

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Nikola Šimková

Komparativní analýza učebnic pro druhý stupeň ZŠ se zaměřením
na syntaktické učivo

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Jana Adámková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 19. 6. 2019

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za vedení diplomové práce, za její cenné rady a připomínky, za vstřícnost a ochotu při konzultacích.

Obsah

Úvod	8
1 Výuka českého jazyka v kurikulárních dokumentech	10
1.1 Rámcový vzdělávací program.....	10
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	10
1.2.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání	11
1.2.2 Klíčové kompetence	12
1.2.3 Průřezová témata	12
1.2.4 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.....	13
1.2.5 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	14
1.2.6 Jazyková výchova a syntax.....	14
1.3 RVP ZV a jednotné přijímací zkoušky	16
2 Výuka českého jazyka v historickém kontextu	18
2.1 Výuka českého jazyka od druhé poloviny 19. století do roku 1948	18
2.2 Výuka českého jazyka po roce 1948.....	19
2.3 Výuka českého jazyka po roce 1989.....	19
3 Výuka syntaxe a její dvojí pojetí	21
3.1 Cíl výuky syntaxe	21
3.2 Klasická syntax	22
3.3 Valenční syntax.....	23
4 Aktuální polemika nad výukou syntaxe	25
4.1 Polemika nad výukou syntaxe v denním tisku.....	25
4.2 Reakce v odborných periodikách.....	28
5 Komunikační přístup k výuce jazyka	30
5.1 Znaky a cíle komunikačního pojetí výuky.....	31
5.2 Komunikační přístup jako motivační faktor	32
5.3 Komunikačně pojatá výuka syntaxe	34

6	Školské učebnice	38
6.1	Funkce učebnice	38
6.2	Hodnocení a analýza školských učebnic.....	40
6.3	Požadavky na učebnice českého jazyka.....	41
7	Profily analyzovaných učebnic.....	43
7.1	Učebnice nakladatelství Fraus	43
7.2	Učebnice nakladatelství ALTER	43
7.3	Učebnice nakladatelství SPN.....	44
8	Úvod praktické části práce	46
8.1	Výzkumný problém a cíle.....	46
8.2	Výzkumné otázky a metodologie výzkumu.....	46
9	Analýza učebnic pro 6. ročník.....	48
9.1	Učebnice pro 6. ročník nakladatelství Fraus.....	48
9.2	Učebnice pro 6. ročník nakladatelství ALTER.....	50
9.3	Učebnice pro 6. ročník nakladatelství SPN	52
9.4	Shrnutí a komparace	54
10	Analýza učebnic pro 7. ročník.....	57
10.1	Učebnice pro 7. ročník nakladatelství Fraus	57
10.2	Učebnice pro 7. ročník nakladatelství ALTER.....	58
10.3	Učebnice pro 7. ročník nakladatelství SPN.....	60
10.4	Shrnutí a komparace.....	63
11	Analýza učebnic pro 8. ročník.....	66
11.1	Učebnice pro 8. ročník nakladatelství Fraus	66
11.2	Učebnice pro 8. ročník nakladatelství ALTER.....	67
11.3	Učebnice pro 8. ročník nakladatelství SPN.....	69
11.4	Shrnutí a komparace.....	71
12	Analýza učebnic pro 9. ročník.....	73

12.1	Učebnice pro 9. ročník nakladatelství Fraus	73
12.2	Učebnice pro 9. ročník nakladatelství ALTER	75
12.3	Učebnice pro 9. ročník nakladatelství SPN.....	77
12.4	Shrnutí a komparace.....	79
13	Závěr praktické části.....	82
	Závěr.....	84
	Seznam příloh.....	85
	Seznam použité literatury	86
	Elektronické zdroje.....	89
	Periodika, sborníky.....	90
	Příloha 1: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 6. ročník.....	93
	Příloha 2: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 7. ročník.....	98
	Příloha 3: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 8. ročník.....	106
	Příloha 4: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 9. ročník.....	117
	Anotace.....	129

*„Dábel pravil: ,Děti jsou do školy posílány,
aby dostávaly známky a naučily se opakovat,
ne aby se naučily, co od života chtějí.“*

Napoleon Hill

Úvod

Myšlenka z knihy *Jak přelstít d'ábla* byla Hillem vyřknuta v roce 1938 – dlouhou dobu však zůstala pouze na stránkách rukopisu, kniha byla vydána až o mnoho let později, protože témata v ní byla na svou dobu příliš kontroverzní. Státní vzdělávací systém byl jedním z nich.

Autor prostřednictvím d'ábla kritizoval bezduché biflování a zmechanizované učení, které nevede k hlubšímu porozumění problematice, a co hůř – nerozvíjí myšlení. Hill tak dochází k závěru, že člověk, který je zvyklý učit se izolované jevy mechanicky a který není schopný skutečně o nich přemýšlet a naplno tak využít svůj potenciál, nikdy nepřijde na smysl své existence a svůj život stráví jako člověk neustále unášený svou životní situací. Státní vzdělávací systém k tomu podle něj naplno přispívá. Vzhledem k tomu, že se Hill celý život zabýval zkoumáním principů úspěchu, jeho myšlenky jistě stojí za úvahu.

Ať už s jeho filozofií souhlasíme či nikoliv, nemůžeme ignorovat fakt, že se naše společnost neustále vyvíjí a proměňuje a to, co bylo součástí učebního obsahu před padesáti lety, není to, co by jím mělo být dnes. Vzdělávací systém by tak měl adekvátně reagovat na potřeby měnící se společnosti a usilovat o smysluplné propojení školy a života. Krokem tímto směrem bylo v České republice zavedení Rámcového vzdělávacího programu v roce 2005, který staví právě na tomto propojení. K realizaci změn v praxi ovšem teoretický dokument nestačí. Musí dojít také k systematickým systémovým změnám – od vzdělávání budoucích pedagogů až po učebnice.

Právě na školské učebnice je zaměřena tato diplomová práce. A jelikož v současnosti široká veřejnost volá po odstranění mechanického drilu ze škol (tedy po odstranění toho, co Hill adresoval před více než osmdesáti lety, stejně jako mnohé další osobnosti před ním i po něm) a terčem kritiky se aktuálně stávají zejména větné rozbory, zaměříme se v práci na syntaktické učivo.

V teoretické části práce nejdříve přiblížíme strukturu Rámcového vzdělávacího programu, zaměříme se především na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, abychom lépe porozuměli teoretickému východisku pro realizaci výuky syntaxe. Do této části jsme zařadili taktéž současnou polemiku nad rozporem mezi Rámcovým vzdělávacím programem a konceptem státních přijímacích zkoušek na střední školy. Pro hlubší porozumění současným změnám následně uvádíme nástin vývoje výuky českého jazyka od druhé poloviny 19. století. Na něj navazuje kapitola o výuce syntaxe, jejím dvojím pojetí a současné polemice nad větnými rozbory. Následující kapitola se věnuje současnému trendu ve výuce jazyků: komunikačnímu

přístupu. Dvě poslední kapitoly teoretické části práce se zabývají školskými učebnicemi, zejména učebnicemi českého jazyka, které podrobíme analýze. V teoretické části práce vycházíme zejména z literatury autorek Marie Čechové a Marie Zouharové, za přínosné považujeme taktéž články z periodika Český jazyk a literatura.

V praktické části práce provedeme komparativní analýzu syntaktického učiva vybraných učebnic, zaměříme se pak na dvě hlavní oblasti: organizace a prezentace učiva. Výsledky analýzy shrneme v závěru práce.

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda současné učebnice českého jazyka pro druhý stupeň základních škol skutečně reflektují změny vyvolané kurikulární reformou a současnou podobou společnosti, zda odrážejí potřebu komunikačního přístupu ve výuce jazyka a napomáhají tak překlenout propast mezi mechanickým učením a skutečným porozuměním, nebo zda změny zůstávají pouze v rovině teoretické.

1 Výuka českého jazyka v kurikulárních dokumentech

1.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) představují závazný rámec pro vytváření školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. V České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

RVP stanovují zejména cíle, formy, obsah vzdělávání, ale také organizační uspořádání, profesní profil, podmínky pro ukončení vzdělávání a zásady pro tvorbu ŠVP. Rovněž zahrnují podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví, nezbytné materiální a personální podmínky vzdělávání a taktéž upravují podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných. Na základě RVP pak jednotlivé školy vytvářejí vlastní realizační programové dokumenty (Rámcové vzdělávací programy, 2019).

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), kterému musí odpovídat ŠVP všech běžných základních škol v České republice, je rozdělen na čtyři hlavní části: část A se věnuje vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, část B představuje charakteristiku základního vzdělávání, nejobsáhlejší část C vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán, část D upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných a rovněž materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV. Vedle uvedených částí dále RVP ZV obsahuje ještě slovníček použitých výrazů.

Zmíněná verze RVP ZV je platná od 1. 9. 2017 a je výsledkem úprav provedených na základě novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018 (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Pro potřeby této diplomové práce se v následujících kapitolách budeme blíže věnovat informacím, které jsou uvedeny v části C RVP ZV, zejména pak informacím týkajících se vzdělávání na druhém stupni základních škol.

1.2.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání

Podle RVP ZV vzdělávání na 2. stupni základních škol „pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“ (RVP ZV 2017, str. 8).

RVP ZV dále uvádí, že vzdělávání na druhém stupni základních škol staví na rozvoji zájmů žáka, na provázanosti vzdělávání se životem mimo školu a na vyšších učebních možnostech žáka. Z uvedeného vyplývá možnost využití náročnějších metod práce i nových způsobů poznávání a zadávání komplexnějších a dlouhodobějších projektů a úkolů, jakožto i možnost přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Jako hlavní cíl vzdělávání RVP ZV uvádí utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání. Konkrétněji pak RVP ZV uvádí následující výčet cílů základního vzdělávání:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (RVP ZV, 2017, str. 8–9).

1.2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence RVP ZV definuje jako: „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (RVP ZV, 2017, str. 10). Výběr klíčových kompetencí je založen na obecně sdílených představách o tom, jaké kompetence vedou ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem osvojení klíčových kompetencí je připravit žáka na další vzdělávání a na jeho uplatnění ve společnosti. RVP ZV zdůrazňuje, že na osvojení klíčových kompetencí se musí podílet veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

RVP ZV uvádí výčet těchto kompetencí, které jsou považovány za klíčové v rámci základního vzdělávání:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

1.2.3 Průřezová témata

Povinnou součástí základního vzdělávání tvoří také průřezová témata, která RVP ZV definuje jako „*okruhy aktuálních problémů současného světa*“ a která „*vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (RVP ZV, 2017, str. 126). V rámci základního vzdělávání RVP ZV vymezuje tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova demokratického občana,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace má podle RVP ZV blízkou souvislost s průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova.

1.2.4 Vzdelávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV rozděluje obsah základního vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Pro účely této diplomové práce se budeme blíže zabývat pouze vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, kam vedle Českého jazyka a literatury spadají také vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení v rámci základního vzdělávání, jelikož dovednosti získané v oboru Český jazyk a literatura jsou jednou z hlavních podmínek nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Cílem jazykové výuky je tedy zejména rozvíjení komunikačních kompetencí, vybavení žáka takovými znalostmi a dovednostmi, aby mohl správně vnímat jazyková sdělení, porozumět jim a vhodně se vyjadřovat. Kultivace těchto dovedností je však nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí. V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace pak RVP ZV uvádí tyto cíle:

- *„pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,*
- *pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání,*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti,*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů,*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace,*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření,*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama,*

- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.*“ (RVP ZV, 2017, str. 17).

1.2.5 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je pro svoji komplexnost rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova. RVP ZV však zdůrazňuje, že při samotné výuce dochází k vzájemnému prolínání obsahu jednotlivých složek.

V Komunikační a slohové výchově se žáci učí číst s porozuměním, chápat jazykovou sdělení, kultivovaně psát a mluvit, analyzovat text a kriticky zhodnotit jeho obsah, rovněž také posuzovat formální stránku textu a jeho výstavbu.

Jazyková výchova poskytuje žákům dovednosti a vědomosti, které jsou podmínkou pro osvojení spisovného českého jazyka. Vedle toho se také učí poznávat a rozlišovat jeho další podoby. Tato složka taktéž rozvíjí žákovo přesné a logické myšlení, potřebné pro jasné a srozumitelné vyjadřování, a také prohlubuje obecné intelektové dovednosti.

V části Literární výchova žáci rozeznávají základní literární druhy, učí se postihovat umělecký záměr autora a formulovat vlastní názor na přečtené dílo, rozvíjí základní čtenářské návyky, schopnosti recepce, interpretace a produkce literárního textu.

1.2.6 Jazyková výchova a syntax

Syntax je lingvistická disciplína, která se zabývá vztahy mezi slovy ve větě, správným tvořením větných celků a slovosledem (Daneš et al., 1987). Spadá tedy do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétněji do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, v rámci něhož je součástí složky Jazyková výchova.

RVP ZV uvádí v charakteristice vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura tyto očekávané výstupy žáka 2. stupně, které přímo souvisí se syntaxí:

- *„ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí,*
- *ČJL-9-2-07 v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí.*“ (RVP ZV, 2017, str. 23).

RVP ZV dále uvádí výčet následujícího syntaktického učiva pro 2. stupeň základních škol:

- výpověď a věta,

- stavba věty,
- pořádek slov ve větě,
- rozvíjející větné členy,
- souvětí,
- přímá a nepřímá řeč,
- stavba textu.

Od celorepublikového zavedení RVP ZV v roce 2005 dochází k jeho revizím a úpravám – na základě upravené verze RVP ZV účinného od 1. 9. 2013 učitelé z praxe ve spolupráci s odborníky z vysokých škol a dalších odborných pracovišť vytvořili Standardy RVP ZV. Jejich přínosem je bližší specifikace očekávaných výstupů RVP ZV, která má pomoci školám ve vytváření ŠVP, a tím setřít rozdíly v úrovni znalostí a dovedností žáků různých škol. Následující výčet indikátorů uvedených ve Standardech RVP ZV pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura přímo vychází z výše uvedeného očekávaného výstupu ČJL-9-2-06:

- „žák spojí větné členy ve větě do skladebních dvojic,
- žák nahradí jednoduchý větný člen větným členem několikanásobným, správně doplní interpunkční znaménko nebo spojku,
- žák doplní slovo podle naznačených syntaktických vztahů a určí doplňný větný člen (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení místa, času, způsobu),
- žák vybere z několika vzorců ten, který odpovídá zadanému souvětí; žák vybere k zadanému vzorci z několika souvětí to, které je jím znázorněno“ (Standardy pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura, str. 43).

Názory odborníků na účinnost Standardů RVP ZV se značně liší, jak vyplynulo například z příspěvků na semináři *Kritická místa ve výuce češtiny* konané v roce 2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Kriticky se k nim staví například Ondřej Hausenblas – podle něj v nich nejsou vyjasněna východiska a obsahují chyby, je tak sporné, zda mají zjistit, kteří žáci, učitelé a školy je neplní a zda mají dát učitelům hranice nebo prostor. Naopak pozitivně je hodnotí Květoslava Klímová, která je označuje za zdařilé a funkční, jelikož učitelé mají k dispozici vzorové úlohy a přesnější popis očekávaných výstupů (Mlčoch, 2018 str. 45).

V současnosti probíhá další revize RVP ZV, podkladovou studii pro revizi českého jazyka, komunikační a slohové výchovy vypracoval v roce 2018 Miloš Mlčoch.

1.3 RVP ZV a jednotné přijímací zkoušky

Přestože z analýzy RVP ZV vyplývá, že výuka českého jazyka na základních školách má být pojatá komplexně s důrazem na rozvíjení komunikační kompetence, v praxi výuka na mnoha školách výraznou změnou neprošla a učivo jazykové složky předmětu mnohdy zůstává v rovině formálnosti a ke komunikačnímu přesahu často nedochází (viz kapitola 5.3). K tomuto stavu výrazně přispívá také zavedení státních přijímacích zkoušek na střední školy v roce 2017.

Státní přijímací zkoušky na střední školy jsou organizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím jeho agentury CERMAT. Každý uchazeč o studium na střední škole musí absolvovat didaktický test z českého jazyka a matematiky. V přijímacím řízení pak ředitel střední školy musí výsledku didaktických testů přiřknout váhu 60 % (SCIO, 2018). V rozhovoru pro zpravodajský portál iDNES.cz uvedl ředitel CERMATU Jiří Zíka: „*Jednotné přijímací testy nebudou obsahovat nic, co by bylo nad rámec rámcového vzdělávacího programu. K jejich úspěšnému absolvování by proto mělo stačit dobré zvládnutí učiva základní školy ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura a Matematika a její aplikace.*“ (Trachtová, 2017). Ve stejném článku však své obavy vyjádřil mluvčí organizace EDUin Bohumil Kartous: „*Největší problém vidím v tom, že výuka bude zaměřena na testy, nikoli na širší obsah učiva. K maturitním oborům, kam jsou přijímačky povinné, se hlásí zhruba sedmdesát procent dětí. Na ty se pravděpodobně zaměří pozornost učitelů v posledních ročnících. Zbylých třicet procent dětí bude na druhé koleji, protože ty se na maturitní obory nehlásí, a tak nebudou připravovány.*“ (Trachtová, 2017).

Problematice rozporu mezi RVP ZV a jednotnými přijímacími zkouškami se věnuje článek *Co mají děti znát?* s podtitulkem *Jednotné přijímačky na střední školy dramaticky posouvají model výuky* uveřejněném v týdeníku Respekt v dubnu roku 2018. Autorka v něm cituje názory pedagogů z praxe, například: „*Musím se zaměřit na to, co budou děti potřebovat při vyplňování testů. Nejsem ale přesvědčená, že totéž budou potřebovat i pro život.*“ (Čápková, 2018, str. 35).

V článku jsou dále uvedeny dva protichůdné názory odborníků. Zastánce jednotných testů, předseda Asociace češtinářů, Josef Soukal tvrdí: „*Musíte znát terminologii oboru. Jak bych studentům vysvětlil, že se dopustili chybného vyjádření, kdyby neznali termíny? Opisem je to zdouhavé.*“ (Čápková, 2018, str. 35). V podstatě opačný názor zastává Ondřej Hausenblas,

podle kterého nejdůležitější je, aby žáci jazyk skutečně ovládli, spolehlivě se dorozumívali, rozuměli, co jim kdo říká, jak se cítí, kam míří.

K problematice testů se Hausenblas vyjádřil již v předchozích letech pro zpravodajský portál iDNES.cz: *„Děti ve škole určují slovesné osoby a třídy, ale vědí vůbec, že první osoba znamená „já, který promlouvám“ a druhá „ty, který mě posloucháš“ a že já musím mluvit tak, abys ty pochopil, co říkám? Nebo děti jen bezmyšlenkovitě škatulkují? Z takových testů¹ vzejdou jen statistická čísla vyhodnocená na počítačích a nikdo neví, co znamenají.“* (Riebauerová, 2012). O RVP ZV se pak v prvně zmiňovaném článku vyjadřuje Hausenblas následovně: *„Rámcový program dělala skupina vizionářů, která však podcenila fakt, že nebude fungovat, když ho nevezme za svůj většina škol. Je to krásně napsaný moderní kurikulární dokument. Ušlechtilý, ale nezakořeněný.“* (Čápková, 2018, str. 36).

Jiří Zíka, ředitel CERMATU, s tvrzením, že testy jeho společnosti jsou v rozporu s RVP, nesouhlasí – podle něj jsou to dvě odlišné věci, protože testy nemají obsah učiva nijak ovlivňovat, následně argumentuje slovy: *„Jestli někde cvičí na testy, je to jejich problém, ne náš.“* (Čápková, 2018, str. 36). Smysl jednotných přijímacích zkoušek pak vidí zejména v tom, že žáky motivují k učení.

¹ Autor hovoří o srovnávacích testech 5. a 9. tříd.

