlišují čtyři druhy výpovědí: výpovědi oznamovací, tázací, rozkazovací a práci. Soustředí se převážně na jejich formu. Pokud je forma a funkce výpovědi v nesouladu, přicházejí problémy. Například varování *Nespadni!* nelze považovat za rozkaz. Moderní teorie pracují s tříděním výpovědí podle jejich komunikační funkce, které vyjadřují záměr mluvčího. Nejčastěji se setkáme s rozlišováním oznámení (konstatování), otázka, výzvy a přání.

Syntaktickými vztahy jsou podle Šmilauera predikace, determinace, apozice, přiřadování (koordinace), vsouvání (parenteze). Tradiční, analytická syntax pracuje se vztahy sémantickými (predikace, determinace, koordinace, apozice) a vztahy formálně-syntaktické (hypotaktické: kongruence, rekce, adjunkce, a paraktaktické)¹¹⁷ Do apozice počítá Šmilauer i výrazy typu *Pan Novák, řeka Labe*. V současné době jsou tyto ve většině učebnic českého jazyka považovány za přívlástek neshodný.

Školské pojetí skladby Vladimíra Šmilauera se soustředí na formální stránku větných členů. Opomíjí se jejich sémantická stránka. Větné členy se probírají samostatně a v rámci jednotlivých kapitol se řeší všechny jejich způsoby vyjadřování (a to i způsob vyjádření

¹¹⁴ TĚŠITELOVÁ, Marie. Profesor Vladimír Šmilauer sedmdesátníkem. *Naše řeč*, roč. 48, 1965.

¹¹⁵ HAVRÁNEK, Bohuslav – JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002. str. 143.

¹¹⁶ SVOBODOVÁ, Jana. Studijní opory: Úvod do problematiky současné syntaxe. [online]. [cit. 2014-08-4]. Dostupné z: <<http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/3.pdf>>.

¹¹⁷ HRBÁČEK, Josef. K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *Naše řeč*, roč. 80, 1997.

větného členu větou vedlejší). Šmilauer zavádí pojem složeného větného členu, kterým je spona a jmenná část přísudku, nebo modální / fázové sloveso a infinitiv. V rámci učiva o podmětu Šmilauer tvrdí, že věty s všeobecným podmětem (např. *Hlásili to v rozhlase.*) podmět mají.

Texty k rozboru školský přístup vybírá většinou z beletrie, tisku a odborné literatury. Málo se objevují např. prepisy skutečné komunikace. Někdy se vychází i z předpokladu, že student bude pracovat samostatně a sám se bude zajímat o jazyk. Do Novočeské skladby zahrnul Šmilauer i poznatky V. Mathesia – aktuální členění větné. Na teorii Vladimíra Šmilauera navázalo několik generací jeho žáků. Zvláštní případy a výjimky připomíná vždy po výkladech obecných. Za významný skladební prostředek považoval slovosled.

V díle *Novočeská skladba* není výklad týkající se souvětí samostatný, je přiřazen k částem, které se věnují syntaktickým vztahům a jejich vyjadřování. *„Jsou tak zdůrazněny obdoby mezi větněčlenským a souvětým vyjádřením základních vztahů, stranou pozornosti však zase zůstává specifičnost konstrukcí souvětých.“*¹¹⁸

Tradiční školská gramatika prezentuje žákům jazyk spíše popisně jako výčet mluvnických a pravopisných pravidel, jež se musí učit z paměti, a jako soubor slov, která používáme a musíme je obohacovat. Studium skladby věty a souvětí se zaměřuje spíše na připravené vymyšlené věty, než na reálné celky užití v komunikaci. Cvičení se často skládají z různých nenavazujících vět. Důraz se klade hlavně na psané projevy, ačkoli ty mluvené se v každodenním životě vyskytují častěji.

Tradiční pojetí je z vybraných učebnic zastoupeno v sérii učebnic Soukromého pedagogického nakladatelství. Základ věty v nich tedy tvoří základní skladební dvojice tvořená podmětem a přísudkem. Základní větné členy se probírají jako řídicí. Rozvíjející větné členy jsou vykládány jako členy závislé, které blíže určují význam členů základních.¹¹⁹ Člen rozvíjející může být dále rozvit. Řadí se k nim předmět, příslovečné určení, přívlastek a doplněk.

U rozlišování všech rozvíjejících větných členů se stejně jako v učebnicích Alter klade důraz na to, jakými otázkami se na ně ptáme, jakými slovními druhy bývají vyjádřeny a jaký slovní druh rozvíjí.

Učebnice SPN je nejrozsáhlejší, co se týče obsahu učiva i množství cvičení. Většina má však stejné schéma. Jsou zaměřena hlavně na dril. Žák se naučí (nejlépe z paměti) poučku, následně si ji procvičí na mnoha cvičeních a v závěru kapitoly odpoví na shrnující otázky.

¹¹⁸ HAUSENBLAS, Karel. Co nového v 2. vydání Novočeské skladby V. Šmilauera? *Naše řeč*, roč. 50, 1967.

¹¹⁹ HOŠNOVÁ Eva a kol. *Český jazyk 6*. Praha: SPN, 2006. 171s. ISBN 80-7235-331-4, str. 118.