2 Výuka českého jazyka v historickém kontextu

Každá koncepce výuky je historicky podmíněná – svou formou odráží potřeby společenských změn, které se projevují v principech vyučování, vyučovacích cílů, obsahu i metod. Současné požadavky společnosti na jedince se odrážejí i v aktuálních přístupech výuky jazyka – potřeba efektivní komunikace tak dala vzniknout komunikačně orientované výuce, které se blíže věnujeme v kapitole 5. Pro hlubší porozumění problematice výuky jazykového vyučování však považujeme za přínosné nejdříve stručně nastínit její historický vývoj od druhé poloviny 20. století, kdy dochází k rozvoji lingvistiky. Čerpáme především z publikace Čechové a Styblíka: *Čeština a její vyučování* (1998).

2.1 Výuka českého jazyka od druhé poloviny 19. století do roku 1948

V souvislosti s rozvojem lingvistiky a vzdělání v druhé polovině 19. století dochází ke změnám i v jazykovém vyučování. To je zprvu založeno na memorování pouček a pravidel a mluvnické učivo je zvládáno především pamětně, bez hlubšího porozumění. Toto pojetí jazykového vyučování označujeme jako formálně-gramatické. Jelikož u nás ještě teorie jazykového vyučování nebyla rozpracována, výuka byla ovlivněna názory zejména německých lingvistů – například názory Ch. G. Salzmann, který proti formálně-gramatickému pojetí vytvořil tzv. přirozenou metodu, jež s výukou gramatiky pracuje jen příležitostně. Proti přirozené metodě se postavil K. F. Becker, který na výuku jazyka kladl požadavek soustavného vyučování mluvnice. To mělo zároveň sloužit k výuce logiky – proto bývá tato koncepce označována jako logicko-gramatická. Kvůli přílišnému důrazu na logickou složku a opomenutí významu mluvnice k praktickému ovládnutí a užití jazyka však bývá kritizována (Čechová, Styblík, 1998).

V reakci na formálně-gramatickou koncepci jazykového vyučování se na konci 19. století a v průběhu první poloviny 20. století dostává do popředí agramatické pojetí výuky, které je založené na výuce jazyka bez gramatiky. Představitelem tohoto směru u nás byl Antonín Janů – ten zdůrazňoval cvičení a příklad učitelovy mluvy, který na žáky působí sugestivně. Podle Čechové a Styblíka však „... odmítal mluvnickou teorii, místo ní dával žákům pravidla, jež však nepostihovala jevy systémově, nýbrž je izolovala a tím znesnadňovala učení. Výuku založil na nápodobě a mechanickém nácviku, opomenul rozvíjet myšlení žáka.“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 23). Příznivcem agramatického pojetí byl později například Václav Příhoda, který na základě poznatků o ontogenezi řeči dětí prosazoval přirozené vyučování bez mluvnické teorie. K tomu se kriticky stavěli Otokar Chlup a František

Trávníček, kteří byli přesvědčeni, že nápodoba nestačí a jazykové znalosti jsou k ovládnutí jazyka nutné. Spor o to, zda má výuka probíhat s mluvnicí, nebo bez ní, byl později překonán ve prospěch pojetí mluvnického.

2.2 Výuka českého jazyka po roce 1948

Změna školského systému způsobená politickými událostmi roku 1948 se logicky promítla i do podoby vyučování českého jazyka – došlo ke sjednocení cílů i obsahu pro mládež do patnácti let. V této době byl pod vlivem diskuze o jazyku v Sovětském svazu zdůrazňován význam mluvnického vyučování pro rozvoj myšlení.

V 50. letech se zájem soustředil na vyrovnání proporcí mezi teorií a praxí, docházelo k redukci učiva a jeho metodickému zpracování. Vedle mluvnice byl rovněž zdůrazňován sloh.

V druhé polovině 50. let opět došlo ke sporu o to, jak má být výuka jazyka pojata. Docházelo ke kritice pojmově-logistického pojetí², jelikož nedostatečně pracuje s pozorováním a zkušeností. V reakci na pojmově-logistické pojetí vzniká Chlupovo představově-pojmové pojetí, které na pozorování a zkušenosti naopak staví a odklání se od poznání stavby jazyka. Převládá však názor, že výuka se má zabývat nejen učením jazyka, ale i učením o jazyce, a nadále byla zdůrazňována potřeba znalosti stavby jazyka k jeho ovládnutí. Tento názor podporoval například Bohuslav Havránek, Alois Jedlička či František Trávníček.

V 60. letech, kdy školský systém prošel dalšími změnami, byly vypracovány nové osnovy a učebnice, které byly platné více než dvacet let. Učebnice byly založeny zejména na systematizaci jazyka.

2.3 Výuka českého jazyka po roce 1989

Po roce 1989 opět dochází ke sporu mezi dvěma extrémami v pojetí jazykového vyučování: jeden požadoval výuku postavenou na gramatice, druhý naopak její omezení, či úplné vyloučení. Jak uvádí Polák, příznivci gramatického přístupu k výuce českého jazyka považují mluvnici za základní předpoklad k ovládnutí spisovného jazyka, komunikační zřetel pro ně není určující. Dávají tedy přednost kognitivním cílům, často ovšem opomíjejí zásady přiměřenosti a učení se pro život. Kritici gramatického přístupu naopak považují za základní cíl výuky komunikační dovednosti a schopnosti žáka, které mají být rozvíjeny v komunikačních situacích pod vedením učitele; upřednostňují tedy cíl praktický a systém gramatiky vnímají jako cíl druhotný.

² Jeho základem jsou mluvnické pojmy.

V 90. letech dochází ke snaze integrovat komunikační a systémovou jazykovou výchovu – výuka v tomto pojetí je postavena na nácviku komunikačních činností, který vede k osvojování gramatických struktur. Jedná se tedy o jakýsi kompromis mezi pojetím gramatickým a agramatismem. Jak uvádí autoři Čechová a Styblík: *„Při zdůrazňování komunikačního přístupu k výuce a při uplatňování komunikačních postupů nelze se odříkat gramatiky, připustit úpadek její znalosti, jinak tím dochází k ztížení komunikace s žáky. Osvojení mateřského a každého dalšího jazyka v jeho systému může mít naopak podstatný vliv na postup a způsob výuky cizím jazykům.“* (Čechová, Styblík, 1998, str. 35).

Autoři rovněž upozorňují na nevhodnost zaměňování komunikačního přístupu s agramatismem: *„Komunikačně pojatá výuka, jež má nepochybné přednosti, není-li pojata zároveň systémově, svou nahodilostí ztrácí na efektivnosti. Při komunikačně koncipované výuce by se mělo vždy pamatovat na její záměr, popř. na cíle jejích jednotlivých etap, neboť záleží na cíli, jehož chceme dosáhnout. Je také třeba respektovat hierarchii cílů – na jejich vrcholu je dosažení plné komunikační kompetence absolventů. Avšak 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.“* (Čechová, Styblík, 1998, str. 36).

Komunikačnímu přístupu, ke kterému v současnosti výuka českého jazyka tíhne, se blíže věnujeme v kapitole 5.

3 Výuka syntaxe a její dvojí pojetí

V této kapitole se budeme zabývat výukou syntaxe a odlišným přístupům k ní – v současné době totiž k syntaxi můžeme přistupovat z pohledu dvou teorií: klasické a valenční, kterým jsou věnovány podkapitoly 3.2 a 3.3. Jak uvádí Zouharová (2005), dvojí přístup vychází z toho, že k problematice syntaxe lze přistupovat jak z pozice recipienta výpovědi, tak z pozice jejího produktora. Abychom však pronikli do problematiky odlišných přístupů k výuce syntaxe, je zapotřebí nejdříve objasnit její cíl.

3.1 Cíl výuky syntaxe

Čechová a Styblík (1998) definují cíl výuky skladby následovně: „*Cílem vyučování skladbě je, aby žák poznal stavbu české věty (pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata /vzorce/ a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi při generování výpovědi i jejich rektifikaci.*“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 137). Úkolem výuky skladby tedy je, aby žák nejen chápal významovou a formální stránku věty, ale aby na základě znalosti věcného obsahu sdělení a záměru komunikační situace uměl věty vhodně vytvořit a použít. Výuka syntaxe by tak měla spolu s kognitivními a komunikačními schopnostmi rozvíjet také myšlení žáka.

Obdobně definuje cíl také Hauser et al. (2007): „*Cílem vyučování je naučit žáky poznávat stavbu věty a souvětí, využívat těchto poznatků ve vlastních projevech a rozumět smyslu vět a souvětí.*“ (Hauser et al., 2007, str. 110). Autoři dále zdůrazňují, že výuka syntaxe hraje důležitou roli v rozvíjení nejen jazykových, ale i myšlenkových schopností žáka, jelikož v procesu učení žáci poznávají myšlenkové vztahy a učí se rozumět pojmům jako důvod, účel, podmínka, přípustka či důsledek. Za klíčové považují také fakt, že při osvojování skladebního učiva převažuje nad pamětí mechanickou paměť logická, přičemž dochází k hlubšímu chápání smyslu vyjádření a poznání jeho výstavby. Přístup k prezentaci učiva musí být tedy odlišný nežli například při prezentování učiva tvarosloví, jelikož při jeho osvojování převažuje zapojení paměti mechanické.

Jestliže v současnosti výuka jazyků obecně podléhá trendu komunikačního přístupu (viz kapitola 5), přístup k výuce i cíl výuky syntaxe by se měl těmto změnám přizpůsobit. Jak uvádí Kotenová (2018/2019), samoúčelný formalismus a odtržení od praktických vyjadřovacích potřeb ve výuce skladby je nežádoucí, výuka by měla odpovídat současnému trendu komunikačního principu, který zdůrazňuje praktickou funkčnost jazyka a pozornost přesouvá od jazykového systému k jeho užívání.

3.2 Klasická syntax

Klasická syntax³ přistupuje k problematice skladby zejména z hlediska pozice recipienta – je založená na analýze věty jako hotové jednotky tak, jak ji při svém příjmu vnímá adresát. Tento proces probíhá v souladu s procesem dekódování, jak uvádí Zouharová (2005): „*Recipient postupuje od celku k částem, od formálního ztvárnění věty k jejímu obsahu. Z tohoto stanoviska žák analyzuje strukturu věty, rozkládá ji na menší část – na část podmětovou a přísudkovou, na větné dvojice. Popis končí u větných členů a u způsobu a prostředků jejich vyjádření. V podstatě se tedy vychází z výrazové stránky věty a z jejích částí.*“ (Zouharová, 2005, str. 45). S klasickou syntaxí se ve starší literatuře setkáme i pod pojmem závislostní syntax. Například Novotný (1984) ji definuje takto: „*Závislostní syntax chápe větu jako řetěz závislostí, jež se uskutečňují v rámci tzv. skladebních (syntaktických) dvojic, z nichž se věta skládá.*“ (Novotný, 1984, str. 5).

Nevýhodu klasického přístupu k výuce skladby Zouharová (2005) spatřuje zejména v tom, že si žáci v jejím průběhu osvojí zejména analytický přístup k větnému rozboru, produkční úkoly jim potom způsobují obtíže. Toto tvrzení je podloženo výsledky výzkumu, které autorka prezentuje v příspěvku *Pojmy ve vyučování skladbě na základní škole* (1998). Z výsledků vyplynulo, že žáci nedisponují dostatečnými dovednostmi při práci s pojmy při řešení jak analytických, tak i produkčních úkolů. Příčinu autorka vysvětluje takto: „*Je to dáno jednak nevhodným pojetím skladebního učiva v učebnicích. Analytický přístup převažuje nad syntetickým. Další důvody spatřujeme přímo v pedagogickém procesu. Zde totiž nejsou vytvářeny adekvátní představy o extenzi a intenzi pojmů. Podle našich pozorování učitelé málo dbají na jasnou stylizaci a přesnou formulaci svých výroků i odpovědí žáků. Za finální výstupy učitelé nadále považují především vědomosti, dovednosti a návyky většinou mechanicky osvojené a formálně podložené. Forma je totiž pro žáka daleko přístupnější než obsah. Schopnosti aplikovat získané vědomosti a dovednosti, zamyslet se nad významem syntaktického jevu, vytvářet nové struktury učitelé od žáků nevyžadují.*“ (Zouharová, 1998, str. 35). Řešení autorka spatřuje ve zdůraznění sémantického přístupu k výuce skladby.

Pokud se tedy k prezentování syntaktického učiva přistupuje čistě formálně, nedochází k rozvíjení myšlení žáka, ani k rozvíjení jeho komunikačních schopností – jinými slovy nedochází k naplnění cíle a výuka tedy pozbývá smyslu. Přínos klasického přístupu zaměřeného na větné rozboru je při výuce syntaxe nepopiratelný, nemělo by se však zapomínat na jeho účel,

³ Označení používají například Grepl, Karlík (1998).

jak připomíná již Šmilauer v publikaci *Učebnice větného rozboru* (1977): „*Soustavný rozbor větný je nezbytný pro náležité porozumění jazyku i pro jeho ovládnutí. Vede k pochopení toho, že za jednorozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnosti přehlédnouti rázem i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat. Správný rozbor větný není možný bez přesného porozumění větě: tak vede k přesnému chápání jak myšlenky, tak slohových záměrů autorových. Není správné vidět v rozboru větném věc čistě formální. Je to zajisté rozbor formy, ale jeho účelem je umožnit pozorování, jaké duševní obsahy se danými formami vyjadřují.*“ (Šmilauer, 1977, str. 5).

Ukazovat žákům smysl a účel výuky syntaxe je však něco, v čem škola často selhává, jak můžeme doložit například výsledky výzkumné sondy uskutečněné v říjnu 2017 (Kotenová, 2018/2019). Na otázku: „*Co je podle Vás smyslem výuky skladby na SŠ?*“ odpovídali budoucí učitelé českého jazyka následovně: „*Ve správném psaní interpunkce ve VJ a souvětí; podle mě je nejdůležitější naučit se interpunkci a jak napsat správně souvětí, zbytek syntaxe mi nepřijde pro normální život důležitý,*“ apod. (Kotenová, 2018/2019, str. 62).

Pokud i budoucí učitelé českého jazyka vidí smysl učiva syntaxe pouze v rovině formálnosti a uniká jim smysl rozvoje myšlení a komunikačních dovedností, je jasné, že smysl v osvojování syntaktického učiva nespátří ani žáci a proces výuky tak nabývá jakési absurdity. Ve výuce syntaxe je nutné dbát také na sémantickou a pragmatickou povahu jevů, k čemuž se příklání druhá syntaktická teorie: valenční syntax.

3.3 Valenční syntax

O uplatnění sémantiky ve výuce skladby, tedy o zavedení valenční syntaxe, se začala vést diskuze v 80. letech. Zdeněk Hlavsa v časopise *Český jazyk a literatura* (1982/1983) v příspěvku *Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku* obhajuje potřebu nové koncepce následovně: „*Dosavadní způsob větného rozboru, spokojující se v praxi nakonec s mechanickým určováním větných členů, jež jsou navíc definovány tak, že kritéria pro jejich rozlišení netvoří ani homogenní, ani psychologicky zdůvodnitelnou soustavu, nedává obvykle ani hlubší vhled do jazyka, ani nepomáhá výrazně rozvíjet logické myšlení.*“ (Hlavsa, 1982/1983, str. 121). Na Hlavsu reagoval Svoboda, Podhorná, Novotný a další. Hlavním důvodem této polemiky byla snaha o začlenění nových vědeckých poznatků do výuky. Odborníci se ve výsledku shodli na názoru, že uplatnění sémantiky ve výuce je nutné, čímž vznikla potřeba rozpracovat metodiku výuky valenční syntaxe pro jednotlivé stupně škol (Zouharová, 2005).

Za zakladatele valenční syntaxe je považován francouzský lingvista Lucien Tesnière, který její teorii vypracoval ve 30. letech 20. století a na nějž navázali i čeští lingvisté – František Daneš, Zdeněk Hlavsa, Jiří Novotný a další (Novotný, 1984). Podněty k analýze sémantické stránky věty se ovšem objevují už v pražské funkčně strukturní škole, zejména v pracích Viléma Mathesia (Daneš et al., 1987).

Valenční teorie přistupuje k problematice syntaxe z pohledu produktora, tedy z hlediska utvářenosti věty. Základem této utvářenosti je verbum finitum, které má vlastnost vázat na sebe další výrazy – tato vlastnost se označuje jako valence, odtud valenční syntax. Při popisu věty z hlediska této teorie tedy postupujeme od strukturního jádra věty (verbum finitum) k základnímu typu větné struktury, kterou označujeme jako základovou větnou strukturu. Jeden z nejzásadnějších rozdílů mezi klasickou a valenční syntaxí popisuje Novotný (1984) následovně: „*klasická syntax považuje za syntaktické jádro (syntaktický základ) věty (dvojčlenné), tzv. členy základní, tj. podmět a přísudek, přesněji řečeno holý podmět a holý přísudek, tedy tzv. větu holou, zatímco podle valenční syntaxe jsou jím tzv. členy základové, tj. predikát s členy, které na sebe váže a s nimiž vytváří tzv. základovou větnou strukturu (ZSV).*“ (Novotný, 1984, str. 7).

Autor dále tvrdí, že valenční přístup k syntaxi je pro žáky přirozenější. Uvádí to ve svém příspěvku, ve kterém shrnul výsledky výzkumu týkající se valenční syntaxe a jazykového povědomí žáků: „*Krátké věty, které filologicky v podstatě nevzdělání žáci nižších tříd základní školy s danými slovesy vytvořili, ukazují na to, že žáci mají principy valenční syntaxe ve svém jazykovém povědomí v zásadě uloženy a že jsou na zavádění valenční syntaxe do školy nejen připraveni, nýbrž že ta bude pro ně v nejednom zřeteli přirozenější než tradičně pojatá syntax klasická.*“ (Novotný, 1993/1994, str. 13).

S rozvojem valenční teorie logicky dochází také k proměně syntaktických termínů. Zatímco klasická teorie syntaxe pracuje s termíny: větný člen, skladební dvojice, základní skladební dvojice, základní větné členy, rozvíjející větné členy, větný člen nadřazený (řídící), větný člen podřazený (závislý), valenční syntax pracuje s pojmy: valence, valenční větný člen, základová větná struktura, větný člen nutný (obligatorní), větný člen možný (potenciální) a větný člen volný (fakultativní).

4 Aktuální polemika nad výukou syntaxe

Podobně jako probíhala diskuze o pojetí výuky syntaxe v 80. letech, setkáváme se s rozdílnými názory na její celkovou koncepci i v současnosti. Zatímco dříve odborníci vedli spory o tom, zda se má k výuce syntaxe přistoupit z pohledu klasické teorie, či teorie valenční, v dnešní době se vedou diskuze o potřebě výuky skladby jako takové – terčem kritiky se tak stávají zejména větné rozbory. V podstatě tedy v současnosti dochází k obdobnému sporu, se kterým se setkáváme napříč historií výuky českého jazyka – zda výuku pojmut na základě gramatického, či agramatického přístupu (viz kapitola 2). Diskuze probíhá jak na stránkách odborných periodik (v práci uvádíme zejména příspěvky z časopisu *Český jazyk a literatura*), tak v denním tisku (zmiňujeme články z deníku *Mladá fronta DNES* a z *Lidových novin*).

4.1 Polemika nad výukou syntaxe v denním tisku

V březnu roku 2012 otiskla *Mladá fronta DNES* článek autorky Kateřiny Frouzové s titulkem *Zrušme větný rozbor, žádají učitelé češtiny*. Autorka uvádí, že se mnozí učitelé, pedagogičtí odborníci i úředníci ministerstva shodují na tom, že je česká gramatika pro žáky moc složitá a učit se jí je zbytečné. Mezi zastánce tohoto názoru patří například Tomáš Feřtek ze společnosti EDUin, který v článku argumentuje následovně: „*Děti umějí dobře rozebrat větu na podmět, přísudek, přívlastek. Perfektně určí druhy vedlejších vět. Když však dávají dohromady vlastní věty, nemá to hlavu ani patu. (...) Učivo by se mohlo přesunout na střední školy, kde mají studenti lepší abstraktní myšlení a rychleji rozbory pochopí.*“ (Frouzová, 2012, str. 1).