Učebnice Alter stojí také na straně tradičního přístupu, ačkoli z hlediska metod, které užívají, jsou modernější než učebnice SPN. Navazují na tradiční šmilauerovské pojetí skladby. Autoři například nepracují s pojmem základní věta, ale s tradičním pojmem základní skladební dvojice (kdy základem věty je podmět a přísudek).

Učebnice obsahují texty, ke kterým jsou nabídnuty sady otázek, snažící se o rozvinutí diskuze. Na různá syntaktická pravidla a definice musí žák přijít sám, což je na jednu stranu pro pozitivní pro zapamatování, ale vyžaduje to neustálou kontrolu učitele a opravování případných pochybení.

Nejmodernější vyhlížejícími učebnicemi snažícími se o zdůraznění komunikace ve výuce, avšak stále tradiční svým přístupem ke skladbě, jsou učebnice nakladatelství Fraus. Autorky učebnice se snaží také poskytnout více prostoru komunikaci, a to zvláště prostřednictvím textů, zábavnějších cvičení, návodných otázek a inspirativních diskuzních témat. Chtějí přitáhnout zájem o jazyk, motivovat žáky k učení a rozvíjet jejich klíčové kompetence. Navíc se nesoustředily pouze na psané, ale i na mluvené texty (součástí učebnice je CD s texty vhodnými k výuce mluvnice i literatury). Stále ale není tento komunikační trend v učebnicích Fraus vykazován soustavně, některá cvičení zůstávají tradiční, některé texty se skládají z nesouvisejících nepřírozeně sestavených vět. Učebnice si zakládá na provázání učiva českého jazyka s jinými předměty, někdy však až moc a na úkor prostoru pro češtinu.

Žáci díky posílení komunikačního aspektu v hodinách češtiny analyzují reálné výpovědi z reálných komunikačních situací. Učí se používat vhodné jazykové prostředky v konkrétních jazykových projevech. Užívají jazyk v praxi.

V přístupu a obsahu učiva se tedy učebnice SPN, Alter a Fraus příliš neliší. Všechny řady učebnic postupují od jednodušší látky ke složitější a zařazují většinou pouze jednu kapitolu týkající se základů valenční syntaxe, spíše jen pro zpestření či pro zajímavost. Ačkoli je tedy valenci věnován poměrně malý prostor, pozitivem je, že se vůbec existence jiného pohledu na skladbu před žáky připouští, a dokonce se i vysvětlují základní principy.

Nejrozšířenějšími učebnicemi však nadále zůstávají knihy nakladatelství SPN, které jsou sice zrevidovány, ale původ mají ještě před rokem 1989. „*Soubor ... se odlišuje pouze tím, že nevhodné texty výkladových článků a cvičení byly vypuštěny. Avšak způsob výkladu syntaktického učiva, pojetí, obsah a rozsah pojmů zůstal (až na malé výjimky) stejný.*“¹²⁰

¹²⁰ ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, s. 80.

7.2 Učebnice s valenčním přístupem k syntaxi

V rámci modernizace výuky syntaxe se nyní do popředí dostává valenční teorie. Nahrazuje tradiční analýzu větných členů. Výhodné například je, že tento přístup nerozlišuje věty dvojčlenné a jednočlenné. Podle Uličného přináší valenční přístup i problémy: „*není snadné vysvětlit závislost (reakci?) podmětu, otázku shody podmětu s přísudkem (ve větněčlenské teorii a ve výuce pravopisu jde o opačně shodu přísudku s podmětem). Opomíjejí se tu vlastnosti povrchové větné struktury, tj. především shoda a rekce, tak nápadné pro češtinu, a stranou se nechává otázka, jak při zrušení kategorie doplňku bude možné prezentovat jeden jeho typ jako shodné (!) příslovečné určení způsobu (typ turisté se vrátili unaveni).*“¹²¹ Valenční teorie (nebo z hlediska sémantického intencí teorie) se týká hloubkové struktury věty, oproti tomu tradiční koncepce zkoumá její povrchovou strukturu a význam v komunikaci, hloubkovou rovinu nevykládá. Obecně platí, že tradiční výklad skladby je pro žáky jednodušší na pochopení.

Podporu valenčnímu přístupu vyjádřil i PhDr. Jiří Novotný, DrSc., podle kterého spočívá pozitivum v tom, že valenční syntax pracuje pouze s několika typy základových větných struktur, ze kterých dosazováním vznikají výpovědi. Pravidla tohoto dosazování má každý žák v sobě zakódovaná, a proto by jim valenční syntax neměla činit potíže, měla by pro ně být dokonce přirozenější než klasická syntax. Novotný si tuto teorii ověřil v experimentu s žáky 3. tříd. Ti měli za úkol vytvořit jednoduché věty. Netvořili však věty holé (pojem tradičního pojetí, věty skládající se pouze z podmětu a přísudku), ale věty, které odpovídali obsazeným valenčním pozicím sloves (např. *Já se podobám tatkově. nikoli Já se podobám.*)¹²² Z tohoto výsledku plyne, že žáci přirozeně poznají rozdíl mezi pozicemi obligatorními a potenciálními.

Valenční přístup podporuje i doc. PhDr. Marie Zouharová, PhD. Výhodou valenčního přístupu podle ní je, že žák přirozeně „hledá podstatné, bez čeho by věta adresátovi nic neříkala. Z komunikačního hlediska srovnává a hodnotí důležitost jednotlivých vztahů ve větě.“¹²³ Podle Zouharové je zavedení valenční syntaxe do vyučování oprávněné, protože je to přirozený důsledek uvolnění formálního přístupu v učebnicích a posílení sémantického cítění

¹²¹ ULIČNÝ, Oldřich. Čeština a škola. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 271.

¹²² NOVOTNÝ, Jiří. Jazyk a jazyková výchova ve škole našich dnů (k referátu doc. Uličného). In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 279.

¹²³ ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, s. 77.

žáků.¹²⁴ Děti jsou schopny doplňovat věty podle jejich smyslu a významu a vyhodnotí, co je pro pochopení adresáta podstatné a co ne.

Zouharová se zabývala prací se studenty středních škol, kteří měli (oproti žákům 3. tříd, se kterými pracoval J. Novotný) se skladbou (s jejím tradičním pojetím) již zkušenosti. S valenční syntaxí se do té doby setkali pouze okrajově. Byla vybrána slovesa svítit, milovat, chovat se a přšet a studenti měli za úkol doplnit jejich valenci (přičemž neobsazení levovalenční pozice bylo tolerováno – podmět nevyjádřený). V práci studentů bylo pak zjištěno množství chyb, například doplňování adverbial: *Lampa svítí špatně.*¹²⁵ Podle vzorového příkladu (*kdo – daroval – komu, co*) se také objevily nesmyslné výrazy, které odpovídaly valenci jiného slovesa, např. *Slunce svítí paprsky lidem. Pavel miloval Evě vlasy.*¹²⁶ Z výsledků šetření vyplynulo, že pouze přibližně jedna třetina studentů utvořila správně všechny čtyři minimální věty.

Oba výše zmíněné výzkumy potvrzují, že je rozhodně výhodnější zařadit valenční přístup již od samého počátku výuky skladby na základní škole. „*Zařazení valenční syntaxe do výuky až na střední škole nepřináší náležitý efekt. Studenti nadále přistupují k řešení úkolů především formálně, naplňují podobu vzorového příkladu, aniž by si úsudkem ověřili správnost svého postupu.*“¹²⁷

Analýza J. Novotného i šetření M. Zouharové proběhla již v devadesátých letech minulého století. Od té doby se v učebnicích pro základní školy sémantický přístup začíná projevovat. Jedná se ale spíše o alternativní učebnice, které zatím nejsou příliš využívány pedagogy. Ve většině nejrozšířenějších knih velkých nakladatelství se valenční syntax zmiňuje pouze okrajově. Publikacemi, které užívají valenční syntax důsledně, jsou *Český jazyk (5-9; Olomouc: Prodos)* a *Český jazyk s Tobiášem. Skladba (Havlíčkův Brod: Tobiáš)*. Ačkoli jde o odborný přístup, je žáky chápán velice dobře. Nemusí se totiž při rozboru opírat o naučené znalosti, ale o své jazykové vědomí.¹²⁸

Dlouhou dobu se v učebnicích k valenční teorii vůbec nepřihlíželo. První učebnice s touto koncepcí začaly vycházet až v 90. letech (například soubor sešitů *Český jazyk s Tobiášem, 1996*). Koncepci valenční teorie užívá ve svých učebnicích, vydaných v Olomouci v nakladatelství Prodos, doc. PhDr. Milada Hirschová, CSc.

¹²⁴ Metodický portál: Zouharová, Marie. *Syntaktické termíny v učivu českého jazyka na základní škole*. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1939/SYNTAKTICKE-TERMINY-V-UCIVU-CESKEHO-JAZYKA-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html/>>.

¹²⁵ ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, s. 78.

¹²⁶ ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, s. 78-79.

¹²⁷ ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, s. 79.

¹²⁸ ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, str. 77.

Celý výklad syntaxe v učebnicích Prodos je zahájen vysvětlením pojmu valence, tudíž nejdříve je stanovena centrální úloha slovesa. Zástupci tradičních přístupů většinou volí jako startovací téma větu jednoduchou a souvětí, základní větné členy (základní skladební dvojice; podmět a přísudek), nebo druhy vět podle postoje mluvčího. Hirschová vůbec nepracuje s termínem základní skladební dvojice, používá termín základní věta (minimální věta), kterou tvoří přísudek a všechna jeho nutná valenční doplnění. Místo pojmu určovací skladební dvojice užívá pojem syntagma, nebo syntaktická dvojice. Slovesa jednovalenční se v terminologii tradičních učebnic nazývají bezpředmětová, slovesům dvojvalenčním a trojvalenčním se říká předmětová. Ekvivalentní pojmenování pro slovesa nevalenční v učebnicích není.