Feřtek se k problematice vyjádřil také v *Lidových novinách* v článku *Čemu a proč škodí větný rozbor* z června roku 2016: „*Společnost založená na vnímání a produkci textů se proměnila ve společnost, kde je většina informací předávána prostřednictvím obrazů. To rozhodně neznamena, že máme rezignovat na schopnost dobře psát a s porozuměním číst. Naopak, je to klíčová dovednost a právě v audiovizuálním světě je nutné si ji udržet. Ale jestliže ve výuce užíváme stále stejné postupy založené na analýze struktur textu, nutně dosahujeme horších výsledků. (...) Dlouhá desetiletí byla výuka českého jazyka ovlivňována bohemisty odchovanými strukturalismem a od toho se odvíjela představa, že pokud žákům zprostředkujeme formální strukturu – pojmenujeme druhy slov, složení věty, souvětí, funkční styly, žánry, žánrové formy – naučí se lépe číst i psát. Tento způsob výuky zapřahá kočár*

před koně. Složitá souvětí máte potřebu napsat až tehdy, kdy i složitě přemýšlíte.“ (Feřtek, 2016, str. 15).

V Lidových novinách téhož měsíce i roku reagovala na Feřtekům článek autorka Helena Pavlíčková komentářem *O větném rozboru a vyjadřování*: „*Větný rozbor je vyšším stupněm abstrakce, je vlastně pokusem přiřadit jednotlivým prvkům věty určité funkční a strukturální klasifikace. Lze se bavit o tom, jak dobře konkrétní syntaktická teorie splňuje očekávané cíle. Jistě je v rámci výuky třeba zvolit vhodné, motivující didaktické postupy, aby plnila svůj cíl. Jak autor píše, ve věku druhého stupně se abstraktní myšlení žáků teprve rozvíjí. Správně aplikovaná výuka větného rozboru může rozvoji abstraktního myšlení napomoci, podobně jako výuka matematiky, kterou autor jedinou větou rovněž hází přes palubu.*“ (Pavlíčková, 2016, str. 14). Větným rozborům tedy autorka připisuje důležitost i v současnosti, jejich význam spatřuje v podpoře abstraktního myšlení žáků – článek, na který reagovala, považuje za velké zjednodušení problematiky.

Frouzová v již zmíněném článku dále argumentuje tím, že větný rozbor žáci využijí pouze u přijímacích zkoušek, pro budoucí život je nevyužitelný – to podporuje názorem bohemistky Ivany Svobodové: „*Pro psaní čárek je jedno, jestli je věta vedlejší doplňková, nebo přívlastková. Důležité je vědět, kam čárka patří.*“ (Frouzová, 2012, str. 3). Mnozí pedagogové by tak podle autorky z výuky nejráději odstranili pro život nepotřebné určování vedlejších vět, z větných členů ponechali jen učivo o podmětu a přísudku, které ovlivňuje pravopis.

Článek uvádí i názor Martiny Šmejkalové, vedoucí Katedry českého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze – podle jejího názoru větné rozborů na základních školách smysl mají, jelikož rozvíjí logické myšlení, přesto přiznává, že by skladební učivo zúžila a odstranila zmechanizovaný dril: „*Není pochyb, že bezduchým, zmechanizovaným syntaktickým rozborům, prováděným drilovým způsobem na izolovaných větách či souvětích, už dávno odzvonilo. A věřím tomu, že žádný náš současný absolvent podobných středověkých metod ve své pedagogické praxi uživat nebude.*“ (Frouzová, 2012, str. 3).

V článku je zastoupen taktéž názor Ondřeje Hausenblase: „*Ve výuce větných členů se promarní mnoho zájmu.*“ (Frouzová, 2012, str. 1). Toto vyjádření ovšem působí jako vytržené z kontextu. K otázce větných rozborů se Hausenblas vyjádřil pro zpravodajský portál iDNES.cz i později v dubnu roku 2012 těmito slovy: „*Pozor, já nechci nic zjednodušit, ale myslím, že výuka má mít blíž k podstatě dorozumívání. A k tomu, aby se děti v mateřtině dobře dorozuměly, větné rozborů ve školách fakt neslouží. Já je jako dítě miloval, ale byl jsem jeden*

jediný, všechny ostatní to otravovalo. Tradice popisných větných rozborů pochází z výuky latiny coby mrtvého jazyka, ale dřív se zároveň mnohem víc dbalo na rétoriku, bez níž by vás nikdo neposlouchal a nikdo by vám nerozuměl. Jen si vezměte, jak dnes vypadá třeba návod na vyplnění daní. To snad psali negramotní lidé. Naštěstí se potřeba ovládat mateřštinu pomalu vrací. Jenže to klade na učitele vysoké nároky.“ (Riebauerová, 2012). Zastánci větných rozborů často argumentují tím, že hrají nezastupitelnou roli při výuce cizích jazyků – s tímto tvrzením však Hausenblas nesouhlasí: *„K ovládnutí cizí řeči vám pramálo pomůže naučit se pár otravných termínů, které se navíc v češtině všechny pletou. Všechno je na př-: přívlastek, předmět, příslovečné určení, přísudek, přístavek. Jak si to mají děti pamatovat, když je ta terminologie i výuka didakticky tak nedomyšlená?“* (Riebauerová, 2012).

Hausenblas se vyjadřuje nejen k otázce větného rozboru, nýbrž i k aktuálním otázkám výuky mateřštiny obecně. V již zmíněném rozhovoru na otázku ohledně největší slabiny školy 21. století odpovídá slovy: *„To, že děti – a pak i dospělí – mají problém takzvaně se vyžvejknout, prostě sdělit myšlenku. Buď ji nemají, nebo pro ni neumějí najít slova, nebo ta slova neumějí dát do souvislosti. Například Angličané dělají vzdělávání v mateřštině inteligentně. Už dávno se orientují nikoli na systém jazyka a jeho popis, ale na řeč. Na to, jak se lidé domlouvají. Ve všech předmětech se učí chápat to, co čtou, a souvisle se vyjadřovat. To se v našich školách tragicky netrénuje.“* (Riebauerová, 2012).

Podle Hausenblase k problémům velkou mírou přispívají srovnávací testy žáků 5. a 9. tříd a jednotné přijímací testy, jelikož netestují vzdělanost, ale pouze mechanické školní znalosti (viz kapitola 1.3). Dále apeluje na změnu vzdělávacího systému, který musí reagovat na změny společnosti – společně s nimi se totiž mění i celkový názor na vzdělanost: *„Vždyť ani vzdělanci se dnes neshodují, co je vzdělanost. Zda je to vysoká našprtánost, řekněme pilnost, což bylo v době, kdy byl svět jednoduchý, opodstatněné. Chováme se stále jako primitivní národ, který si jen potřebuje roztrždit děti na úředníky, vojáky – a sluhy. To tu ale bylo v 18. století a dál to nemůže obstát. Vždyť co dostalo svět do 2. světové války a holokaustu? Bylo to nezvládnutí myšlenek, které lidé nedokázali prokouknout a podlehli demagogii. (...) Čím vzdělanější národ máte, tím menších pitomostí se dopustí. Ne všude po světě se schvalovala poprava Milady Horákové, ne všude se lidi ohnuli, když přišla cizí armáda, a ne všude jsou lidé tak zoufalí ze svobody jako u nás – nevědí, co se sebou, a nadávají, že dřív bylo líp. A přesto naši vzdělanci stále tvrdí, že je třeba roztrždit společnost podle toho, co si kdo pamatuje. Jenže bez myšlení nejsou vědomosti, jsou to jen třísky. Vědomosti se dají získat i jinak než šprtáním.“* (Riebauerová, 2012).

V Lidových novinách z října roku 2014 vyšel článek Radky Kvačkové s titulkem *Jak zošklivit dětem češtinu*, ve kterém se autorka zamýšlí nad nezáživnou formou výuky českého jazyka, přičemž se dotýká také problematiky větných rozborů. V článku cituje názor Petra Koubka z oddělení pro analýzy a koncepce vzdělávacích programů Národního ústavu pro vzdělávání, který roli větných rozborů ve výuce obhájí následovně: „*Ve škole, zejména na druhém stupni základní školy, má své místo jak pragmatický, tak analytický přístup k výuce rodného jazyka. Úlohy tohoto typu rozvíjejí pozornost a soustředěnost žáků, jakož i schopnost jazykové inteligence. Rozvíjejí také vyšší poznávací funkce jako analogie a abstrakce.*“ (Kvačková, 2014, str. 14). K důvodům, proč se na základních školách rozborů vyučují, se ovšem vyjadřuje takto: „*Algoritmizovaného učení, tzv. větných, morfologických a slovtvorných rozborů, je v české škole tolik, protože převažují v počáteční profesní přípravě učitelů na katedrách, ve struktuře oboru na vysokých školách a v typech úloh pro klauzury.*“ (Kvačková, 2014, str. 14). Další důvod spatřuje také v tradici, která se promítá do učebnic a dalších učebních materiálů: „*Školy jsou dneska zavaleny metodickými pomůckami a většina těch pro češtinu je zaměřena právě na rozborů.*“ (Kvačková, 2014, str. 14).

4.2 Reakce v odborných periodikách

Mezi odborníky, kteří na poněkud kontroverzní článek deníku Mladé fronty DNES z dubna roku 2012 reagovali, patří i Marie Čechová, jež se k článku vyjádřila v časopise *Český jazyk a literatura* – podle ní se jedná pouze o provokativní, mediální výkřik o zbytečnosti gramatiky. Smysl rozborů ve výuce češtiny obhájí následovně: „*Mají smysl především propedeutický: poznat stavbu slova a jeho vlastnosti a stavbu věty, pochopit jazyk jako systém, který funguje v řečové praxi – a v této praxi osvojené poznatky vědomě užívat při tvorbě vlastních výpovědí, aby měly vůbec hlavu a patu. Ale i pamětné učení náleží k vzdělávání, a to i (ale nejen) v předmětu český jazyk, bez něho si nikdo neosvojí ani psaní slabik hy, chy, ky, ry..., ani malou násobilku, ani názvy nejvyšších hor nebo jména běžných ptáků.*“ (Čechová, 2011/2012, str. 239). Přesto autorka s některými v článku uvedenými tvrzeními souhlasí – Čechová považuje odmítání větných rozborů za oprávněné, pokud jsou ve výuce uchopeny jako mechanický dril. V tom případě totiž nerozvíjejí ani logické myšlení, ani nevedou k rozvoji schopnosti chápat a tvořit věty. Dále připomíná, že při větných rozbořech rozhodně není nejdůležitější vlastní určení větných členů, nýbrž k němu vedoucí úsudek.

S Frouzovou se Čechová shodne i v tom, že nároky ve výuce češtiny nejsou odstupňovány: „*... ostatně obecně nejsou ani vymezeny, jestliže každá škola ,si vyrábí*

na koleně' své programy, jestliže různé autorské kolektivy přistupují k tvorbě učebnic různě, aniž by byly vázány společnými zásadami a pravidly týkajícími se obsahu, cíle, metod a postupů na jednotlivých stupních škol, natož v jednotlivých ročnících. Dokonce MŠMT nepřijalo ani jako závazný návrh terminologie, kterou pro všechny stupně škol vypracovala komise pro školskou jazykovědnou terminologii, takže nepřímo podpořilo živelnost a chaos ve výuce.“ (Čechová, 2011/2012, str. 238). V závěru příspěvku autorka souhlasí s hlavním tvrzením, že současný systém vzdělávání v předmětu český jazyk nedosahuje kýžených výsledků. Řešení ovšem nespátřuje v osekávání témat, ale v promyšlených systémových změnách provedených na základě znalosti vývoje a historie výuky českého jazyka, respektování psychologie žáka a současných potřeb komunikace. Za stěžejní přitom považuje zlepšení odborného vzdělávání učitelů.

Ve stejném čísle časopisu Český jazyk a literatura se do diskuze zapojuje taktéž Ludmila Zimová příspěvkem *O potřebnosti větného rozboru*. Smysl zařazení větných rozborů do výuky českého jazyka obhajuje tvrzením, že napomáhají tomu, abychom ve svých veřejných projevech nekonstruovali výpovědi obtížně srozumitelné, nejednoznačné, s gramatickými a pravopisnými chybami, stylově méně vhodné či nevhodné. Rovněž poskytují zpětnou vazbu učitelům o tom, do jaké míry si žák osvojil určité penzum poznatků o jazyce a jak tyto poznatky dokáže uplatnit. Příčinu toho, proč jsou větné rozborů v současnosti terčem kritiky, vysvětluje Zimová následovně: „*Domnívám se, že averze k větným rozborům pramení především z toho, že jedna jediná dílčí metoda užívaná k poznávání jazyka a jeho fungování v komunikaci byla ve školní praxi povýšena na cíl, k němuž je třeba výuku skladby orientovat. To považujeme za kardinální, bohužel dodnes přetrvávající omyl.*“ (Zimová, 2011/2012, str. 243).

Na zmíněný článek Mladé fronty DNES z dubna roku 2012 reaguje na stránkách časopisu Český jazyk a literatura i Jiří Kostečka. Nevyjadřuje se ovšem k problematice výuky syntaktického učiva na základních školách, ale na školách středních, kde podle něj mají své nezastupitelné místo, protože rozvíjejí praktické stylizační dovednosti, rozvíjejí abstraktní myšlení a usnadňují studium cizího jazyka. Zároveň však upozorňuje, že jazykové rozborů nejsou jen určováním větných členů a druhů vět vedlejších, ale i zjišťováním souvislostí, vztahů a hierarchie jevů, stejně jako přemýšlením o stavbě věty a praktickým nalézáním stylizačních nedostatků. V konečném shrnutí autor dochází k závěru: „*Otázka tedy nestojí, zda jsou jazykové rozborů ano, či ne, ale jak je dělat, aby měly smysl.*“ (Kostečka, 2012/2013, str. 40).

5 Komunikační přístup k výuce jazyka

Posun směrem ke komunikačnímu přístupu nastává celosvětově ve výuce jazyků obecně – již v 60. letech 20. století se dosavadním přístupům k výuce jazyka vytýká např. stereotypnost a monotónnost drilových cvičení, nedostatečná pozornost věnovaná komunikačním potřebám různých typů mluvčích, malé uplatnění znalostí v řečové praxi apod. Počátkem 70. let 20. století dochází ke komunikačně-pragmatickému obratu a v oblasti výuky jazyka se začíná utvářet přístup komunikační (Hrdlička, 2005).

Komunikační pojetí českého jazyka se dostává do popředí v 80. letech, jak dokládá citace z časopisu Český jazyk a literatura z roku 1981: „Z hlediska spojení školy se životem se zdůrazňuje komunikativní funkce jazyka, jazyka jako prostředku sdělování a dorozumívání, nástroje přenosu informací a řízení, a zároveň s tím funkce jazyka jako nástroje myšlení.“ (Veřejná diskuze k osnovám pro gymnázia, 1981/1982, str. 262). Výraznější posun ke komunikačnímu pojetí pak nastává zejména v 90. letech 20. století (viz kapitola 2.3) – jedná se o výsledek reakce na tendence slohového vyučování. Didaktika slohu totiž začala poukazovat na skutečnost, že pojmy „sloh“ a „slohová výchova“ jsou příliš úzké a neodpovídají zaměření této složky předmětu (Šebesta, 1999).

Posun od gramatického přístupu směrem ke komunikačnímu v současné výuce českého jazyka je jednoznačně patrný nejen z požadavků společnosti (viz kapitola 4), ale taktéž, jak uvádí Polák, z analýzy RVP ZV, jemuž jsme se blíže věnovali v kapitole 1, která ukazuje, že:

- je kladen důraz na dovednosti komunikace a kooperace žáků,
- kompetence jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci,
- je zdůrazňována komplexnost komunikace, čemuž odpovídá zařazení nejen produkčních, ale i recepčních činností,
- rozvoji komunikace pomáhá rovněž zařazení průřezových témat.

Jestliže vezmeme v úvahu fakt, že každá koncepce výuky jazyka je historicky i společensky podmíněná a srovnáme jej s názory a fakty uvedenými v předcházejících kapitolách, dojdeme k jednoznačnému závěru, že současným potřebám společnosti v otázce výuky českého jazyka nejvíce odpovídá právě přístup komunikační.

5.1 Znaky a cíle komunikačního pojetí výuky

Cílem komunikačně orientované výuky jazyka je rozvoj žákovy komunikační kompetence. Tu Šebesta (1999) definuje jako „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.*“ (Šebesta, 1999, str. 60). Mezi zmíněné předpoklady potom řadí: ovládání jazyka, resp. jazyků nebo šíře kódů, interakční a kulturní dovednosti.

Autor dále popisuje typické rysy komunikačního pojetí výuky českého jazyka. Jako první zmiňuje orientaci na komunikační činnosti, které dále dělí podle dominujícího aspektu vytváření či předávání na činnosti produktivní a receptivní. Podle převažujícího média pak na činnosti prostřednictvím zvukového či vizuálního média. Kombinací těchto kritérií dospějeme ke čtveřici komunikačních činností: mluvení, naslouchání, psaní, čtení. Komunikačně orientovaná výuka rovnoměrně rozvíjí všechny uvedené komunikační dovednosti.

Šebesta upozorňuje, že například systém slohových útvarů či funkčních stylů orientuje výuku zejména k jazykovému projevu jako hotovému výtvaru a teprve druhotně k vlastnímu procesu dorozumívání, čímž dochází k zanedbávání receptivních dovedností. Hlavní příčinu Šebesta spatřuje ve skutečnosti, že receptivní dovednosti nejsou tak snadno měřitelné jako dovednosti produktivní.

Druhým typickým rysem je zesílený důraz na kontext jazykový i situační. Dochází tedy k odklonu od izolovaných jazykových vyjádření a k zaměření na komplexní jazykové projevy a konkrétní komunikační situace.

Třetí rys komunikačního přístupu k výuce jazyka Šebesta spatřuje ve skutečnosti, že pohlíží na komunikaci jako na komplexní sémiotický proces – podstatně tedy rozšiřuje repertoár dorozumívacích kódů, kterým se při výuce věnuje pozornost.

Hrdlička (2005) za hlavní rysy komunikačně-pragmatického obratu považuje odklon od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu k jeho řečovému fungování a užívání. V rámci tohoto přístupu se tak zkoumají nejen jazykové formy, ale také způsoby, důvody a široce pojímané důsledky jejich užívání.

Přestože hlavní rysy komunikačního přístupu jsou v podstatě jednoznačné, názory v jeho pojetí se mohou u jednotlivých autorů mírně lišit. Pro srovnání uvádíme komunikační princip, jak ho chápe Čechová (2017) a Prouzová (2010).

Čechová (2017) zdůrazňuje důležitost komunikačního přístupu, jelikož za hlavní cíl výuky považuje zdokonalování schopnosti žáků kultivovaně komunikovat, zároveň však podotýká, že podmínkou k dosažení tohoto cíle je ovládnutí jazykového systému. Jazykové učivo nemůže být z výuky opomenuto, jelikož pochopení a ovládnutí jazykových jevů v systému je hlavním předpokladem jejich vhodného užití v komunikační praxi.

Autorka nijak nezpochybňuje komunikační princip jako základní princip výuky, zároveň se ale neztotožňuje s agramatickým pojetím a s podhodnocováním systematického systémového jazykového vzdělávání. Dosažení vysoké komunikační kompetence přímo souvisí s vědomým osvojováním jazyka. K tomu se ostatně vyjadřuje již v publikaci *Čeština a její vyučování*: „*Vyučování češtině by mělo respektovat aktuální komunikační potřeby, komunikační situace a společenský kontext; poměr řeči a metařeči/metajazyka proto vyznívá ve prospěch řeči, především živé řeči žáků, avšak do výuky patří i učitelovy a žákovské reakce na řečová vystoupení (nejen) účastníků výuky, tj. metařečové komentáře, výklady a analýzy konkrétních jazykových/řečových jevů různých rovin (morfologické, syntaktické...) i obecných otázek jazykových.*“ (Čechová, Styblík 1998, str. 30).