Od tradičních učebnic se učebnice Prodos liší také souhrnem větných členů. Jako příklad může sloužit doplnění předmětové (valenční, nutný člen základní věty, např. *Honza přečetl báseň.*) a předmět nevalenční (rozvíjející větný člen, např. *Honza přečetl Evě báseň.*)

Dalším rozdílem, který jsem v koncepcích zaznamenala, je práce s pojmy věta dvojjmenná a věta jednočlenná. Učebnice Prodos tyto pojmy vůbec neužívají, místo nich navrhuji pojmy věta úplná a neúplná. Pokud sloveso podmět nevyžaduje (je nevalenční; podle tradičního přístupu se jedná o větu jednočlennou neboli větu bez podmětu), považuje se věta za úplnou. V souvislosti s tímto tématem se objevují rozdíly nejen mezi koncepcí valenční a tradiční, ale i v samotném rámci tradičním. Učebnice Alter se od ostatních liší tím, že až do devátého ročníku zatajuje žákům existenci větných ekvivalentů a věty rozděluje pouze na jednočlenné a dvojjmenné. Nevětné struktury řadí k větám jednočlenným a ty dále dělí na slovesné a neslovesné. Až v učebnici pro devátou třídu „přechází“ všechny do té doby jednočlenné věty neslovesné a tvořené infinitivem pod pojem větné ekvivalenty.

Pojetí Hirschové se odlišuje i pojmově – přísudek „jmenný se sponou“ označuje jako „slovesně jmenný“. Za sponové považuje pouze sloveso být, kdežto ostatní učebnice uvádějí dvojice být / bývat, stát se / stávat se. V rámci výkladu valence se liší i pojem „základní věta“ (učebnic Prodos) a „základová struktura věty“ (učebnic SPN).

U obou koncepcí (tradiční i valenční) lze vyzorovat nejen rozdíly, ale i částečné shody ve výkladu skladby. Společné jim je například téma vět vedlejších. Ve všech sériích učebnic se probírají věty vedlejší zároveň s odpovídajícími větnými členy (např. věta vedlejší podmětová po podmětu, věta vedlejší přívlastková po přívlastku, atd.). V porovnání se všemi tradičními řadami učebnic, které vykládají učivo skladby v souladu s formálním přístupem, se knihy nakladatelství Prodos věnují modernějšímu (funkčnímu, valenčnímu) pojetí výkladu syntaxe. Můžeme zde najít pasáže zaměřené na komunikační funkce výpovědi.

Valenční přístup je v učebnicích Prodos uplatněn už od 5. ročníku. Na druhém stupni se děti již běžně setkávají s pojmy, jako je základní věta (= základová větná struktura), věta rozvitá, základní větné členy (přísudek a jeho doplnění D¹²⁹, podmět), rozvíjející větné členy (přívlastek a některá příslovečná určení), větný člen několikanásobný, doplnění kvalifikace, komunikační funkce výpovědi. Žákům je vysvětlen i rozdíl mezi valenčním (doplněním adverbialním) a nevalenčním příslovečným určením (rozvíjejícím větným členem) a podobně i doplnění předmětové (valenční) a předmět (nevalenční).

Tomáš přečetl babičce dopis. – dopis = D/Pt (základový větný člen), ve 4. pádě
– babičce = Pt (nezákladový větný člen), ve 3. pádě

„Jako nezákladní předměty se definují výrazy se slabou valencí nebo výrazy nevalenční, které jsou zatíženy sémantickými příznaky “prospěchovosti” (dativ) a “nástrojovosti” (instrumentál). ... Z teoretického hlediska je uvádění nezákladového (rozvíjejícího) předmětu ústupkem tradiční větněčlenské klasifikaci – je nutné nějak pojmenovat nevalenční dativy a instrumentály, které nepatří do základní věty.“¹³⁰

Větný rozbor je pak prováděn na základě vztahů členů ke slovesu. Postupuje se od základní věty k větným členům rozvíjejícím. Výuka větného rozboru by podle Hirschové neměla sloužit pouze k hlubšímu seznámení se s českým jazykem, měl by také sloužit ke cvičení systematického myšlení.¹³¹ V učebnicích Prodos je naznačen postup určování větných členů podle toho, jaký slovní druh rozvíjejí.

Pokud se výuka valenční syntaxe nerozšíří a bude dále do učiva zahrnuta pouze jako jedna z kapitol, žáci ji budou stále mylně vnímat pouze jako novou látku, jako další úsek v probírání skladby. Nebudou ji považovat za jiný pohled na celou skladbu, ale pouze za jakousi nadstavbu.

¹²⁹ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998. 80s. ISBN 80-7230-005-9, str. 19.

¹³⁰ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 32s. ISBN 80-7230-004-0, str. 10.

¹³¹ HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 32s. ISBN 80-7230-004-0, str. 3.

8 Závěr

Jedním z cílů diplomové práce bylo prověření učebních textů určených pro 2. stupeň základní školy z hlediska koncepce syntaxe. Celkově byly rozlišeny dva přístupy užívané v sériích učebnic nakladatelství Prodos, SPN, Alter a Fraus, a to výklad skladby z hlediska valenční teorie a klasický školský přístup (tradiční výklad skladby). Všechny učebnice, které jsem si k analýze zvolila, jsou novější, ale ne všechny prezentují učivo skladby moderním způsobem.

Úkolem této práce je také zhodnotit úspěšnost přístupů k výkladu syntaxe. Za progresivnější, modernější a vhodnější považuji koncepci valenční učebnic nakladatelství Prodos. Od ostatních učebnic se užitím této teorie odlišují. Valenční přístup se může jevit jako teorie složitější, ale opak je pravdou. Žáci jsou podle svého jazykového citu (a podle svých zkušeností) schopni rozlišit a vybrat z textu základní věty, protože je jako rodilí mluvčí českého jazyka logicky znají a vědí, že pokud má být komunikace smysluplná, nesmí zapomenout obsadit všechny valenční pozice slova tak, aby věta byla sémanticky úplná.

Problémem v modernizaci vyučování českého jazyka a ve změně použité koncepce je fakt, že učební obsah výuky češtiny je do značné míry limitován Rámcovým vzdělávacím programem. Potíž je i v tom, že se učitelé často raději přikloní k tradiční formě učebnice (protože jsou rozšířenější) a obávají se vyzkoušet nové. Co je nové, ale nemusí být moderní, i v současnosti vydávané učebnice se ve velké míře upínají k tradici. Moderní učebnice češtiny pro 2. stupeň základních škol chybí.

Do budoucna je nutné systematizovat pojmy učiva skladby, předávat je žákům i spolu se souvislostmi mezi nimi. Při rozboru se musí vycházet od textu, zároveň je vhodné klást větší důraz na textovou syntax, zahrnout do učiva tematicko-rematické posloupnosti a aktuální členění větné. Učitelé by měli k látce přistupovat kreativně, měli by se snažit žáky k učení pozitivně motivovat prostřednictvím vhodně zvolených moderních metod. Nabízí se například práce s počítačem a internetem, nahrávkami reálné komunikace, nácvik různých komunikačních situací za pomoci komunikačních strategií, projekty, hry, atd.

Zároveň je však nemožné přistupovat k učivu češtiny až příliš „alternativně“. Pokud se ve výuce zaměříme pouze na komunikační aspekt, omezíme na druhou stranu jinou skupinu kompetencí žáka. Osobně jsem zastáncem toho, aby se náročnost učiva vůči žákům nesnižovala.

Je velmi náročné prosadit ve školách valenční přístup k syntaxi. Tradiční učebnice většinou věnují této teorii prostor na několika málo stránkách. Učitelé se však obávají zařadit byt' jen malou kapitolku věnovanou valenční skladbě, protože si myslí, že ze dvou různých teorií budou žáci zmatení a výsledkem bude, že budou plést i to, co již znají. Stálo by za vyzkoušení použít valenční syntax alespoň jako průběžný doplňující teorii a porovnávat ve výuce její odlišnosti od teorie tradiční. Důvodem nezařazení valenční skladby je i odpor učitelů, kteří ve svém časovém vytížení obtížně hledají volný čas ke studiu nových lingvistických teorií.

Jako největší problém budoucího vývoje vidím propojení nových lingvistických (resp. syntaktických) teorií se školní praxí, tzn. v uplatnění nových poznatků ve výuce. Aplikace poznatků ze skladby se nesmí omezovat pouze na mechanicky provádění větný rozbor, je třeba věnovat se i funkcím a významům vět v komunikaci.

Moje magisterská diplomová práce by se mohla stát doplňkovým materiálem pro učitele českého jazyka, který by jim pomohl při výběru učebnice. Důležité je žákům připomínat, že postavení českého jazyka v rámci předmětů vyučovaných na základní škole je centrální, bez schopnosti sestavovat a pochopit strukturu textů neporozumí například zadání slovních úloh v matematice, apod. Zásadní také je, aby žáci nebyli odrazeni nudnou formou výuky syntaxe a nepřístupovali k ní s odporem. Jednotlivá cvičení tedy musí být výrazně odlišná a nejednotvárná, texty k rozboru poutavé, náměty ke komunikaci pestré, aby rozvíjely komunikační kompetence žáků a aby se naučili vytvářet jazykové projevy vhodné pro danou komunikační situaci. V souboji s ostatními předměty výuky by se mohl český jazyk konečně dostat na lepší pozici.

9 Anotace magisterské diplomové práce

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Bartíková
Fakulta:	Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra:	Katedra bohemistiky
Název práce:	Syntax v současných učebnicích češtiny Syntax in Current Czech Textbooks
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.
Počet stran:	78
Počet znaků:	131 030
Počet příloh:	0
Počet titulů použité literatury:	74, internetové zdroje: 33
Klíčová slova:	učebnice českého jazyka pro 2. stupeň základní školy, syntax, valenční syntax, tradiční školský výklad, komunikační přístup, větný člen, věta, souvětí, výpověď, grafické zpracování stavby věty jednoduché a souvětí, minimální věta, základní větné členy, doplnění, věta úplná a neúplná, věta jednočlenná a dvojčlenná, větný ekvivalent, druhy vět podle postoje mluvčího, aktuální členění větné
Resumé:	Magisterská diplomová práce analyzuje učivo syntaxe vyložené ve čtyřech sériích učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základní školy. Porovnává různé přístupy k jeho výkladu (tradiční školský výklad syntaxe, valenční syntax). Výzkum byl proveden na sériích učebnic nakladatelství Prodos, SPN, Alter a Fraus. Cílem je definovat odlišnosti či naopak shodné znaky jednotlivých řad učebnic a zhodnotit úspěšnost jednotlivých konceptů.