Prouzová (2010) při popisu komunikačního principu vychází z následující úvahy: soustava vzdělávacích a výchovných témat může být členěna na dvě části – první část předkládá poznatky lidského vědění a vytváří tak předpoklady pro budoucí profesní přípravu žáků a samotnou profesní připravenost, druhá část vytváří a ovlivňuje lidské a společenské chování a jednání žáků jako budoucích individualit. Pro lepší představu autorka svou úvahu prakticky předkládá na příkladu hodin tělesné výchovy: na základních školách připravuje tělesná výchova zdatné jedince, kteří jsou i v budoucím životě mimo školu schopni pečovat o svou dobrou tělesnou kondici, nevytváří z žáků budoucí profesionální sportovce. Logicky pak tedy dochází k závěru, že výuka mateřského jazyka se má opírat o komunikační přístup a vybavit tak žáka schopnostmi potřebnými k fungování ve společnosti, a naopak má radikálně limitovat obsah, který svou podstatou připomíná přípravu budoucích jazykovědců. Autorka rovněž navrhuje, aby tuto skutečnost respektovaly i vysoké školy. Domnívá se, že by měl být mnohem znatelnější rozdíl v přípravě budoucích pedagogů českého jazyka a budoucích teoretických lingvistů, než v současnosti je.

5.2 Komunikační přístup jako motivační faktor

Svobodová (2003) spatřuje jeden z hlavních přínosů komunikačního přístupu zejména v jeho motivační funkci – komunikace vzbudí zájem u žáka a soustředí jeho pozornost

k jazykovému kódu. Zároveň uvádí, že jedním z hlavních motivačních nástrojů v rámci komunikace je dialog.

V minulosti byl z pohledu školy před dialogem uplatňován monolog, dialog a mluvené projevy potřebné k běžné komunikaci byly do vzdělávacích programů zakomponovány jen okrajově. V současnosti však RVP ZV klade na mluvené projevy, dialog i komunikaci velký důraz: ve složce Komunikační a slohová výchova pro druhý stupeň, který je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, uvádí například tyto očekávané výstupy:

- „rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru,
- rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj,
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci,
- zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu,
- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.“ (RVP ZV, 2017, str. 22).

Svobodová (2003) rovněž upozorňuje na fakt, že školní dialog má funkci vzorového komunikátu, o který se žák opírá a ze kterého získává představu o podobě jazykového systému. Představuje tedy vzory komunikačního chování v dialogických situacích, se kterými se žák bude v budoucím životě setkávat.

Jak zdůrazňuje Metelková Svobodová (2013), užití dialogu a komunikace obecně jako motivačního faktoru ve výuce českého jazyka neznamena pouze jakýsi nezávazný motivační rozhovor, který nijak nesouvisí s upevňováním jazykového kódu a budováním komunikačních kompetencí a jeví se tak nepřínosným a nadbytečným. Komunikační situace má být využita jako východisko, podstatné je následné zaměření na jazykovou problematiku, protože prostřednictvím ovládnutí jazykového kódu povýšíme komunikační kompetence žáků. Cílem komunikačního pojetí výuky tedy není eliminace mluvnických pravidel, jejich uvědomění a používání naopak v komunikaci umožní žákům získat nové zkušenosti a povznést jejich běžné každodenní vyjadřování na vyšší úroveň. Cílem je odstranit zmechanizované a drilové učení mluvnice a pravopisu, které u žáků vyvolává negativní vztah k českému jazyku a namísto toho použít komunikaci jako východisko pro ovládnutí jazykového kódu.

Komunikační východisko jako motivační faktor výuky jazyka byl vyzdvihován již v 80. letech 20. století – například dvojicí autorů Hauser a Uher (in Šebesta, 1999), kteří komunikační zřetel staví proti samoučelnému formalismu, jenž kritizují na příkladu cvičení

typu *Obměňte stavbu vět: „Protože se nevytýká účel projevu, jeví se tyto operace žákům jako samoučelné, postrádají pro ně smysl. Ověřovací průzkum např. ukázal, že žáci učivo o větných členech považují za nepotřebné, za zbytečné. Jazyková, v tomto případě skladební cvičení takto založená jsou jen jakýmsi etudami. Nechceme je zcela zavrhnout – i etudy mají svůj význam – netvrdíme, že nepřispívají ke zvyšování jazykových dovedností, avšak cvičení respektující zřetele komunikativní k tomu přispívají výrazněji. Při osvojování dovedností je vědomí smyslu práce vedoucím motivem činnosti a vede k její úspěšnosti. Takové jen cvičební úkoly by měly být v učebnicích omezeny.“* (in Šebesta, 1999, str. 63).

5.3 Komunikačně pojatá výuka syntaxe

Přestože se odborníci shodují na tom, že je potřeba k výuce skladby přistupovat v souladu s komunikačním principem, přestože byl tento princip kurikulárně ukotven zavedením RVP ZV, z různých průzkumů vyplývá, že na mnoha školách došlo ke změnám pouze formálním, v praxi se udržuje stále tradiční model vyučování, který je postavený na poznávání jazykového systému a namísto komunikačního cíle tak dochází ke zdánlivému naplňování cíle kognitivního (Štěpáník, Šmejkalová 2017).

Jednou z mnoha příčin tohoto stavu je fakt, že nedošlo ke zvládnutí problematiky výběru základního učiva a jeho strukturování – není tak jasné, které poznatky, v jaké míře, v jakých souvislostech a kombinacích, v kterém věku a na kterém stupni školy do výuky zařazovat. Často tak dochází k tomu, že výběr učiva a cíle jsou vztaženy k předmětu samotnému, chybí však odkaz na využití poznatků v reálném životě. V rámci výuky syntaxe na tento fakt upozorňuje i Zimová (2005/2006) v článku *Když se řekne skladba: „Ani škola základní ani škola střední dosud nedokážou svým žákům a studentům dostatečným způsobem zprostředkovat fakt, že také na rovině syntaktické existuje spisovná jazyková norma a že ji mluvčí ve svém projevu leckdy nedodrží.“* (Zimová, 2005/2006, str. 211). Příčinu vidí v tom, že je kladen jen malý důraz na syntézu poznatků a jejich propojení. Tematické celky se i nadále probírají odděleně, dílčí a povrchní syntéza nevede k dostatečnému upevnění učiva – nedochází tak k rozvoji schopnosti umět získané poznatky aplikovat ani v praxi, ani v dalších etapách poznávání jazykového systému.

Výběr učiva jazykové složky českého jazyka by měl podléhat především komunikačním potřebám žáků, k čemuž ovšem v praxi často nedochází (Štěpáník, Šmejkalová, 2017). Jako příklad uvádíme citaci autentického dialogu, jak uvádí Šalamounová (2015) v *Socializaci do školního jazyka*:

„U: *Postopadesáté, prosím vás. Co to je?*

Ž: *(N – pro sebe potichu, není rozumět)*

U: *Co?*

Honza: *Pks.*

Helena: *Pks.*

U: *Pks to není.*

Jarka: *Pkn.*

U: *Tak, je to Pkn, prosím vás, já nevím. Kolikrát vám ještě budu vysvětlovat, poslouvejte všichni dobře. Pokud to stojí před podstatným jménem, je to Pks. Pokud to stojí za podstatným jménem, je to Pkn.*“ (Šalamounová, 2015, str. 109).

Dvojice autorů Štěpáník a Šmejkalová (2017) analýzou tohoto záznamu dochází k závěru, že učitelka vede žáky k formalistickému osvojení učiva, používá zjednodušené a nelingvistické vysvětlení a nevyužívá komunikační přesah učiva přívlastku – jako příklad tohoto přesahu autoři uvádějí stylistické či sémantické rozdíly přívlastku shodného a neshodného patrné v transformačních úkolech typu *Převeďte Pks na Pkn* (př.: lesní cesta x cesta lesem, ruské vejce x vejce z Ruska, zlaté ruce x ruce ze zlata).

Za přínosné považujeme uvést konkrétní příklad přípravy na hodinu, ve kterém dochází ke komunikačnímu přesahu. Příklad přebíráme ze stejné publikace (Štěpáník, Šmejkalová, 2017), tentokrát se jedná o učivo o příslovečném určení.

V první fázi hodiny žáky motivujeme představou: *Jdete s kamarádem odpoledne do kina a potřebujete se dohodnout, kdy a kde se sejdete. Kamarád neví, kde kino je. Co uděláte?* Žáky tak motivujeme, učivo totiž zasazujeme do reálné komunikační situace a do života žáků. Podle návrhů žáků zadáme úkol, například: *Napište krátký text e-mailu, v němž kamarádovi popíšete cestu do kina.* Žáci tak využívají vlastní jazyk a vidí využitelnost učiva v praktickém životě. V další fázi hodiny následuje čtení textů, hodnocení ostatními žáky ve třídě, vhodnými otázkami ukazujeme nedostatky a opravujeme chyby. Až v následující fázi dochází k lingvistické reflexi: *Které výrazy se nám často v textech opakují? Co jste ve svých textech často použili? Najdete výrazy, které udávají místo, čas...?* Jakmile žáci odhalí příslovečná určení, mluvíme s žáky o funkci daného jevu: *Jakou roli ve větách mají? Co nám*

říkají? Jev následně pojmenujeme a zasadíme do systému, vedeme žáka k pozorování užití daného jevu v textu. Žáky tak vedeme k samostatnému myšlení, vyhýbáme se formálnímu určování větných členů a mechanickému učení definic.

Současný stav výuky skladby řeší i Kottenová v článku *Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou?*. Přestože výsledky průzkumné sondy zaměřené na reflexi stavu středoškolské výuky syntaxe, kterou autorka uskutečnila v roce 2017, ukazují, že výuka skladby se v praxi neopírá o principy komunikačního přístupu, autorka dochází k závěru, že komunikačně zaměřená výuka skladby realizovatelná je – ovšem pouze po splnění určitých podmínek. Řešení nespaturuje ve změně obsahu skladebního učiva, jeho nárůstu či redukce, ale v proměně jeho didaktického ztvárnění: „*Je zapotřebí dbát na rovnoměrný rozvoj řečových dovedností (komunikačních činností) jak produktivních, tak receptivních. Pronikání komunikačních prvků do výuky podporuje i posilování úlohy aktivního a tvořivého přístupu k jazykovým jevům oproti předepisujícímu, zakazujícímu a popisujícímu. Osvojení si jazykového systému, jeho pravidel a norem je bezpochyby předpokladem tvoření gramaticky správných výpovědí a komunikátů, adekvátních komunikační situaci a záměru mluvčího, a zároveň předpokladem jejich náležité recepce a interpretace. Není však možné jednostranně vyzdvihovat stránku formální a vrchol syntaktického snažení vidět ve zmechanizovaném rozboru vět či souvětí, mnohdy vytržených z kontextu a majících učebnicově „učesanou“ strukturu, při němž se pouze určují jednotlivé komponenty, to vše bez vědomí smysluplnosti a využitelnosti osvojených dovedností, bez komunikačního přesahu.*“ (Kottenová, 2018/2019, str. 63).

Je s podivem, že stejné myšlenky týkající se větných rozborů a podoby výuky syntaxe nalezneme již v roce 1967 na stránkách časopisu *Naše řeč*, kde byl otištěn elaborát Ústavu pro jazyk český pod názvem *Vyučování mateřskému jazyku na našich školách*: „*Důležitým úkolem jazykového vyučování zůstane ovšem praktické pochopení a zvládnutí skladby, a to nejen po stránce významové, přičemž poznání stavby formálně mluvnické musí sloužit pochopení stavby významové. Dosavadní způsob zmechanizovaného větného rozboru, ulpívající mnohdy na pouhém pojmenování složek, při němž se nakonec nepostihuje vlastní formální ani obsahová stránka věty, odvádí často žáky od skutečného smyslu skladby. Rozbor větný a souvětí má nepochybně důležitou hodnotu pro ujasnění si vztahů mezi strukturami myšlení a jejich jazykovými korelátů, rozbor souvětí pak je nezbytnou podmínkou k zvládnutí interpunkce. Vlastním cílem vyučování skladbě je však aktivní tvoření vět, souvětí i vyšších nadvětných celků, dovednost tvořit mluvnicky správné a funkčně vhodné větné celky, správně*

a obratně se ústně i písemně vyjadřovat. Větný rozbor je jen prostředkem k dosažení tohoto cíle.“ (Daneš et al., 1967, str. 73).

Ke skutečnosti, že se principy komunikačního přístupu a samotná výuka v praxi v současnosti nestřetávají, podle Štěpáníka a Šmejkalové (2017) výrazně přispívají také učebnice: *„Je zarážející, že v učebnicích, přestože různých autorů a různých dat vydání (i těch deklarovaných jako zpracovaných dle RVP), je učivo vybráno a strukturováno stále stejně – již při zběžném pohledu zjistíme, že ustavičně silně převládá školská mluvnice, tj. popis gramatického systému spisovné češtiny. Právě učebnice jsou však pro učitele hlavním vodítkem pro výběr učiva i jeho didaktickou transformaci při přípravě na vyučovací hodinu.“ (Štěpáník, Šmejkalová (2017, str. 155).*

6 Školské učebnice

V současné době neexistuje jednotná definice učebnice, pro úplnost proto uvádíme vymezení tohoto pojmu několika autory.

Průcha et al. (2003) definuje učebnici jako „*druh knižní publikace, uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.*“ (Průcha et al., 2003, str. 258).

Učebnice má několik typů, za nejrozšířenější je považována školská učebnice, která funguje jako:

- prvek kurikula
- didaktický prostředek

Maňák (2006) jednoduše chápe učebnici jako učební pomůcku, která obsahuje soustavný výklad učiva, kdežto Průcha (1998) definuje učebnici jako edukační konstrukt, jako výtvar vytvořený pro specifické účely edukace, na který je potřeba nahlížet v různých systémech, zejména v systémech následujících:

- učebnice jako prvek kurikulárního projektu,
- učebnice jako součást souboru didaktických prostředků,
- učebnice jako druh školních didaktických textů.

V rámci výuky jazyků Svobodová (2003) chápe učebnici jako základní prostředek realizace jazykového vyučování, ve kterém představují nejčastěji používanou pomůcku.

6.1 Funkce učebnice

Vymezení funkce učebnice se u různých autorů liší, uvádíme proto výčet funkcí několika z nich. Za přehledný průřez funkcí učebnic považujeme třídění podle Mikka (in Maňák, et al., 2007). Mezi základní funkce učebnice řadí zejména funkci:

- motivační,
- informační,
- systematizační a koordinační,
- diferenciací,
- řídicí,
- rozvíjející učební strategie,
- sebehodnotící,
- vzdělávání k hodnotám.

Z logiky věci vyplývá, že pokud jsou učebnice nudné a nezajímavé, žák není ochoten učit se z nich. Zajímavé učebnice naopak mohou u žáka vzbudit zájem a přispět k budování pozitivního vztahu k danému předmětu.

Funkcí informační rozumíme především fakt, že učebnice určují výběr obsahů vzdělávání pro daný předmět a jsou tak nejdůkladnější reprezentací kurikula. Jejich texty jsou systematicky řazeny v souladu s cíli vzdělávání – nejsou tedy jen nahodilou sbírkou textů.

Systematizační a koordinační funkci vysvětluje Mikk jako začleňování informací do systémů a jejich sladění s používáním dalších didaktických materiálů.

Potřeba diferenciační funkce učebnice vyplývá z předpokladu, že žáci a jejich zájmy jsou velmi různé. Žáci, kteří mají o daný předmět zájem a mají tak větší předpoklad se daný předmět naučit, potřebují učebnice s větším množstvím informací, které do předmětu pronikají hlouběji. Naopak žáci s malým zájmem o předmět si vystačí s učebnicí s menším množstvím informací a spíše stručným a přehledným vysvětlením.

Učebnice svou funkcí řídicí má za úkol vést žáka v jeho učebních aktivitách. Tato funkce je nezastupitelná především ve chvílích, kdy se žák učí z učebnicových textů bez vedení učitele.

V dnešní době není možné zahrnout do učebnice veškeré informace týkající se daného předmětu. Proto je důležitá další funkce učebnice: rozvíjení učebních strategií. Jakmile se žák naučí strategie učení z textu, další témata se může naučit sám.

Učebnice by v rámci funkce sebehodnocení žákovu učení měla učit žáky, jak hodnotit výsledky vlastního učení. Dobrá učebnice by proto měla obsahovat klíč správných odpovědí a výsledky řešených úloh.

V neposlední řadě by také učebnice měla u žáka podporovat vytváření žádoucích postojů a hodnot. Učebnice by tedy měla přispívat k morálnímu rozvoji žáka.

Uvádíme taktéž funkce učebnice, jak je vymezuje Průcha (2013). Ten považuje učebnici za soubor informací, které různými formami předkládá svým uživatelům – učebnice tak má funkci prezentace učiva. Dále chápe učebnici jako didaktický prostředek, který řídí žákovo učení i učitelovo vyučování – má tedy funkci řízení učení a vyučování. V neposlední řadě autor zmiňuje funkci organizační.

Maňák (in Knecht et al., 2008) jako hlavní a zastřešující funkci učebnice uvádí funkci didaktickou – proto se pak ve školní praxi i v pedagogické teorii hodnotí didaktická vybavenost učebnice (např. metodické zpracování učiva, řízení výuky, orientace v učebnici apod.). Autor rovněž zmiňuje fakt, že se kvůli vzdělávání prostřednictvím e-learningu může zdát, že nastává

konec knihy a učebnice jako takové, zároveň ale zdůrazňuje, že učebnice „*uvádějí mladou generaci do kultury společnosti, do světa poznání a vlastně do celé složité problematiky lidského bytí. Učebnice jsou však zároveň také učebními pomůckami, s nimiž sdílejí své funkce a postavení ve vzdělávacím procesu. Specifičnost učebnice tradičního typu je zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích. Tato skutečnost ukazuje, že učebnice bude i nadále plnit ve výuce důležité funkce, dokonce se objeví funkce nové.*“ (Knecht et al. 2008, str. 19).

6.2 Hodnocení a analýza školských učebnic

Školské učebnice jsou edukační konstrukt, který má přímý vliv na fungování vzdělávacích systémů, proto se na ně zaměřuje pozornost pedagogického výzkumu v oblasti evaluace vzdělávání. Klasifikaci výzkumu učebnic zavádí Průcha (1998) z hlediska účelovosti výzkumu, předmětu výzkumu a metod výzkumu:

1. Podle účelovosti výzkumu:

- analýzy za účelem vědecké explanace,
- analýzy za účelem praktických aplikací,
- analýzy za účelem normativním.

2. Podle předmětu výzkumu:

- analýzy vlastností samotné učebnice,
- analýzy fungování učebnic,
- analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic,
- analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic.

3. Podle metod výzkumu:

- metody kvantitativní,
- metody strukturální,
- metody obsahové analýzy,
- metody dotazování,
- metody testovací,
- metody experimentální,
- metody komparativní.

Jak uvádí Sikorová (in Knecht et al., 2008), při hodnocení učebnic za účelem výběru se nejčastěji v praxi setkáme zejména se dvěma technikami:

- aplikace vzorů čtivosti, tj. měření obtížnosti k zjištění parametru složitosti, zajímavosti a přístupnosti textu;
- používání rastrů, tj. seznamů hodnotících kritérií, které pomocí dotazníkových položek směřují k různým aspektům analyzované učebnice.

Sikorová dále upozorňuje na nedostatek objektivních informací pro učitele zapříčiněnou absencí soustavných výzkumů učebnic v České republice – učitelé se pak v praxi spoléhají zejména na reklamní materiály nakladatelství. Autorka proto v roce 2005 uskutečnila výzkum mezi učiteli základních a středních škol v Moravskoslezském kraji, jehož hlavním cílem bylo zjistit, která kritéria považují učitelé základních a středních škol za určující při hodnocení učebnic za účelem jejich výběru. Na základě výsledků pak navrhuje seznam kritérií rozdělený do několika kategorií (např. přehlednost, přiměřená obtížnost, motivační charakteristiky apod.).