10 Resumé

This diploma thesis analyses the matters of syntax in four different series of Czech textbooks (Prodos, SPN, Alter and Fraus). It compares various concepts of presentation. The first concept is traditional school principle, the second approach involves the valence syntax. The analysis is centered on upper primary schools. The aim of the thesis is to define the differences or the same characteristic of each serie of textbooks and to evaluate the degree of success of different concepts.

In addition to this, the thesis mentions some problems and goals of teaching Czech syntax, some methods of work and it deals with the aspects of school linguistic terminology.

SPN textbooks are purely traditional. Their texts are based on unrelated sentences. There are not any suggestions for communication. Alter textbooks try to present opportunities for pupils' dialogues but not so often. Fraus textbooks offer variety in exercises and inter-subject relations. But their focus is traditional. Prodos textbooks are written in accordance with the modern valence theory (A predicate has a major role in a sentence structure). Their concept is the most attractive and successfull.

Nowadays the communicative concept of teaching would be the most progressive. A modern textbook of Czech language should be based on modern language theory. It should contain many types of exercieses, entertaining and attractive texts, questions, that arouse students' interest in dialogue. Teaching Czech should be comprehensive, it should be composed from all the elements – grammar, literature, stylistics and communication.

11 Seznam literatury a dalších zdrojů informací

11.1 Primární literatura

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 32s. ISBN 80-7230-004-0 .

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998. 80s. ISBN 80-7230-005-9.

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 1998. 31s. ISBN 80-7230-022-9.

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998. 79s. ISBN 80-7230-012-1.

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 8 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 2000. 23s. ISBN 80-7230-049-0.

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 2000. 79s. ISBN 80-7230-048-2.

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 9 příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos, 2001. 31s. ISBN 80-7230-089-X.

HIRSCHOVÁ, Milada, Doc. PhDr. CSc. *Český jazyk 9*. Olomouc: Prodos, 2001. 79s. ISBN 80-7230-088-1.

HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. *Český jazyk pro 5. ročník učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Všeň: Alter, 2010. 166s. ISBN 978-80-7245-130-2.

HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií 1. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 1999. 188s. ISBN 80-7245-001-8.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN, 2006. 171s. ISBN 80-7235-331-4.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN, 2008. 174s. ISBN 978-80-7235-391-0.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN, 2009. 167s. ISBN 978-80-7235-425-2..

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010. 175s. ISBN 978-80-7235-481-8.

HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6 I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 157S. ISBN 80-85775-84-0.

HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2000. 173s. ISBN 80-7245-011-5.

HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií I. díl – Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2007. 175 S. ISBN 80-7245-019-0.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Příručka k učebnicím českého jazyka a literatury ALTER pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Všeň: Alter, 2006. 96 s.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – PAŠKOVÁ, Martina, Mgr. *Český jazyk 8 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. 128s. ISBN 80-7238-419-8.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 6 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 978-80-7238-775-5.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. – TERŠOVÁ, Renata, PaedDr. *Český jazyk 7 učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 136s. ISBN 80-7238-776-2.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Mgr. , PAŠKOVÁ, Martina, Mgr. a VAŇKOVÁ J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* . Plzeň: Fraus, 2006. 136s. ISBN 80-7238-536-4.

MIKULENKOVÁ, Hana, PaedDr. *Český jazyk 5 2. díl učebnice pro pátý ročník*. Olomouc: Prodos, 2008. 79s. ISBN 987-80-7230-238-3.

MIKULENKOVÁ, Hana, PaedDr. *Český jazyk 5 učebnice pro pátý ročník*. Olomouc: Prodos, 2008. 79s. ISBN 987-80-7230-217-8.

11.2 Sekundární literatura

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

ČECHOVÁ, Marie. Řeč a metařeč ve vyučování češtině. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 280–287.

DANEŠ, František – HLAVSA, Zdeněk a kol. *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia, 1981.

DANEŠ, František. Větné členy z hlediska gramatického a sémantického. *Věta a text*. Praha: Academia, 1985, s. 64-73.

GREPL, Miroslav – KARLÍK, Petr. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998.

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

GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: P. Cole – L. Morgan ed. *Speech Acts (Syntax and Semantics 3)*. New York, 1975. s. 41-58.

HAIČOVÁ, Eva. K některým otázkám závislostní gramatiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 67, 2006. s. 3-26.

HÁJKOVÁ, Eva – MACHOVÁ, Svatava, ed. *Školská jazykovědná terminologie: sborník z konference konané dne 29. listopadu 2001 na Univerzitě Karlově v Praze Pedagogické fakultě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002.

HAUSENBLAS, Karel. Co nového v 2. vydání Novočeské skladby V. Šmilauera? *Naše řeč*, roč. 50, 1967.

HAUSER, Přemysl a kol. *Slovník jazykovědné terminologie k učebnicím českého jazyka pro základní školy*. Brno: Nová škola, 2001.