Jak uvádí Polák, v České republice funguje necentralizované rozhodování o tom, které učebnice si školy pro výuku vyberou – jako záruka kvality funguje schvalovací doložka MŠMT. Pokud učebnice tuto schvalovací doložku mají, ředitelé škol je mohou nakoupit ze státních prostředků, v opačném případě musí být hrazeny z jiných zdrojů.

6.3 Požadavky na učebnice českého jazyka

V současné době jsou na trhu dostupné různorodé učebnice českého jazyka – konkurenční prostředí však nelze pokládat za záruku toho, že všechny učebnice splňují základní požadavky. Na učiteli tak zůstává povinnost sledovat vývoj požadavků, které jsou na učebnice kladeny. Jak uvádí Metelková Svobodová (2013), učitelé by neměli otrocky pracovat s učebnicemi, které jsou z didaktického hlediska zastaralé a které uplatňují přežitě a nevyhovující didaktické postupy výuky, měli by být uvážliví a soudní a neměli by se nechat ovlivnit snahou některých autorů učebnic o násilné a nepromyšlené inovování učebnic.

Aby mohlo dojít k realizaci inovovaného přístupu k výuce českého jazyka, který vyplývá z RVP ZV, musí rovněž dojít ke vzniku nově koncipovaných učebnic – kvalitní učebnice by neměla vést žáka jen k pasivnímu příjmu informací, ale také k aktivitě a ke snaze samostatně dojít k novým poznatkům na základě předložených informací. Nové řady učebnic by měly také následovat principy komunikačního přístupu. Jak uvádí Metelková Svobodová (2013), učebnice by měly především rozvíjet komunikační dovednosti žáky (a to jak recepční,

tak produkční), poskytnout vhodně zvolené texty a komunikační vzory a vést žáka prostřednictvím dialogu k zájmu o český jazyk a k postupnému budování sítě pravidel jazykového kódu. Autorka dále uvádí, že celkové zpracování jak výkladové, tak nevýkladové části učebnic ovlivňuje nejen míru zaujetí žáka pro dané učivo, ale i vzbuzení zájmu o vyučování.

Svobodová (2003) považuje za určující při výběru kvalitních aktuálních učebnic českého jazyka čtyři následující kritéria: kritérium komunikačního přístupu, kritérium orientace na žáka, kritérium aktuálnosti lingvistických poznatků a kritérium komplexnosti. Jak uvádíme v úvodu praktické části práce, při komparativní analýze budeme za stěžejní považovat kritérium komunikačního přístupu.

7 Profily analyzovaných učebnic

Pro praktickou část práce jsme vybrali tři řady učebnic českého jazyka od různých nakladatelství – Fraus, Státní pedagogické nakladatelství a ALTER. Za stěžejní kritéria výběru jsme považovali rok vydání a prohlášení o zpracování v souladu s RVP ZV. V následující kapitole stručně představíme každou řadu.

7.1 Učebnice nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus přišlo na trh s novou generací aktualizovaných učebnic v roce 2012. Na učebnicích spolupracoval autorský kolektiv kolem Zdeňky Krausové. Podle webových stránek nakladatelství učebnice nové generace „*věnují více prostoru opakování a procvičování, obsahují moderní texty orientované na rozvíjení komunikační kompetence žáků.*“ (Nové generace učebnic, 2019). Na stránkách je dále uvedeno, že učebnice nové generace jsou aktualizovány jak po stránce grafické, tak po stránce obsahové – při úpravách přitom autoři vycházeli z podnětů a požadavků učitelů, kteří s učebnicemi nakladatelství Fraus při výuce pracují. Zároveň ale přihlédlí i k poznatkům odborníků z daných oblastí a současným trendům ve výuce. Jako příklad aktualizací webové stránky uvádí například: moderní texty orientované na rozvíjení komunikační kompetence žáků či úlohy orientované na práci s textem, porozumění textu a posílení čtenářské gramotnosti.

Pro každý ročník je k dispozici učebnice, pracovní sešit a metodická příručka pro učitele. Cena učebnice je 179 Kč, pracovní sešit je k dostání za 79 Kč, metodická příručka pro učitele stojí 499 Kč. Jak učebnice, tak pracovní sešit je ve formátu A4. Učebnici lze pořídit taktéž v elektronické podobě.

7.2 Učebnice nakladatelství ALTER

Upravené verze učebnice českého jazyka s podtitulem *Máme rádi češtinu* nakladatelství ALTER jsou vydávány od roku 2013. V popisu učebnic webové stránky nakladatelství uvádí: „*První díly učebnic Český jazyk – Máme rádi češtinu byly zestručněny, zpřehledněny a změnila se i struktura textu. Ve výkladu a ve shrnutích byly odstraněny původní vynechávky, takže text učebnice obsahuje všechny potřebné informace v úplné podobě, která odpovídá požadavkům RVP a doporučeným osnovám. Učebnice poskytuje zásobu úkolů a cvičení určených pro samostatnou práci žáků (individuální nebo skupinovou). Žáci se učí pracovat s informacemi, zamýšlet se nad výroky a klást otázky, které jim zprostředkují pochopení*

významu a cíle sdělení. Přehledy a shrnutí učiva slouží jako zásobníky informací.“ (Učivo o jazyce – Máme rádi češtinu, 2012).

Ke každému ročníku náleží učebnice věnující se učivu o jazyce, učebnice o komunikační a slohové výchově, pracovní sešit a jeho klíč. Učebnice pro šestý a osmý ročník zpracoval autorský kolektiv kolem Hany Hrdličkové, pro sedmý ročník kolektiv kolem Miroslavy Horáčkové, učebnici pro devátý ročník zpracoval kolektiv kolem Lenky Bradáčové. Učebnice jsou formátu A5.

7.3 Učebnice nakladatelství SPN

Nové učebnice českého jazyka Státního pedagogického nakladatelství (dále jen SPN) jsou k dostání od roku 2012. Podle webových stránek e-shopu nakladatelství vychází výklad učiva v učebnicích z popisu jazykových jevů a zároveň *„důsledně přihlíží i k jejich funkci v komunikátech různého funkčněstylového zaměření.*“ (Učebnice a pracovní sešity z ČJ, 2019). Popis učebnice na webových stránkách dále uvádí, že učebnice obsahují vhodný materiál k rozvíjení všech potřebných kompetencí. Na titulní straně každé učebnice je prohlášení, že byla zpracována v souladu s RVP ZV. Učebnice zpracoval autorský kolektiv kolem Evy Hošnové.

Kompletní řadu učebnic českého jazyka nakladatelství SPN tvoří učebnice, pracovní sešit a metodická příručka pro učitele. Cena učebnice je 123 Kč, pracovního sešitu pak 71 Kč, metodická příručka je k dostání za 132 Kč. Učebnice mají formát A5, pracovní sešit a příručka jsou formátu A4.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Úvod praktické části práce

Hlavní cíl této diplomové práce jsme stanovili již v úvodu. V následující části práce se jím budeme zabývat podrobněji. Nejdříve formulujeme trojí typ cílů výzkumu, jak uvádí Švaříček a Šedřová (2014): cíl intelektuální, cíl praktický a cíl personální. Stanovené cíle zobecníme a formulujeme výzkumný problém, následně stanovíme výzkumné otázky a metodologii výzkumu.

8.1 Výzkumný problém a cíle

Na základě tématu práce a teoretických poznatků uvedených v první části práce formulujeme výzkumný problém jako **zpracování syntaktického učiva v současných učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol.**

Za dílčí cíle považujeme následující:

1. Cíl intelektuální:

- Intelektuálním cílem této diplomové práce je popsat a porovnat zpracování syntaktického učiva v současných učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol z hlediska organizace a prezentace učiva a zjistit, zda toto zpracování odpovídá současnému trendu komunikačního přístupu ve výuce jazyků.

2. Cíl praktický:

- Výsledky komparativní analýzy mohou sloužit učitelům českého jazyka jako jedno z kritérií při procesu výběru učebnic.

3. Cíl personální:

- Autorka jakožto studentka oboru Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol využije jak poznatky teoretické povahy nabyté při zpracování první části práce, tak výsledky komparativní analýzy ve své budoucí pedagogické praxi.

8.2 Výzkumné otázky a metodologie výzkumu

Pro přehlednost jsme výzkumné otázky rozdělili do dvou oblastí: organizace učiva a prezentace učiva. Oblast upevňování učiva z analýzy vynecháváme záměrně, a to z následujícího důvodu: jak uvádí Polák, většina učitelů nepoužívá ve výuce pouze jednu učebnici, využívají taktéž učebnice pomocné či doplňkové, a to zejména pro zpestření či pro procvičení učiva. K vysvětlení učiva učitelé používají ve většině případů učebnici základní

– jelikož je praktickým cílem této práce poskytnout učitelům užitečné kritérium pro výběr učebnice, došli jsme k závěru, že se budeme hlouběji věnovat právě oblasti organizace a prezentace syntaktického učiva. Cvičení pro upevnění učiva z analýzy tedy vynecháváme, všímáme si pouze úkolů dvojího typu – úkolů, které navádí ke vzniku komunikační situace a úkolů, které mají sémantický či stylistický přesah a jsou tak dobře využitelné pro komunikační praxi.

Pro uvedené oblasti jsme formulovali výzkumnou otázku, přičemž oběma jsme přiřadili taktéž otázky dílčí a blíže zaostřené:

1. Organizace učiva:

- Jak je syntaktické učivo v jednotlivých učebnicových řadách organizováno?
 - Liší se způsob organizace v učebnicích různých nakladatelství?
 - Liší se rozsah učiva v učebnicích různých nakladatelství?

2. Prezentace učiva:

- Jakým způsobem je vybrané syntaktické učivo prezentováno?
 - Je jako východisko použit výchozí text, případně je jako východisko využita komunikační situace?
 - Mají poučky komunikačně-praktický přesah⁴?
 - Je učivo prezentováno způsobem, který žáka vede k vlastním závěrům?

Z hlediska účelovosti výzkumu spadá analýza pod účel vědecké explanace, předmětem výzkumu se stává analýza vlastností samotné učebnice, zvolenou metodou je analýza textu v kombinaci s metodou komparativní.

⁴ Tj. zda poučky obsahují nejen formální popis sledovaného jevu, ale zda uvádí také jeho využití v komunikační praxi.

9 Analýza učebnic pro 6. ročník

V této kapitole budeme sledovat organizaci a prezentaci syntaktického učiva v učebnicích českého jazyka pro 6. ročník základních škol. Kapitoly 9.1–9.3 se věnují analýze učebnic jednotlivých nakladatelství, závěr a komparaci uvádíme v kapitole 9.4 – v této kapitole také odkazujeme na ukázky z učebnic zařazené do Přílohy 1.

9.1 Učebnice pro 6. ročník nakladatelství Fraus

Učebnice nakladatelství Fraus pro 6. ročník rozděluje skladební učivo na tři části: větné členy, věta jednoduchá a souvětí. Učivo o větných členech začíná opakováním, které je členěno na část a) základní skladební dvojice, jež obsahuje učivo o základních větných členech, a část b) shoda přísudku s podmětem.

Učivo o základní skladební dvojici je uvedeno textem Jiřího Žáčka, který má podobu hádanky a který je doplněn fotografií, ihned za textem následuje tabulka uvedená poučkou: „*Základní skladební dvojici tvoří základní větné členy podmět a přísudek.*“ (Krausová et al., 2012, str. 68). V levé části tabulky je výklad o podmětu: „*Vyjádřuje, o kom nebo o čem vypovídá přísudek. Ptáme se otázkou 1. pádu kdo?, co? a přísudkem.*“ (Krausová et al., 2012, str. 68). Autoři dále rozdělují podmět na podmět vyjádřený a nevyjádřený. U podmětu nevyjádřeného uvádí tři případy, kdy je podmět nevyjádřen (je známý z předchozí věty, je zřejmý z určitého tvaru slovesa, je všeobecný). Pravá část tabulky se věnuje přísudku, který je v učebnici definován takto: „*Vyjádřuje, co se vypovídá o podmětu, co nositel nebo původce děje dělá, co se s ním děje.*“ (Krausová et al., 2012, str. 68). Přísudek je rozdělen na přísudek slovesný a přísudek jmenný se sponou. U slovesného přísudku jsou uvedeny dva slovesné tvary, které mohou být základem přísudku: slovesné tvary jednoduché a složené. U přísudku jmenného se sponou jsou uvedené příklady typu spona + podstatné jméno a spona + přídavné jméno. Dále je zařazena tabulka s poučením o podmětu holém, rozvitém a několikanásobném.

Část b) shoda přísudku s podmětem je prezentována tabulkou, která je rozdělená na dvě části: podmět v množném čísle a několikanásobný podmět v množném čísle. U všech případů jsou v tabulce zřehledněny koncovky příčestí minulého a příkladová věta. Kapitola končí oddílem *Hledání souvislostí*, který navádí ke komunikaci.

Rozvíjející větné členy začínají učivem o přívlastku, které není prezentováno výchozím textem, ale dvěma obrázky. Pod nimi je tabulka s výkladem o přívlastku shodném a neshodném obsahující definice a příklady. Autoři dále zařazují tabulku s poučením o přívlastku holém, rozvitém a několikanásobném, která obsahuje jednak grafické znázornění, jednak příklady.

Učivo o předmětu je opět uvedeno tabulkou s definicí: „*Předmět rozvíjí nejčastěji sloveso, také přídavné jméno. Ptáme se na něj pádovými otázkami (kromě 1. a 5. pádu) a slovesem (přídavným jménem).*“ (Krausová et al., 2012, str. 72). Následuje tabulka s poučením o tom, jakým slovním druhem bývá předmět vyjádřen. Do kapitoly je zařazena také tabulka s grafickým znázorněním a s příklady předmětu holého, rozvitého a několikanásobného.

Přísllovečné určení je opět prezentováno tabulkou s poučením: „*Přísllovečné určení blíže určuje různé okolnosti dějů.*“ (Krausová et al., 2012, str. 74), grafickým znázorněním a příklady přísllovečného určení místa, času, způsobu. Za tabulku je zařazen vzor běžné komunikační situace, který má podobu komiksu – k němu se vztahuje cvičení *Vyhledejte v komiksu přísllovečná určení a určete jejich druhy* (str. 75). Za další dvě cvičení je zařazena tabulka s poučením o přísllovečném určení holém, rozvitém a několikanásobném.

První část skladebního učiva je ukončena výkladem o Stručné mluvnici české a úkoly zaměřenými na práci s ní.

Druhá část skladebního učiva začíná tabulkou s poučením o větách a o větě jednoduché: „*Věty se skládají ze slov. Každá věta zpravidla tvoří uzavřený celek jak po stránce obsahové, tak po stránce mluvnické. Věta jednoduchá zpravidla obsahuje jedno sloveso ve tvaru určitém.*“ (Krausová et al., 2012, str. 79). Za jedno vyhledávací cvičení je zařazena tabulka s poučením o větě jednoduché holé a rozvité, následuje tabulka s výkladem o části podmětové a části přísudkové.

Oddíl o grafickém znázornění věty jednoduché je představen rozsáhlou tabulkou s poučením o skladebních dvojicích, členech závislých, řídicích a několikanásobných. Po cvičeních zaměřených na grafické znázornění vět následuje tabulka s poučením o slovních druzích, které nejsou větnými členy. Druhá část skladebního učiva je opět zakončena oddílem *Hledání souvislostí*, který zařazuje mezipředmětový vztah a vede ke komunikaci.

Třetí a poslední část skladebního učiva je rozdělena na opakování, určování vět hlavních a vedlejších, grafické znázornění souvětí, nejobvyklejší spojovací výrazy a interpunkce v souvětí. Oddíl věnující se opakování je prezentován tabulkou s poučením o větě jednoduché a souvětí, následuje vzor komunikační situace v podobě komiksu, ve kterém mají žáci určit věty jednoduché a souvětí. Určování vět hlavních a vedlejších je uvedeno dvěma texty, na ně bezprostředně navazuje tabulka s poučením o větě hlavní a větě vedlejší, až poté následuje úkol vztahující se k výchozím textům. Část věnující se grafickému znázornění souvětí je opět prezentována rozsáhlou tabulkou s příklady. Stejným způsobem je prezentován také oddíl

o nejobvyklejších spojovacích výrazech – tabulkou, která uvádí různé způsoby spojení vět v souvětí. Poslední část, interpunkce v souvětí, je uvedena stejně. Skladební učivo je zakončeno oddílem *Hledání souvislostí*, který uplatňuje mezipředmětový vztah.

Autoři učebnic se povětšinou drží jasného systému – výklad učiva prezentují prostřednictvím shrnujících tabulek, výchozí text k učivu je zařazen pouze dvakrát, práce s ním však nevede ke vzniku komunikační situace. Na okraji učebnice se nachází lišta, která obsahuje podněty k přemýšlení, náměty k projektu, informace zařazující mezipředmětové vztahy a úkoly k zamyšlení. Oddíly jsou ukončené sekcí *Hledání souvislostí*, které přispívají k zařazení mezipředmětových vztahů, v některých případech vedou ke komunikaci.

9.2 Učebnice pro 6. ročník nakladatelství ALTER

Učebnice českého jazyka pro 6. ročník nakladatelství ALTER dělí skladební učivo následovně: opakování, věta jednoduchá, základní větné členy, shoda přísudku s podmínkem, rozvíjející větné členy, věta jednoduchá a souvětí.

První část, tedy opakování z předchozího ročníku, je uvedena souvislým textem podle A. Hostomské – pod textem se nachází úkoly k textu, které navozují komunikační situaci, úkoly jsou graficky přehledně odděleny a zvýrazněny modrou barvou. Pod úkoly je v růžovém rámečku shrnuto opakování věty jednoduché a souvětí, skladební dvojice, základ podmětu a základ přísudku. Následují cvičení k procvičení opakovaného učiva – se cvičením číslo 3 souvisí úkoly navádějící ke komunikaci a k rozvoji slovní zásoby, př.: *Co nebo kdo může být elegantní?* (str. 80). Následuje shrnutí opakování o přísudku a podmětu. Dále je zařazen úkol typu *Pozorujte vyjádření* (str. 81), který je doplněn návodnými otázkami, vede žáky k samostatným závěrům o nutnosti doplnění určitého slovesného tvaru – autoři tak pracují s valencí slovesa. Poznatky o základních a rozvíjejících větných členech jsou shrnuty ve žlutém rámečku, zároveň je zde naznačeno grafické znázornění věty jednoduché.

Další část skladebního učiva se věnuje učivu o větě jednoduché – to je prezentováno prostřednictvím souvislého výchozího textu, který je doplněn otázkami navozující komunikační situaci – autoři přitom staví na životní zkušenosti žáka. Na učivo o větě jednoduché plynule navazuje učivo o základních větných členech, a to prostřednictvím úkolu, který se vztahuje k výchozímu textu.

Autoři začínají učivo o základních větných členech přísudkem – nejdříve přísudkem slovesným, poté přísudkem jmenným se sponou. Přísudek autoři definují následovně:

„Přísudek je základní větný člen. Základem přísudku je nejčastěji určitý slovesný tvar, který poznáme podle toho, že vyjadřuje osobu a číslo. Přísudek vyjadřuje, co nositel nebo původce děje dělá nebo co se s ním děje.“ (Hrdličková, 2013, str. 81). Růžový rámeček kromě definice uvádí rovněž poučení o přísudku holém, rozvitém a několikanásobném. Po cvičení na vyhledávání základů přísudků následuje úkol *Pozorujte různé slovesné tvary, které tvoří základ slovesného přísudku. Tvořte sami věty s přísudkem slovesným* (str. 83) – slovesné tvary jsou přitom uvedeny pod sebou a jsou graficky odlišeny užitím pozadí jiné barvy. Následuje v podstatě stejný úkol týkající se přísudku jmenného se sponou – žáci tak mohou vhodně porovnat rozdíly obou typů přísudku. Následuje shrnutí přísudku jmenného se sponou v růžovém rámečku. Dále je zařazen úkol *Posuďte, zda následující věty jsou smysluplným sdělením, a vhodně je doplňte* (str. 84) – žák tak sám dochází k tomu, že jsou sponová slovesa neplnovýznamová a vyžadují doplnění. Následuje poučení o sponovém slovesu a jmenné části přísudku – to je doplněno dvěma cvičeními typu *Pozorujte*. Po učivu o přísudku je zařazeno učivo o podmětu, které je uvedeno poučením v růžovém rámečku, autoři podmět definují následovně: „*Podmět zpravidla vyjadřuje původce děje, nebo nositele děje*“ (Hrdličková, 2013, str. 86). Výklad je doplněn o informace o podmětu holém, rozvitém, několikanásobném, zmiňuje se taktéž o podmětu nevyjádřeném a všeobecném. V kapitole je zařazena taktéž poučka ve žlutém rámečku o slovních druzích, kterými může být podmět vyjádřen. Následuje cvičení *Pozorujte různé významy slova sytý* (str. 86), které vede opět k poučce ve žlutém rámečku o zpodstatnělých přídavných jménech. Učivo o podmětu je zakončeno poučkou o podmětu nevyjádřeném – autoři uvádí případy vět, ve kterých může být podmět nevyjádřen (podmětem je mluvčí, podmětem je posluchač, podmět je možný doplnit ze souvislosti nebo z tvaru přísudkového slovesa). Poučka obsahuje také informace o podmětu všeobecném, na které navazuje cvičení, v němž mají žáci vysvětlit význam rčení a posoudit, zda se jimi obracíme na určitého člověka, nebo platí všeobecně.

Další část skladebního učiva je věnována shodě přísudku s podmětem. Učivo je prezentováno prostřednictvím výchozího textu, k němuž se opět vztahují úkoly navádějící ke komunikaci a vycházející ze životní zkušenosti žáků. Poučení o shodě přísudku s podmětem je shrnuto v přehledné tabulce. V následující tabulce autoři upozorňují na problematiku týkající se životnosti podstatných jmen. Po cvičeních k upevnění učiva je zařazena přehledná tabulka o shodě přísudku s podmětem několikanásobným. Před ní je zařazen úkol *Zopakujte si pravidla pro shodu přísudku s několikanásobným podmětem. Tvořte otázky a vyvolávejte se navzájem* (str. 90).

Oddíl věnující se učivu o rozvíjejících větných členech je rozdělen následovně: předmět, příslovečné určení (místa, času, způsobu), přívlastek shodný a neshodný. Všechny rozvíjející větné členy jsou prezentovány prostřednictvím výchozího textu, k němuž se vztahují komunikačně využitelné otázky vycházející z žákových životních zkušeností. Žáci dále pracují s textem, přitom si všímají zacílených jazykových jevů a až poté následuje poučka. Například u předmětu žáci pomocí výchozího textu určují pády předmětů a dochází tak k závěru, že se na předmět ptáme pádovými otázkami kromě 1. a 5. pádu. Na stejném principu je založena i prezentace učiva o příslovečném určení a přívlastku.

Skladba je zakončena učivem o větě jednoduché a souvětí – to je opět založeno na práci s výchozím textem. Následuje shrnutí o větě jednoduché, souvětí, spojovacích výrazech a interpunkci. Učivo neobsahuje poučení o větách hlavních a vedlejších.

9.3 Učebnice pro 6. ročník nakladatelství SPN

Učebnice nakladatelství SPN je rozdělena na dvě hlavní části: stavba větná a stavba textová. Stavba větná je rozčleněna na základní větné členy (přísudek, podmět, shoda přísudku s podmětem, shoda přísudku s několikanásobným podmětem), rozvíjející větné členy (předmět, příslovečné určení, přívlastek), věta jednoduchá a souvětí, tvoření vět. Do stavby větné spadá pouze opakování o přímé řeči.

Oddíl skladebního učiva začíná přehledem obsahující výčet základních pojmů. Učivo o větných členech je uvedeno poučkou: „*Základními větnými členy jsou přísudek a podmět.*“ (Hošnová et al., 2012, str. 112). Přísudek je uveden výchozím textem, ve kterém jsou přísudky označené kurzívou, bezprostředně za textem je uvedena poučka o přísudku a přísudku slovesném: „*Přísudek je větný člen, který něco tvrdí (vypovídá) o nějaké skutečnosti, vyjádřené zpravidla podmětem. Jestliže je přísudek tvořen pouze slovesem v určitém tvaru, nazývá se přísudek slovesný: Pes **spí** v boudě.*“ (Hošnová et al., 2012, str. 112). Příkladová věta v poučce nijak nesouvisí s výchozím textem. Po vyhledávacím cvičení následuje další poučka o přísudku jmenném se sponou a slovních druzích, kterými může být podmět vyjádřen.

Učivo o podmětu je prezentováno poučkou: „*Podmět je větný člen, o kterém přísudek něco vypovídá, něco o něm tvrdí.*“ (Hošnová et al., 2012, str. 113). Následuje vyhledávací cvičení, jehož součástí je úkol *Vypravujte pověst vztahující se k místům v okolí vašeho bydliště* (str. 114). Několikanásobný podmět je opět uveden poučkou.

Učivo o shodě podmětu s přísudkem i o shodě podmětu s několikanásobným přísudkem je opět prezentováno poučkou v podobě přehledové tabulky.

Část skladebního učiva, která se věnuje rozvíjejícím větným členům, opět obsahuje přehled základních pojmů a taktéž je prezentována poučkou: „*Základní větné členy – přísudek a podmět – mohou být dále rozvity rozvíjejícími větnými členy. Základní větné členy jsou řídicí, rozvíjející větné členy jsou závislé a blíže určují, zpřesňují význam členů základních.*“ (Hošnová et al., 2012, str. 118). Předmět, příslovečné určení i přívlastek jsou představeny graficky znázorněnou větou jednoduchou s naznačenými otázkami. Poté následuje poučka. Příslovečná určení místa, času i způsobu jsou uvedena výchozími texty, ve kterých je sledovaný jev zvýrazněn tučným písmem. Ihned za textem je uvedena poučka s otázkami, které jsou k určení členu používány. Za vyhledávací úlohu v části věnované příslovečnému určení času je zařazen úkol *Stala se loupež. Policie chce, abyste na včerejší den prokázali své alibi. Napište přesně, kde a kdy jste byli. Rozlište příslovečná určení času a místa* (str. 123), který tematicky souvisí s výchozím textem. Část věnovaná příslovečnému určení způsobu obsahuje úkol *Utvořte dvojice. Jeden žák bude přesně popisovat, jak se vyrobí jednoduchý předmět z papíru (lodička, vlaštovka). Druhý se bude jeho pokyny přesně řídit. Vyskytla se v popisu i příslovečná určení způsobu?* (str. 124). Přívlastek je taktéž uveden grafickým znázorněním a poučkou: „*Přívlastek blíže určuje význam podstatného jména, na kterém závisí. Přívlastek může být shodný, nebo neshodný. Přívlastek shodný se s podstatným jménem shoduje v rodě, čísle a pádě. Stojí zpravidla před ním (ale může někdy stát i za ním). Bývá vyjádřen přídavným jménem, zájmenem, nebo číslovkou.*“ (Hošnová et al., 2012, str. 125). Učivo o přívlastku obsahuje úkol *Představte si čarodějnici (nebo jinou pohádkovou bytost), která hledá ženicha (nevěstu) a poprosila vás, abyste jí pomohli. Napište pro ni inzerát. Užijte různé přívlastky a podtrhněte je* (str. 127).

Učivo o větě jednoduché a souvětí je prezentováno prostřednictvím čtveřice vět s vyznačenými přísudky, následuje poučka o souvětí, spojovacích výrazech a interpunkci. Za poučku je zařazen text, k němuž se vztahují komunikačně využitelné úkoly založené na vlastních zkušenostech žáka. Stejný případ se týká textu *Tajemné pyramidy*, v němž mají žáci nejdříve doplnit interpunkci, poté zahájit komunikaci prostřednictvím návodných otázek.

Oddíl o tvoření vět obsahuje devět cvičení zacílených na tvorbu vět – čtyři z nich se přitom dotýkají valence sloves a mají tak sémantický a stylistický přesah, jedná se o cvičení typu *Pozorujte, k čemu dochází, užijeme-li ve větě jako rozvíjející větný člen buď předmět, nebo příslovečné určení. Mění se i význam slovesa v přísudku? Pokuste se jej nahradit jinými slovesy podobného významu* (str. 134).

Poslední oddíl skladebního učiva je věnován stavbě textové – ten je nejdříve uveden zejména stylizačními cvičeními, poté následuje opakování o přímé řeči. Na konci části o přímé

řeči je zařazen úkol, který vede žáky k posouzení stylistické funkce jazykového prostředku ve vztahu k adresátovi: *Přečtěte si následující vtipy. Pokuste se je lépe formulovat a užíjte při tom přímou řeč. Porovnejte obojí znění – které z nich posluchače více zaujme?* (str. 136).

9.4 Shrnutí a komparace

Na základě výše uvedeného nejdříve shrneme výsledky analýzy týkající se prezentace skladebního učiva jednotlivých nakladatelství, poté provedeme komparativní analýzu jak oblasti prezentace učiva, tak oblasti jeho organizace.

Učebnice nakladatelství Fraus nejčastěji prezentuje učivo prostřednictvím definic a pouček, výchozí text je zapojen pouze dvakrát. Autoři se snaží o zapojení vzorů běžných komunikačních situací, ovšem toto zapojení má čistě formální ráz, není využit jeho plný potenciál, nevede žáka ke komunikaci (viz obr. 1). Ke komunikaci vedou obrázky a otázky na postranních lištách (viz obr. 2), nicméně otázky tohoto typu se v učebnici vyskytují minimálně, jejich účelem není poznávání jazykového kódu, často mají spíš znalostní charakter.⁵

Učebnice nakladatelství ALTER nejčastěji prezentuje učivo prostřednictvím výchozího textu, k němuž se vztahují úkoly navozující komunikaci, přičemž většinou vychází ze zkušenosti žáka (viz obr. 3). Při prezentaci učiva taktéž dává větší důraz na sémantickou stránku jevu (viz dále). Učivo žákům většinou není pasivně předkládáno prostřednictvím pouček, autoři často zapojují cvičení typu *Pozorujte* (viz obr. 4), až poté zařazují poučky a shrnutí.

Prezentace učiva v učebnici SPN je založena na podobném principu, jenž pozorujeme u nakladatelství Fraus – vychází z definic, pouček a příkladů. Pokud je zařazen výchozí text, neslouží k navození komunikační situace, je následován poučkou, která často obsahuje příklady nesouvisející s výchozím textem (viz obr. 5). Autoři zapojují úkoly, které slouží k navození komunikační situace a které vychází z životních zkušeností žáka. Tyto úkoly bývají zařazeny až za výklad daného učiva.

Z analýz uvedených v kapitolách 9.1–9.3 vyplývá, že co do rozsahu syntaktického učiva jsou rozdíly u jednotlivých nakladatelů minimální. Obsahově se výrazněji liší učebnice nakladatelství SPN, která zařazuje učivo o stavbě textové s opakováním o přímé řeči, učebnice nakladatelství Fraus má obsáhleji zpracováno učivo o interpunkci v souvětí, rovněž navíc obsahuje učivo o určování vět hlavních a vedlejších – což pravděpodobně vychází z faktu, že

⁵ Přestože mezipředmětové vztahy nejsou předmětem analýzy, považujeme za přínosné zmínit fakt, že učebnice nakladatelství Fraus vykazují největší snahu o jejich zařazení.

je učebnice určena taktéž pro víceletá gymnázia. Minimální rozdíly pozorujeme rovněž u organizace učiva. Jeden z výraznějších rozdílů vidíme například u učiva o základních větných členech – nakladatelství Fraus spojuje učivo podmětu a přísudku dohromady, přičemž začíná podmětem, ALTER i SPN jako první uvádějí přísudek, což považujeme za přehlednější. Další zásadnější odlišnost v organizaci vidíme u učebnice nakladatelství Fraus, která zvláště vyčleňuje učivo o grafickém znázornění věty jednoduché – toto zařazení považujeme za nevhodné, jelikož vytváří dojem samoučelnosti a pouhé formálnosti znázornění.

Zařazení učiva o přísudku před učivo o podmětu značí snahu o zapojení valenčního pojetí syntaxe, mnohem patrnější je pak tato snaha u nakladatelství ALTER (viz obr. 6). Využití valenčního přístupu pozorujeme u nakladatelství ALTER totiž i v případě poučení o nevyjádřeném podmětu – zatímco nakladatelství Fraus uvádí vysvětlení čistě formální: „... je známý z předchozí věty, je zřejmý z určitého tvaru slovesa, může být všeobecný.“ (Krausová et al., 2012, str. 68), nakladatelství ALTER vysvětluje jev zapojením sémantické roviny: „*Nevyjádřený podmět může být ve větách, v nichž je a) podmětem mluvčí, b) podmětem posluchač, c) možné jednoznačně podmět doplnit ze souvislosti nebo z tvaru přísudkového slovesa.*“ (Hrdličková et al., 2013, str. 87). Stejně tak k jevu přistupuje i nakladatelství SPN: „*Když je podmět mluvčí nebo posluchač, bývá podmět ve větách obvykle nevyjádřený. Ve 3. osobě může zůstat nevyjádřený tehdy, jestliže ho umíme snadno doplnit ze souvislosti.*“ (Hošnová et al., 2012, str. 113). Důraz na sémantickou rovinu u nakladatelství ALTER vidíme i u srovnání přísudku slovesného a slovesného jmenného se sponou (viz obr. 7). Sémantický a stylistický přesah pozorujeme taktéž u nakladatelství SPN, zejména v oddílu o tvorbě vět, kde zapojuje cvičení typu *Pozorujte, jak změna pádu u předmětu mění i význam slovesa* (str. 133).

Ve způsobu prezentace učiva pozorujeme i další rozdíly: srovnáme-li například prezentaci učiva o rozvíjejících větných členech, dojdeme k závěru, že učebnice nakladatelství Fraus a SPN nepoužívají jako východisko prezentace učiva komunikační situaci, ani nevedou žáka k vlastním závěrům – učivo je předkládáno prostřednictvím pouček a definic. Naopak učebnice nakladatelství ALTER k prezentaci učiva využívá výchozí text, k němuž vztahuje komunikačně využitelné úkoly, následně žáka vede k vlastním závěrům – jako konkrétní příklad uvádíme prezentaci učiva o předmětu. Nakladatelství Fraus představuje předmět prostřednictvím poučky s definicí a poučením o tom, čím bývá předmět vyjádřen, nakladatelství SPN používá obdobný postup, avšak nakladatelství ALTER prezentuje předmět prostřednictvím výchozího textu, ke kterému se vztahují komunikačně využitelné úkoly, následně uvádí úkoly, které vedou žáka k vlastním závěrům (viz obr. 8, 9, 10). Obdobné

postupy pozorujeme i při analýze učiva o přívlastku a příslovečném určení. Komunikačně využitelné úlohy vycházející ze zkušeností žáka nejčastěji zařazuje nakladatelství ALTER, v učebnici nakladatelství SPN se vyskytují v menší míře taktéž, zařazeny jsou až za výklad učiva, v učebnicích nakladatelství Fraus se téměř nevyskytují. Důraz na sémantickou rovinu prezentovaných jevů nejvíce klade nakladatelství ALTER, v menší míře taktéž nakladatelství SPN, u nakladatelství Fraus při analýze pozorován nebyl.

10 Analýza učebnic pro 7. ročník

V této kapitole budeme sledovat organizaci a prezentaci syntaktického učiva v učebnicích českého jazyka pro 7. ročník základních škol. Kapitoly 10.1–10.3 se věnují analýze učebnic jednotlivých nakladatelství, závěr a komparaci uvádíme v kapitole 10.4 – v této kapitole také odkazujeme na ukázky z učebnic zařazené do přílohy 2.

10.1 Učebnice pro 7. ročník nakladatelství Fraus

Učebnice nakladatelství Fraus pro 7. ročník rozděluje skladební učivo následovně: druhy vět podle postoje mluvčího, věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty, opakování základních větných členů, rozvíjející větné členy (předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplněk), přístavek, opakování o větě, druhy vedlejších vět (podmětná, předmětná, příslovečná, přívlastková, doplňková, přísudková) a závěrečné opakování.

Skladební učivo začíná druhy vět podle postoje mluvčího – to je uvedeno čtveřicí vět, po kterých následuje poučka o větách oznamovacích, tázacích a žádacích, které jsou v učebnici dále rozděleny na věty rozkazovací a práci. Každý typ věty je pak uveden poučkou a následnými úkoly.

Učivo o větách jednočlenných, dvojčlenných a větných ekvivalentech je uvedeno souvislým textem, ve kterém mají žáci vyhledat základní skladební dvojice. Následuje poučka o výpovědi, větě, větě dvojčlenné a jednočlenné. Příklady uvedené v poučce nesouvisí s výchozím textem. Po vyhledávacích cvičeních je zařazena poučka o větném ekvivalentu. Oddíl je ukončen cvičeními typu *Hledání souvislosti*, které souvisí s předchozím cvičením, obsahují poučení o dialogu a navádí ke komunikaci.

Třetí část skladebního učiva je věnována opakování základních větných členů – začíná poučkou o podmětu a přísudku holém, rozvitém a několikanásobném. Po cvičeních následuje zpřehledněná poučka o podmětu vyjádřeném, nevyjádřeném a všeobecném. Opakování přísudku je opět prezentováno poučkou o přísudku slovesném, slovesně jmenném a jmenném.

Učivo o rozvíjejících větných členech je prezentováno prostřednictvím tabulky, která obsahuje jejich výčet a poučení o skladební dvojici. Pod poučkou je uveden citát Charlese Darwina, který se vztahuje k následnému textu. Komunikačně využitelná cvičení související s citátem jsou zařazena až na konec oddílu, tedy za učivo o doplňku. Předmět je opět prezentován poučkou v tabulce, příslovečná určení stejně tak – tato tabulka obsahuje výčet druhů příslovečných určení (místa, času, způsobu, příčiny, účelu, podmínky, přípustky) s otázkami a příkladem. Přívlastek je taktéž uveden tabulkou s poučením o přívlastku shodném,

neshodném a postupně rozvíjejícím. Poučkou a následným vyhledávacím cvičením je prezentován taktéž doplněk: „*Doplněk je rozvíjející větný člen, který závisí na slovese (zpravidla v přísudku), ale zároveň se vztahuje ke jménu (nejčastěji v podmětu nebo předmětu). Vyjadřuje vlastnost, kterou má toto jméno za jistého děje nebo která se mu jistým dějem přisuzuje.*“ (Krausová et al., 2013, str. 86).

Pátý oddíl skladebního učiva je věnován přístavku – toto učivo začíná poučkou o větných členech několikanásobných, které vytvářejí skladební skupinu, a o vztahu přiřazování a přistavování. Po vyhledávacím cvičení následuje poučka o přístavku: „*Přístavek je větný člen, který je souřadně spojen s jiným členem věty. Oba členy jsou ve vztahu přistavování (v přístavkovém vztahu) a označují tutéž skutečnost.*“ (Krausová et al., 2013, str. 88). Učivo o přístavku obsahuje jedno komunikačně využitelné cvičení vztahující se k žákově životní zkušenosti: *Doplňte vhodnými přístavky jména svých kamarádů, spolužáků a příbuzných* (str. 89).

Šestý oddíl s označením *Co už víme o větě* je prezentován výchozím textem o televizi, ke kterému se vztahují znalostní otázky v postranní liště.

Vedlejším větám a jejich druhům se věnuje sedmý oddíl skladebního učiva. Začíná shrnující tabulkou s přehledem všech probíraných vedlejší vět: podmětne, předmětne, příslovečné (místní, časové, způsobové, měrové, příčinné, účelové, podmínkové, přípustkové, přívlastkové, doplňkové, přísudkové). U každého druhu je uveden příklad. Bezprostředně na poučku navazuje poučka o vedlejší větě podmětne. Každý následující druh vedlejší věty je prezentován poučkou a následně doplněn cvičeními k upevnění učiva. Jedno komunikačně využitelné cvičení, které staví na zkušenostech žáka, je zařazeno do učiva o větě podmětne a přívlastkové.

Poslední oddíl skladebního učiva s označením *Co už víme ze skladby* obsahuje pouze cvičení k opakování učiva.