HAVRÁNEK, Bohuslav – JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002.

HIRSCHOVÁ, Milada – ULIČNÝ, Oldřich a kol. *Studie k moderní mluvnici češtiny 7. Kapitoly ze syntaktologie češtiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

-
- HIRSCHOVÁ, Milada. Řečový akt, řečové jednání a komunikační funkce výpovědi. *Slovo a slovesnost*, roč. 65, 2004, s. 163-173.
- HOFFMANNOVÁ–JIŘIČKOVÁ, Jana. Syntax a jak jí vyučovat. *Naše řeč*, roč. 63, 1980.
- HORÁLEK, Karel. Věta a výpověď. *Slovo a slovesnost*, 1976, roč. 37, s. 81–85.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. ed. *Čeština doma a ve světě. roč. 5*, 1995.
- HRBÁČEK, Josef. K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *Naše řeč*, roč. 80, 1997.
- HRBÁČEK, Josef. K problematice syntaktických vztahů parataktických. *Naše řeč*, 1991, roč. 74, s. 181–188.
- HRBÁČEK, Josef. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Průruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002.
- MACHOVÁ, S. Je standardizace školské jazykovědné terminologie neuskutečnitelným snem? *Český jazyk a literatura*, roč. 54, 2003-04, č. 4, s. 174-179.
- MARTINKOVÁ, Věra. Učebnice a jazyková výchova u nás a v zahraničí. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 314-317.
- Mluvnice češtiny III. Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 746s.
- NOVOTNÝ, Jiří. Jazyk a jazyková výchova ve škole našich dnů (k referátu doc. Uličného). In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 279-280.
- SEARLE, J.R. What is a speech-act? In: J.R.Searle ed. *The philosophy of Language*. Oxford, 1971. s. 39-53.
- SGALL, Petr – HAJIČOVÁ, Eva – BURÁŇOVÁ, Eva. *Aktuální členění věty v češtině*. Praha: Academia, 1980.

-
- SGALL, Petr. Moravská a pražská (malostranská) koncepce aktuálního členění. In: Hladká, Z. – Karlík, P. (eds.): *Čeština – univerzália a specifika*, 4. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. s. 51–57.
- SGALL, Petr. Teorie valence a její formální zpracování. *Slovo a slovesnost*, roč. 59, 1998, s. 15–29.
- SGALL, Petr. Valence jako jádro jazykového systému. *Slovo a slovesnost*, roč. 67, 2006, s. 163–178.
- SGALL, Petr. Vlastní téma, diatéma a stupně dynamičnosti. *Slovo a slovesnost*, roč. 47, 1986, s. 193–205.
- SGALL, Petr. Základ a jádro, nebo presupozice a ohnisko? *Slovo a slovesnost*, roč. 33, 1972, s. 160–164.
- SVOBODOVÁ, J. Syntax a jej vyučovanie III. *Naše řeč*, roč. 90, 2007.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. 89s. ISBN 80-7042-300-5.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spis Ostravské univerzity č. 133. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2000, 168 s.
- SVOBODOVÁ, Jana. Pravopis jako integrovaná složka komunikačně pojaté výuky mateřštiny. *Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, 2003, roč. 9, str. 85–90.
- SVOBODOVÁ, Jana. Specifika nových učebnic mateřského jazyka. *Moderní vyučování*, 2000, roč. 6, č. 7, s. 15.
- ŠEBESTA, Karel. Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika 2*, 2002, roč. 52, s. 160–170.
- ŠMILAUER, Vladimír. *Nauka o českém jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

ŠMILAUER, Vladimír. O vyučování mluvnici a pravopisu. *Naše řeč*, roč. 26, 1942.

TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax I. (A Communicative Approach)*. Olmouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993.

TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax II. (Text perspective)*. Olmouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995.

TĚŠITELOVÁ, Marie. Profesor Vladimír Šmilauer osmdesátníkem. *Naše řeč*, roč. 58, 1975.

TĚŠITELOVÁ, Marie. Profesor Vladimír Šmilauer sedmdesátníkem. *Naše řeč*, roč. 48, 1965.

ULIČNÝ, Oldřich. Čeština a škola. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 269–278.

Ústav českého jazyka a teorie komunikace. *Slovník český jazyk – český znakový jazyk Školská jazykovědná terminologie pro 1. a 2. stupeň ZŠ*. Praha: FF UK, 2007.

ZOUHAROVÁ, M. *Zvláštnosti pojmu-termínu ve vyučování (se zvláštním zřetelem k syntaxi)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich. *Spisovná čeština a jazyková kultura II*. Praha: DeskTop Publishing FF UK Praha, 1995, s. 309–310.

ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenční syntaxe ve výuce českého jazyka. *Studia Philologica*, 1999, roč. 9, s. 77–82.

11.3 Internetové zdroje

Bibliografie české lingvistiky: Svobodová Ivana. [online]. 2011 [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <http://bibliografie.ujc.cas.cz/OSBIBL/Svobodova_Ivana.htm>.

Katedra českého jazyka: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. In: [online]. [cit. 2014-04-7]. Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/kcj/>>.