10.2 Učebnice pro 7. ročník nakladatelství ALTER

V učebnici pro 7. ročník nakladatelství ALTER je učivo organizováno následovně: kapitola o základních větných členech začíná přísudkem, kam je zařazen přísudek slovesný, přísudek jmenný se sponou a vedlejší věta přísudková, pokračuje podmětem, kam spadá taktéž vedlejší věta podmětne, a končí procvičováním pravopisu shody přísudku s podmětem. Další kapitola se věnuje rozvíjejícím větným členům: předmětu, příslovečným určením (nejdříve místa, času, způsobu, míry, poté příčiny, účelu, podmínky a přípustky), přívlastku a doplňku.

K jednotlivým rozvíjejícím větným členům jsou zařazeny podkapitoly věnující se příslušným vedlejším větám. Kapitola o přívlastku je rozdělena na učivo o přívlastku postupně rozvíjejícím a přívlastku volném a těsném. Učivo o druzích vět podle postoje mluvčího a o větách dvojčlenných, jednočlenných a větných ekvivalentech je zařazeno na začátek učebnice do oddílu opakování učiva 6. ročníku – tím analýzu začneme.

Druhy vět podle postoje (záměru) mluvčího jsou uvedeny výchozím textem, k němuž se vztahuje úkol využívající prvky dramatizace. Co do obsahu text představuje postavu Míši – s touto postavou jsou obsahově spjaty výchozí texty následujících kapitol. Druhy vět podle postoje mluvčího jsou rozděleny na věty oznamovací, tázací, rozkazovací a práci. Pod úkoly k textu je uvedena tabulka s poučením o větách zvolacích. Autoři do této kapitoly zařazují také poučku o klesavé a stoupavé melodii. Kapitola obsahuje taktéž poučku o tom, jaký slovesný způsob vyjadřují slovesa v přísudku různých druhů vět – je však zařazena až za cvičení typu *Pozorujte*.

Věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty jsou opět prezentovány prostřednictvím výchozího textu, který je následován komunikačně využitelným úkolem vztahující se k žákově životní zkušenosti. Poučka o učivu je zařazena až za úkol, v němž mají žáci v textu vyhledat větné celky, které obsahují a) podmět a přísudek, b) pouze přísudek, c) neobsahují určitý slovesný tvar. Obdobný postup je použit u poučky o slovních druzích, kterými může být vyjádřen větný ekvivalent.

Opakování základních větných členů začíná přísudkem – opět je uveden výchozím textem s následným komunikačně využitelným cvičením. Před tabulkou obsahující poučení o přísudku je zařazen úkol: *K následujícím výpovědím tvořte otázky, odpověďte na ně vlastními slovy. Posuďte, které učivo už znáte a které je pro vás nové* (str. 47). Opakování přísudku jmenného se sponou je uvedeno výchozím textem, který se týká aktuálního společenského tématu, a následným komunikačně orientovaným úkolem. Dále je zařazeno učivo o vedlejší větě přísudkové – to začíná poučkou. Stejným způsobem je prezentováno i učivo o podmětu a vedlejší větě podmětné. Učivo o podmětu je doplněno poučkou uvádějící případy, ve kterých je podmět vyjádřen, přestože je jím mluvčí či posluchač: „... může být podmět uveden, např. *chceme-li vyjádřit důraz, údiv, rozkaz, protiklad nebo posílit srozumitelnost.*“ (Horáčková et al., str. 55). Opakování základních větných členů je ukončeno úkolem využívající myšlenkovou mapu. Všechny výchozí texty použité v kapitole o základních větných členech spolu obsahově souvisí.

Mezi oddíly o základních a rozvíjejících větných členech je vložen oddíl k procvičení pravopisu shody přísudku s podmínem – opět je uvozen výchozím textem tematicky souvisejícím s texty předcházejícími a komunikačním cvičením. Následují poučky ve shrnujících tabulkách.

Všechny větné členy v kapitole o rozvíjejících větných členech jsou prezentovány prostřednictvím výchozího textu, k němuž se vztahuje úkol založený na komunikaci a životní zkušenosti žáka. Následují úkoly k textu, až poté autoři zařazují poučky. Za každý rozvíjející větný člen je zařazeno učivo o příslušné vedlejší větě – to je uvedeno poučkou. Učivo o předmětu obsahuje shrnující tabulku, kterou mají žáci sami doplnit na základě předložených poznatků. Učivo o příslovečném určení je dále rozčleněno na tři oddíly: příslovečné určení místa, času, způsobu, míry, dále příslovečné určení příčiny, účelu, podmínky, přípustky a konečně příslovečné určení holé, rozvité a několikanásobné. Vedlejší věty jsou rozděleny stejným způsobem. Učivo o přívlastku je dále rozčleněno na učivo o přívlastku postupně rozvíjejícím (to je uvedeno příkladem z výchozího textu) a učivo o přívlastku volném a těsném (to je prezentováno cvičením typu *Pozorujte* a následnou poučkou).

Skladební učivo končí kapitolou věnující se problematice doplňku. Učivo je opět uvedeno výchozím textem. Před poučku jsou zařazeny úkoly k textu, př.: *Ptejte se jménem a slovesem na tučně vtištěná slova z úvodního článku* (str. 80). Doplňek je definován následovně: „*Doplňek je rozvíjející větný člen, který závisí na dvou řídicích členech: na jménu (nejčastěji v 1. nebo 4. p.) a na slovese. Vyjadřuje vlastnost jména za děje*“ (Horáčková et al., 2013, str. 81). Před učivo o vedlejší větě doplňkové je zařazeno ještě učivo o doplňku shodném a neshodném. To je uvedeno poučkou s příklady.

10.3 Učebnice pro 7. ročník nakladatelství SPN

Stejně jako u předchozího ročníku, taktéž učebnice pro 7. ročník nakladatelství SPN je rozdělena na značně obsáhlejší část věnující se stavbě větné a na část o stavbě textové. Učivo v části o stavbě větné je rozděleno následovně: věty s podmínem a věty bez podmětu, větné ekvivalenty, druhy vět a větných ekvivalentů podle funkce, přísudek, podmět, shoda přísudku s podmínem, předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplňek, větné členy několikanásobné, opakování o stavbě větné a tvoření vět. Stavba textová dále členěná není. Kapitoly o větných členech jsou rozděleny na dílčí podkapitoly, viz dále.

Učivo o větné stavbě začíná učivem o větách s podmínem a větách bez podmětu. To je uvedeno výchozím textem, bezprostředně po něm následuje poučka: „*Věty 1, 2, 4, 6, 8 a 10*

můžeme rozdělit na část podmětovou a přísudkovou, mají oba základní větné členy. Věty 3, 5, 7 a 9 takto rozčlenit nemůžeme, protože podmět neobsahují, mají pouze část přísudkovou.“ (Hošnová et al., 2014, str. 85). Tato kapitola obsahuje jedno cvičení s komunikačně praktickým přesahem: *Vysvětlete, co to znamená, když se řekne: (...). Kdy můžete tyto věty užít? Kdy jsou nevhodné?* (str. 86).

Větné ekvivalenty jsou opět uvedené výchozím textem a poučkou: *„Když spolu hovoříme nebo o něčem píšeme, musíme dbát i na to, jak bychom co nejlépe dosáhli zamýšleného cíle, a zvolit vhodné jazykové prostředky.*“ (Hošnová et al., 2014, str. 87). Učivo o větných ekvivalentech obsahuje dvě komunikačně využitelná cvičení založená na žákově životní zkušenosti, př.: *Vyprávějte nějakou napínavou scénu z filmu, který se vám líbil, a užitje i větné ekvivalenty* (str. 88).

Druhy vět a větných ekvivalentů jsou uvedeny výchozím textem a poučkou o větách oznamovacích, rozkazovacích, tázacích a přacích. Autoři zařazují také poučku o otázkách zjišťovacích a doplňovacích – před ni je úkol vztahující se k výchozímu textu, který má žáka navést k vlastnímu závěru. Stejný typ úkolu je zařazen k určení melodie zmíněných typů otázek. Zařazen je taktéž úkol využívající dramatizaci. Kapitola dále obsahuje poučku o různých slovních prostředcích a mluvnických významech, kterými mluvčí naznačuje záměr – následuje cvičení, ve kterém žáci porovnávají vyjádření z hlediska zdvořilosti, a komunikačně využitelné cvičení vycházející z životní zkušenosti žáka. Kapitola je ukončena textem, ke kterému se vztahují úkoly, které mají výrazný stylistický přesah.

Kapitola věnující se přísudku je dále členěná na tyto části: přísudek slovesný, přísudek jmenný se sponou a beze spony, přísudek slovesný složený a vedlejší věta přísudková. Všechny uvedené části jsou prezentovány prostřednictvím poučky (v úvodu učiva o vedlejší větě přísudkové jsou nejdříve uvedeny příklady). Jedno zařazené cvičení má komunikačně-praktický přesah: *Místo částic užitje ve větách způsobová slovesa. Pozorujte, kdy jste si svým tvrzením jistí více a kdy méně* (str. 95).

Část skladebního učiva věnující se podmětu je rozdělena na podmět vyjádřený a nevyjádřený, podmět všeobecný a vedlejší větu podmětovou. První část je uvedena úkolem, na jehož základě žáci dojdou k závěru, čím je podmět vyjádřen. Následuje poučka. Zařazen je taktéž úkol *Pro bystré hlavy*, který poukazuje na nevhodnou stylizaci textu způsobenou nevyjádřeným podmětem – následuje poučka o nevyjádřeném podmětu a důvodech vedoucí mluvčího k jeho vyjádření ve větách, ve kterých se obvykle nevyjadřuje. Podmět všeobecný je uveden poučkou, vedlejší věta podmětová příklady a taktéž následnou poučkou – dále je

zařazeno komunikačně využitelné cvičení založené na žákově zkušenosti. Část věnující se shodě přísudku s podmětem obsahuje pouze doplňovací cvičení.

Učivo o předmětu je prezentováno výchozím textem, ke kterému se vztahují úkoly, jenž dovádějí žáka k vlastním závěrům, až poté následuje poučka. Autoři taktéž zařazují úkol: *Ve výchozím textu vyhledejte věty, v nichž předmět rozvíjí sloveso v přísudku, a pokuste se předmět z věty vypustit. Budou pak tyto věty vždy úplné, správně utvořené?* (str. 102). Následuje poučka o předmětových a bezpředmětových slovesech. Vedlejší věta předmětná je uvedena příklady a následnou poučkou – učivo pak obsahuje jedno komunikačně využitelné cvičení založené na životních zkušenostech žáka.

Učivo o příslovečném určení je uvedeno seznamem základních pojmů, následuje výchozí text s úkoly, které vedou žáka k vlastním závěrům, poté následuje poučka. Nejdříve se autoři věnují příslovečnému určení místa a času – to je uvedeno poučkou a výchozím textem, vedlejší věty příslovečné místní a časové jsou uvedeny příklady a poučkou. Stejně je prezentováno rovněž učivo o příslovečném určení způsobu a míry a příslušných vedlejších větách – sem je zařazeno cvičení *Doplňte do řeči vypravěče příslovečná určení způsobu, která by pomohla charakterizovat průběh děje* (str. 108). Príslovečné určení prostředku a původce děje je uvedeno poučkou, příslovečné určení zřetele taktéž – obě části obsahují komunikačně využitelné cvičení vycházející z žákova života. Príslovečné určení příčiny, účelu, podmínky a přípustky je uvedeno úkolem k výchozímu textu, který žáka vede k vlastním závěrům, následuje poučka. Učivo o příslušných vedlejších větách je prezentováno formou výchozích textů, poté poučkou, učivo o vedlejší větě podmínkové obsahuje cvičení stavějící na životní zkušenosti žáka.

Učivo o přívlastku je rozděleno na přívlastek shodný a neshodný, přívlastek postupně rozvíjející a několikanásobný, vedlejší větu přívlastkovou, přívlastek těsný a volný. Přívlastek shodný a neshodný je uveden úkolem, který se vztahuje k výchozímu textu a který vede žáka k vlastnímu závěru, následuje poučka – za tu je zařazen úkol *Pro bystré hlavy*, který rovněž žáka navádí k vlastnímu závěru. Zařazeno je jedno komunikačně využitelné cvičení. Přívlastek postupně rozvíjející a několikanásobný je prezentován obdobně – úkolem k výchozímu textu, poté poučkou. Vedlejší věta přívlastková je uvedena pouze příklady a poučkou. Přívlastek těsný a volný je prezentován úkolem, který vede žáka k vlastnímu závěru, až poté je zařazena poučka.

Učivo o doplňku je uvedeno úkoly k výchozímu textu, které vedou žáka k vlastnímu závěru, př.: *Kterým slovním druhem jsou vyznačené výrazy, s kterými slovy se shodují? Stojí přímo vedle nich, nebo ne? Závisejí pouze na těchto výrazech, nebo se na ně můžeme zeptat*

i slovesy? (str. 126). Za výchozí text je zařazen úkol typu *Porovnejte*, který taktéž podporuje vyvození vlastního závěru. Následuje poučka o doplňku. Vedlejší věta doplňková je uvedena příkladovými větami a následnou poučkou.

Za učivo o větných členech je zařazeno učivo o větných členech několikanásobných – to je uvedeno úkolem, který staví na předchozích znalostech žáka a vede ho k vlastnímu závěru, poté je zařazena poučka s definicí a poučením o interpunkci.

Část skladebního učiva věnující se opakování o stavbě větné je uvedena přehledovou tabulkou shrnující postup při rozboru věty, následují cvičení k upevnění učiva.

Oddíl o tvoření vět obsahuje cvičení zacílená na tvorbu vět – osm z nich se přitom dotýká valence sloves (zejména ve spojitosti s učivem o předmětu a příslovečném určení), mají tedy sémantický a stylistický přesah.

Skladební učivo je ukončeno oddílem o stavbě textové – začíná poučkou o návaznosti vět, o nahrazování slov slovy příbuznými. Dále autoři zařazují poučky o jazykových prostředcích užívaných k tomu, aby v textu nedocházelo k opakování. Učivo je ukončeno komunikačně využitelným cvičením, které staví na životní zkušenosti žáka.

10.4 Shrnutí a komparace

Na základě výše uvedeného nejdříve shrneme výsledky analýzy týkající se prezentace skladebního učiva jednotlivých nakladatelství v učebnicích pro 7. ročník, poté provedeme komparativní analýzu jak oblasti prezentace učiva, tak oblasti jeho organizace.

Prezentace učiva v učebnici pro 7. ročník nakladatelství Fraus je pojata stejně jako předchozí ročník – většinou má formu definic a zřehledňujících tabulek. Pokud je zařazen výchozí text, je následován poučkou s příklady, které s ním nijak nesouvisí (viz obr. 11). Oproti předchozímu ročníku autoři však zařadili více komunikačně využitelných cvičení stavějících na žákově životní zkušenosti (př.: viz obr. 12). K souvislým textům se vztahují otázky uvedené v postranních lištách učebnice, nicméně se povětšinou jedná o otázky znalostní a mají doplňkový charakter. V porovnání s předchozím ročníkem jsou také lépe komunikačně využitelné oddíly *Hledání souvislostí* – často jsou však zařazeny až na konec kapitoly, přestože se vztahují k textům uvedených na jejím začátku. Učebnice na rozdíl od předcházejícího ročníku neobsahuje ilustrace se vzory běžných komunikačních situací, ilustrace však zařazuje a využívá je k navození komunikace (viz obr. 13).

Stejně jako v učebnici pro předchozí ročník prezentuje učebnice nakladatelství ALTER pro 7. ročník učivo většinou prostřednictvím výchozího textu – texty spolu obsahově souvisí,

jsou provázány postavou Míši. Autoři zároveň zařazují texty, které se vztahují k aktuálním společenským tématům (viz obr. 14). Stejně jako u předcházejícího ročníku kladou autoři důraz na komunikačně-praktický přesah při výkladu jazykových jevů – například při výkladu učiva o druzích vět podle postoje mluvčího zapojují poučení o melodii a intonaci, u výkladu podmětu uvádí důvody vedoucí mluvčího k užití vyjádřeného podmětu ve větách, ve kterých je obvykle nevyjádřen.

Ve způsobu prezentace učiva v učebnici nakladatelství SPN pro sedmý ročník spatřujeme oproti učebnici předchozího ročníku velké rozdíly. Autoři mnohem častěji uvádějí učivo úkoly, které se vztahují k výchozímu textu a které vedou žáka k vlastnímu závěru (př.: obr. 15); taktéž častěji zařazují úkoly typu *Pozorujte*. Uvedené poučky mají mnohem častěji komunikační a sémantický přesah (př.: obr. 16). Při analýze jsme pozorovali taktéž častější zapojení úkolů vycházející z žákovy životní zkušenosti (př.: obr. 17).

Co do množství učiva pozorujeme největší rozdíly v porovnání s analyzovanými učebnicemi u učebnice nakladatelství SPN – do kapitoly o příslovečném určení zařazuje příslovečné určení místa, času, způsobu, míry, prostředku, původce děje, zřetele, příčiny, účelu, podmínky a přípustky. Oproti učebnicím nakladatelství ALTER a Fraus tedy uvádí navíc příslovečné určení prostředku, původce děje a zřetele. Rozdíly v množství učiva pozorujeme také ve spojitosti s přívlastkem – v učebnicích nakladatelství ALTER a SPN je zařazeno učivo o přívlastku volném a těsném, v učebnici nakladatelství Fraus nikoliv. Nakladatelství ALTER dále jako jediné zařazuje podkapitulu o doplňku shodném a neshodném. Vzhledem k tomu, že učebnice nakladatelství Fraus je určena jak pro druhý stupeň základních škol, tak pro víceletá gymnázia, učebnice nakladatelství SPN a ALTER nikoliv, považujeme tento závěr ohledně množství učiva za překvapující. Nakladatelství SPN dále navíc zařazuje učivo o stavbě textové – jelikož mají úkoly v tomto oddílu výrazný stylistický přesah, považujeme toto zařazení za přínosné. Nakladatelství Fraus jako jediné zařazuje učivo o přístavku.

Co se organizace učiva týče – nakladatelství ALTER a SPN zařazuje každý druh vedlejší věty za učivo o příslušném větném členu, kdežto nakladatelství Fraus vyčleňuje kapitolu o druzích vedlejších vět zvlášť – tento způsob organizace považujeme za nevhodný, jelikož podporuje izolovanost a samoúčelný formalismus jazykových jevů. Nakladatelství SPN vyčleňuje zvlášť kapitolu o několikanásobných větných členech – vzhledem ke zpracování prezentace učiva však toto vyčlenění nepovažujeme za samoúčelné, jelikož logicky staví na žákových předchozích znalostech a dovádí žáka k vlastnímu závěru (srov. obr. 18 a 19).

Ve způsobu prezentace učiva se nejvíce odlišuje učebnice nakladatelství Fraus – používá způsob prezentace, který se povětšinou neslučuje s principy komunikačního přístupu. Pro srovnání uvádíme příklad prezentace učiva o větných ekvivalentech (viz. obr. 20, 21, 22), kde se odlišnosti projevují nejvíce: nakladatelství Fraus uvádí učivo poučkou, která se nijak nevztahuje k výchozímu textu v úvodu kapitoly. Poučka přitom obsahuje pouze formální popis předkládaného jevu. Oproti tomu větné ekvivalenty (společně s větami jednočlennými a dvojčlennými) jsou v učebnici nakladatelství ALTER uvedeny výchozím textem, ke kterému se vztahuje cvičení navozující komunikaci a úkoly vedoucí žáka k vlastnímu závěru. Nakladatelství SPN předkládá učivo prostřednictvím výchozího textu, následně je zařazena poučka, která jev vysvětluje z hlediska praktického zapojení v komunikační situaci. K podobnému závěru docházíme, srovnáme-li i další jazykové jevy – například na problematiku nevyjádřeného podmětu nahlíží v poučkách nakladatelství ALTER a SPN z pohledu mluvčího a komunikačního záměru, nakladatelství Fraus opět uvádí formální popis jevu.