Kdo je kdo v české slavistice: Bozděchová Ivana. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.slaviste.cz/index.php?page=detail&id=596-bozdechova-ivana-phdr-csc>>.

Kdo je kdo v české slavistice: Hošnová Eva. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.slaviste.cz/index.php?page=detail&id=588-hosnova-eva-doc-phdr-csc>>.

Nakladatelství Alter: Učebnice, učební pomůcky a odborné publikace. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz>>.

Nakladatelství Prodos: Učebnice pro základní školy. [online]. 2014 [cit. 2014-04-5]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/>>.

ProInflow: Časopis pro informační vědy. [online]. 2014 [cit. 2014-04-3]. Dostupné z: <<http://pro.inflow.cz/autori/ivana-bozdechova>>.

SPN - pedagogické nakladatelství: profil nakladatelství a info pro školy. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.spn.cz/stranky/infoskoly.php>>.

SPN - pedagogické nakladatelství: Detaily učebnice 9. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=539>>.

Učebnice a pracovní sešity ALTER opatřené schvalovací doložkou MŠMT pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, 1. stupeň ZŠ. In: [online]. [cit. 2014-04-5]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/prilohy/msmt/cesky_jazyk_dolozky_2012.pdf>.

Učebnice a pracovní sešity ALTER opatřené schvalovací doložkou MŠMT pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, 2. stupeň ZŠ. In: [online]. [cit. 2014-04-5]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/prilohy/msmt/cj_2st_dolozky.pdf>.

Učebnice fraus.cz: Český jazyk pro 2. stupeň ZŠ (nová generace). In: [online]. 2014 [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-pro-2-stupen-zs-nova-generace/>>.

Učebnice Fraus: Český jazyk - II. stupeň ZŠ. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-2-stupen-zs/>>.

Ústav českého jazyka a teorie komunikace: Zaměstnanci - Petr Mareš. [online]. 2011 [cit. 2014-04-5]. Dostupné z: <<http://ucjtk.ff.cuni.cz/node/290>>.

Věda.cz: doc. PhDr. Milada Hirschová, CSc. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <www.veda.cz/dwn/5430/26>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školská jazykovědná terminologie. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>>.

Metodický portál: Zouharová, Marie. *Slovník frekventovaných syntaktických termínů*. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1940/SLOVNIK-FREKVENTOVANYCH-SYNTAKTICKYCH-TERMINU.html/>>.

Metodický portál: Zouharová, Marie. *Syntaktické termíny v učivu českého jazyka na základní škole*. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1939/SYNTAKTICKE-TERMINY-V-UCIVU-CESKEHO-JAZYKA-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html/>>.

Konstruktivismus v praxi vysokých škol. *Slovníkové heslo kognitivní konstruktivismus*. [online]. [cit. 2014-08-3]. Dostupné z: <<http://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php?akce=construct>>.

Katedra slovenského jazyka: Mezinárodní konference Syntax a jej vyučovanie III. [online]. [cit. 2014-08-2]. Dostupné z: <<http://www.ksj.ff.ukf.sk/aktivity/konferencie/126-13-9-2005-medzinarodna-konferencia-syntax-a-jej-vyucovanie-iii>>.

SVOBODOVÁ, Jana. Studijní opory: Úvod do problematiky současné syntaxe. [online]. [cit. 2014-08-4]. Dostupné z: <<http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/3.pdf>>.

Učebnice fraus.cz: Český jazyk. In: [online]. 2014 [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.fraus.cz/cesky-jazyk-2>>.

Fraus: Víc znát. [online]. 2014. vyd. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <www.fraus.cz>.

KAMINSKÁ, K. Hrdličková Hana. [online]. s. 2 [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <kcjl.modry.cz/studenti/slovník/Hrdlickova%20Hana.doc>.

Nakladatelství Alter: Český jazyk 7. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/7-rocnik-100/cj-7r1d-ucivo-o-jazyce-165>>.

Nakladatelství Alter: Český jazyk 8. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/8-rocnik-103/cj-8r1d-ucivo-o-jazyce-172>>.

Nakladatelství Alter: Český jazyk 9. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://www.alter.cz/obchod/9-rocnik-102/cj-9r1d-ucivo-o-jazyce-180>>.

Prodos: Český jazyk 6. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-2st/6>>.

Prodos: Český jazyk 8. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-2st/8>>.

Prodos: Český jazyk 9. [online]. [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-2st/9>>.

SMOLÍKOVÁ, K. Hirschová Milada. [online]. s. 1 [cit. 2014-04-2]. Dostupné z: <kcjl.modry.cz/studenti/slovník/Hirschova%20Milada.doc>.

Databáze knih: Vlastimil Styblík. [online]. [cit. 2014-04-3]. Dostupné z: <<http://www.databazeknih.cz/zivotopis/vlastimil-styblík-3345>>.

Index of / Studenti / Slovník [online]. [cit. 2014-04-3]. Dostupné z: <<http://kcjl.modry.cz/studenti/slovník/>>.

SPN: Pedagogické nakladatelství, a.s. [online]. [cit. 2014-04-7]. Dostupné z: <<http://www.spn.cz>>.