Z hlediska výběru výchozích textů nejlépe hodnotíme texty v učebnici nakladatelství ALTER – vycházejí ze života žáka, odráží současný stav společnosti a vztahují se k nim komunikačně využitelná cvičení. Taková cvičení zařazuje taktéž nakladatelství SPN – tento typ cvičení se ovšem u obou nakladatelství liší. U nakladatelství ALTER se vztahují k výchozímu textu, nevedou ovšem k přímé práci s jazykovým jevem – vedou ale ke vzniku komunikační situace, jsou provázány s jevy ve výchozím textu, dávají tak učiteli lepší východisko pro prezentaci jevu. Nakladatelství SPN zařazuje taková komunikační cvičení, která přímo souvisí s poznáním jazykového jevu (viz obr. 23 a 24). U nakladatelství Fraus se komunikačně využitelná cvičení vyskytují minimálně, většinou pak v direktivní podobě (viz obr. 25).

Z analýzy učebnic pro sedmý ročník vyplývá následující: v souladu s komunikačním principem je učivo prezentováno učebnicemi nakladatelství ALTER a SPN, učebnice nakladatelství Fraus v souladu s těmito principy učivo neprezentuje.

11 Analýza učebnic pro 8. ročník

V této kapitole budeme sledovat organizaci a prezentaci syntaktického učiva v učebnicích českého jazyka pro 8. ročník základních škol. Kapitoly 11.1–11.3 se věnují analýze učebnic jednotlivých nakladatelství, závěr a komparaci uvádíme v kapitole 11.4 – v této kapitole také odkazujeme na ukázky z učebnic zařazené do *Přílohy 3*.

11.1 Učebnice pro 8. ročník nakladatelství Fraus

Učivo v učebnici pro 8. ročník nakladatelství Fraus je rozděleno následovně: opakování, významové poměry mezi souřadně spojenými hlavními větami, významové poměry mezi větnými členy a vedlejšími větami, souvětí souřadné a podřadné, spojovací výrazy v souvětí, interpunkce v souvětí a jazykové rozbory, složitější souvětí.

První kapitola se věnuje opakování učiva o větě a souvětí – učivo je uvedeno výchozím textem, vztahuje se k němu komunikačně využitelné cvičení založené na životní zkušenosti žáka, které je uvedeno v postranní liště, následuje poučka. Další část je věnována druhům vedlejších vět – učivo je uvedeno poučkou.

Druhá kapitola, která představuje učivo o významových poměrech mezi souřadně spojenými hlavními větami, je uvedena poučkou o větách hlavních a větách vedlejších. Následují úkoly vedoucí žáka k zamyšlení a k vlastním závěrům: *Jak je to ale v případech, kdy v souvětí vedle sebe stojí dvě hlavní věty? Jsou na sobě úplně nezávislé, nebo mezi nimi také existuje nějaký vztah? Pokud ano, o jaké vztahy jde? Pokuste se na to sami přijít a teprve po splnění následujících úkolů si správnost ověřte v tabulkách na s. 58–60. Pracujte ve skupinách* (str. 56). Následují tři strany shrnujících tabulek o významových poměrech souvětí souřadných. Do kapitoly je zařazen souvislý text, ke kterému se vztahují komunikačně využitelné úkoly vycházející z žákovy životní zkušenosti. Podobná cvičení jsou zařazena i k dalším textům v kapitole (příklady viz shrnutí). K procvičení významových poměrů v souřadném souvětí autoři využívají taktéž ilustrace.

Učivo o významových poměrech mezi větnými členy a vedlejšími větami je prezentováno prostřednictvím výchozích textů, bezprostředně za nimi následuje tabulka s poučením o významových poměrech několikanásobných větných členů. Do kapitoly je zařazena tabulka s poučením o souřadném spojení vedlejších vět stejného druhu. Kapitola je ukončena oddílem *Hledání souvislostí*, který obsahuje otázky navádějící ke komunikaci.

Souvětí souřadné a podřadné je uvedeno výchozím textem a následnou poučkou. K textu se vztahují komunikačně využitelné úkoly v postranní liště. Další cvičení je taktéž

komunikačně orientované: *Přečtěte si citáty a prodiskutujte, jak jim rozumíte* (str. 78). Kapitola obsahuje šest dalších souvislých textů, ke každému je uveden komunikačně orientovaný úkol uvedený v postranní liště.

Kapitola pátá, která se věnuje spojovacím výrazům v souvětí a interpunkci v souvětí, prezentuje učivo o spojovacích výrazech prostřednictvím poučky, výchozí text není uveden. Kapitola obsahuje cvičení typu *Opravte interpunkci*, ke kterému se vztahuje úkol cílený na komunikační praxi: *Které jazykové prostředky jsou typické pro běžně mluvený jazyk?* (str. 88). Učivo o interpunkci v souvětí je taktéž uvedeno pouze poučkou. Kapitola opět končí oddílem *Hledání souvislostí*, který navádí ke komunikaci.

Poslední kapitola skladebního učiva, jež se zabývá jazykovými rozbory a složitějšími souvětími, je uvedena poučkou. Dále obsahuje šest textů, k nimž se vztahují mimo jiné komunikačně využitelné úkoly v postranní liště.

11.2 Učebnice pro 8. ročník nakladatelství ALTER

Organizace skladebního učiva v učebnici pro 8. ročník nakladatelství ALTER je následující – první kapitola se věnuje větě dvoučlenné, větě jednočlenné, větnému ekvivalentu, větě jednoduché a souvětí, druhá kapitola se zabývá zápor, následuje kapitola o základních větných členech, dále je zařazena kapitola o vztazích a významových poměrech mezi složkami několikanásobných větných členů, zvláště je vyčleněna kapitola o větných členech ve vztahu přístavkovém, závěrečná kapitola se zabývá souvětím⁶.

V učebnici pro osmý ročník jsou výchozí texty tematicky spjaty s postavou Petra – výchozí text s touto postavou je využit při prezentaci skladebního učiva hned v první kapitole. Vztahuje se k němu komunikačně využitelné cvičení.

Druhá kapitola skladebního učiva se věnuje záporu. Autoři ji rozčlenili na kapitolu o záporu mluvnickém (který je dále rozdělen na zápor větný a zápor členský) a o záporu slovním. Oddíl je opět uveden výchozím textem, ke kterému se vztahuje nejdříve komunikačně využitelné cvičení, následně sémanticky zaměřená cvičení, př.: *Z úvodního článku přečtěte tučně vytištěná slova a řekněte, zda popírají pouze význam slova, nebo celé věty* (str. 10). Zápor větný je prezentován poučkou, před kterou je zařazen úkol: *Přečtěte si poučení o větném záporu a zopakujte ho svými slovy* (str. 10). Oddíl obsahuje úkoly typu *Pozorujte a Všimněte si*, taktéž

⁶ Jelikož podstatnou část skladebního učiva tvoří učivo obsažené v učebnici předchozího ročníku, které jsme již analýze podrobili, a způsob jeho prezentace se výrazně neliší, z analýzy jej vynecháme, případně zahrneme pouze nově prezentované poznatky.

obsahuje úkol srovnávající tvorbu záporu s angličtinou a němčinou a cvičení, která vedou žáka k vlastnímu závěru. Zápor členský je taktéž prezentován poučkou, které předchází úkol typu *Zopakujte svými slovy*. Zápor slovní je uveden poučkou a následnými příklady. Kapitola je shrnuta přehlednou tabulkou, které předchází úkol: *Se shrnutím o záporu pracujte formou otázek a odpovědí. Doplňte další příklady* (str. 14).

Opakování učiva o stavbě věty jednoduché je uvedeno výchozím textem a komunikačně zaměřeným úkolem vztahující se k žakově životní zkušenosti.

Učivo o základních větných členech obsahuje kromě opakování podmětu a přísudku taktéž poučku o vztahu mezi přísudkem a podmětem. Kapitola věnující se rozvíjejícím větným členům začíná kapitolou o vztahu mezi členem závislým a řídicím – opět je uvedena výchozím textem a komunikačně zaměřeným cvičením: *Co Petr na Katce obdivuje a co mu na ní naopak vadí? Uvedte příklady vztahů mezi sourozenci, které jsou podle vás žádoucí. Jak velkou rodinu byste jednou chtěli mít?* (str. 20). Autoři dále zařazují kapitolu o vztazích mezi členy určovacích skladebních dvojic – je uvedena shrnutím, kterému předchází úkol, jenž vede žáka k práci s ním formou otázek a odpovědí. Tabulka uvádí, co může závislý člen vyjadřovat a čím může být závislost vyjádřena (shodou, řízeností, přimykáním). Na konec kapitoly o rozvíjejících větných členech je zařazen oddíl se souhrnnými cvičeními, který uvádí postup při určování větných členů a jeho grafické znázornění.

Následující kapitola se zabývá vztahy a významovými poměry mezi složkami několikanásobných větných členů. Uvedena je opět výchozím textem, komunikačně orientovaným cvičením, dalšími typy cvičení založenými na práci s výchozím textem, až poté následují shrnující tabulky, kterým předchází úkoly typu *Zopakujte vlastními slovy*.

Kapitola o větných členech ve vztahu přístavkovém není uvedena výchozím textem, začíná cvičením, až poté následuje shrnující tabulka s poučením a grafickým znázorněním. Uvedena je také poučka o rozdílu mezi několikanásobným větným členem a mezi členy ve vztahu přístavkovém.

Souvětí je taktéž uvedeno výchozím textem a cvičením zacíleným na porozumění textu. Po úkolech souvisejících s textem je zařazena přehledová tabulka s poučením o větě jednoduché a souvětí, souvětí podřadném a souřadném, větě hlavní a větě vedlejší, větě řídicí a větě závislé. V úvodní části jsou ještě obsaženy tabulky shrnující druhy vedlejších vět a spojovací výrazy. Autoři dále kapitolu rozdělili na část věnující se souvětí podřadnému a část o souvětí souřadném. Obě části jsou prezentovány formou přehledných tabulek a shrnutí, kterým předchází úkoly, př.: *Pozorujte stavbu souvětí souřadného a na znázorněních vysvětlete*

vztahy mezi větami hlavními a vedlejšími (str. 56). Následuje kapitola určená k opakování souvětí podřadného i souřadného, která je opět uvedena výchozím textem a komunikačně využitelným cvičením. S výchozím textem souvisí i poučka v podkapitole o vedlejší větě vložené do věty hlavní, které předchází úkol typu *Zopakujte svými slovy*.

Skladební učivo je zakončeno souhrnným opakováním souvětí, které je uvedeno výchozím textem, komunikačně využitelným cvičením a úkoly určenými pro práci ve skupině.

11.3 Učebnice pro 8. ročník nakladatelství SPN

Učivo v učebnici pro 8. ročník nakladatelství SPN je stejně jako u předcházejících ročníků rozděleno na část o stavbě větné a část o stavbě textové. Součástí učiva o stavbě větné jsou tyto kapitoly: věta s podmínkou, bez podmínky; větný ekvivalent, zápor, základní větné členy, rozvíjející větné členy, několikanásobné větné členy, větné členy v přístavkovém vztahu, znázornění stavby věty jednoduché, souvětí podřadné, souřadně spojené věty vedlejší a tvoření vět. Část věnující se stavbě textové obsahuje následující kapitoly: souvětí souřadné a opakování učiva ze skladby⁷.

První kapitola skladebního učiva o větě s podmínkou, větě bez podmínky a větném ekvivalentu je uvedena přehledovou tabulkou, bezprostředně po ní následují vyhledávací úkoly. Komunikačně využitelné úkoly jsou zařazeny až na konec kapitoly.

Druhá kapitola se věnuje učivu o záporu. Je uvedena výchozím textem, ke kterému se vztahují úkoly navádějící žáka k vlastnímu závěru. Následuje poučka o záporu mluvnickém větném a členském. Slovní zápor je prezentován prostřednictvím vyhledávacího cvičení, který souvisí s výchozím textem a který vede žáka k vlastnímu závěru. Následuje poučka. Kapitola obsahuje rovněž poučku o dvojím záporu a taktéž tři cvičení, které mají sémantický přesah, př.: *Porovnejte následující věty. Které z nich nejsou jednoznačné?; Posuďte, jaký význam mají tyto věty* (str. 71).

Kapitoly o základních a rozvíjejících větných členech jsou prezentovány formou shrnujících tabulek. V porovnání s předchozími ročníky obsahují navíc poučku o způsobu vyjádření závislosti členů na členech řídicích (shoda, řízenost, přimykání).

Kapitola věnující se významovému poměru mezi jednotlivými složkami v několikanásobném větném členu je prezentována prostřednictvím výchozího textu, bezprostředně po něm následuje poučka o několikanásobných větných členech. V oddílu

⁷ Učivo, které bylo obsaženo v učebnicích pro předchozí ročníky, jsme do kapitoly 11.3 zahrnuli pouze v případě odlišnosti prezentace, případně z důvodu prezentace nových poznatků.

Pro bystré hlavy je uveden úkol, který má praktický stylistický přesah: *Proč nejsou vhodná tato spojení?* (str. 87). Učivo o významových poměrech je prezentováno prostřednictvím shrnujících pouček.

Učivo o větných členech v přístavkovém vztahu je prezentováno prostřednictvím krátkých textů a následného úkolu typu *Porovnejte*, který vede žáka k vlastnímu závěru. Následuje poučka. Na konec kapitoly je zařazen komunikačně využitelný úkol vycházející z žákovy životní zkušenosti.

Následuje kapitola o znázornění stavby věty jednoduché, která obsahuje poučky a příklady.

Učivo o souvětí podřadném je prezentováno prostřednictvím pouček o souvětí podřadném, větách hlavních a vedlejších. Kapitola taktéž obsahuje učivo o druzích vedlejších vět – to je uvedeno pouze shrnující tabulkou a příklady.

Učivo o souřadně spojených větách vedlejších je prezentováno formou poučky a následných příkladů. Kapitola dále uvádí poučky o spojovacích výrazech a interpunkci.

Část skladebního učiva věnující se stavbě větné je ukončena oddílem o tvoření vět, který slouží k procvičení a upevnění probraného učiva

Druhá hlavní část skladebního učiva, stavba textová, začíná kapitolou o souvětí souřadném. Učivo je uvedeno výchozím textem, ke kterému se vztahují úkoly vedoucí žáka k vlastnímu závěru, př.: *Kolik vět je spojeno ve výše uvedených větných celcích? Jak jsou věty navzájem k sobě připojeny? Můžete některou z nich nahradit větným členem?* (str. 117). Následuje poučka. Další část kapitoly se věnuje významovým poměrům mezi větami hlavními. Každý poměr je zvlášť prezentován pomocí výchozího textu, k němuž se vztahují úkoly, které navádějí žáka k vlastnímu závěru, př.: *Vyznačené věty jsou navzájem v poměru odporovacím. Které spojovací prostředky je spojují?* (str. 120). Teprve za úkoly je zařazena poučka. Za některé výchozí texty jsou zařazeny úkoly vztahující se k běžné komunikační praxi, př.: *Ukažte na mapce popsanou cestu. Najděte další způsob, jak byste se mohli na Karlštejn z Prahy dostat* (str. 122). Autoři taktéž uvádějí úkoly vztahující se k životní zkušenosti žáka, př.: *Odpovězte na otázky a užiňte souvětí s větami hlavními v poměru vylučovacím: Co uděláš, jestliže se setkáš se šikanou?* (str. 122).

Následující podkapitola se věnuje psaní čárek v souvětí. Je prezentována příklady a úkoly typu *Pozorujte*, které vedou žáka k vlastním závěrům, poté následuje poučka.

Skladební učivo je ukončeno opakováním, které obsahuje převážně vyhledávací a doplňovací úkoly založené na práci s textem.

11.4 Shrnutí a komparace

Na základě výše uvedeného nejdříve shrneme výsledky analýzy týkající se prezentace skladebního učiva jednotlivých nakladatelství v učebnicích pro 8. ročník, poté provedeme komparativní analýzu jak oblasti prezentace učiva, tak oblasti jeho organizace.

V prezentaci učiva v učebnici pro 8. ročník nakladatelství Fraus vidíme značné rozdíly v porovnání s učebnicemi pro předchozí ročníky. Autoři častěji zapojují výchozí text, k němuž se vztahují komunikačně využitelné úkoly v postranní liště – tyto úkoly mají stále spíše doplňkový charakter, nicméně staví na žakově životní zkušenosti, jsou spjaty s výchozím textem, takže tvoří lepší východisko pro učitele při prezentaci učiva (př.: viz obr. 26). Zároveň však stále pozorujeme prezentaci učiva pouze prostřednictvím poučky (viz obr. 27). V učebnici pro osmý ročník poprvé pozorujeme snahu o prezentaci učiva způsobem, který vede žáka k vlastním závěrům, a to v kapitole věnující se významovým poměrům souvětí souřadných (viz obr. 28). Co se výběru textů týká, za zdařilé považujeme využití textů, se kterými se žák setká v reálném životě (viz obr. 29), a následné zařazení cvičení navozující komunikaci. Učebnice také obsahuje texty, které se dotýkají aktuálních témat vzhledem k věku žáka (viz obr. 30).

Autoři učebnice pro 8. ročník nakladatelství ALTER prezentují učivo opět především prostřednictvím výchozích textů, které jsou spolu obsahově spjaty. Často jsou založeny na běžných, každodenních situacích. K textům se většinou vážou komunikačně orientované úkoly vycházející z životní zkušenosti žáka. Vybrané texty často řeší aktuální témata vzhledem k věku žáků, mnohdy obsahují morální poučení (viz obr. 31). Některé komunikačně zaměřené úkoly spjaté s výchozím textem se zaměřují na rozbor prezentované komunikační situace jak z hlediska mluvčího, tak z hlediska adresáta (viz obr. 32). U některého nově prezentovaného učiva výchozí text chybí, přesto však není uveden pouhou poučkou, nýbrž úkolem vedoucí žáka k zamyšlení (viz obr. 33).

Učebnice pro 8. ročník nakladatelství SPN k prezentaci již známého učiva používá shrnující tabulky bez výchozích textů či komunikačně využitelných úloh (viz obr. 34). K prezentaci nového učiva autoři využívají výchozí texty a úkoly, které vedou žáka k vlastnímu závěru (př.: viz obr. 35). Cvičení, která jsou komunikačně využitelná a která zároveň vedou k osvojení lingvistických poznatků, autoři zapojují většinou na konec dané kapitoly (viz obr. 36).

Co se rozsahu a organizace učiva v učebnicích pro 8. ročník týče, docházíme z výše uvedených analýz k těmto závěrům: autoři učebnic nakladatelství ALTER a SPN zařazují do syntaktického učiva opakování základních a rozvíjejících větných členů, autoři nakladatelství Fraus nikoliv. Zařazení více opakování učiva z předchozího ročníku je u nakladatelství ALTER a SPN patrné taktéž například z kapitoly o několikanásobných větných členech – obě nakladatelství uvádí nejdříve poučení o několikanásobných větných členech obecně, zatímco nakladatelství Fraus se soustředí pouze na významové poměry; další rozdíl se týká větných členů v přístavkovém vztahu – nakladatelství ALTER a SPN je zařazuje do učebnice pro 8. ročník, nakladatelství Fraus přístavek zařazuje již do předchozího ročníku; nakladatelství ALTER a SPN dále zařazují učivo o záporu – v učebnici nakladatelství Fraus se však nevyskytuje; organizace učiva o souvětí se u různých nakladatelství mírně liší z hlediska členění do kapitol a podkapitol, obsah však zůstává téměř stejný.

Co se rozdílů v prezentaci učiva týče, největší odlišnost pozorujeme v prezentaci učiva o významových poměrech mezi větami hlavními. Nakladatelství Fraus toto učivo prezentuje prostřednictvím úkolu, který vede žáka k vlastnímu závěru, poté uvádí shrnující tabulku. Nakladatelství ALTER prezentuje učivo shrnující tabulkou, které předchází komunikačně zaměřený úkol. Nejvíce se ve způsobu prezentace daného učiva odlišuje nakladatelství SPN, které jako východisko používá výchozí texty, úkoly vedoucí žáka k vlastnímu závěru, v některých případech zapojuje úkoly vycházející z komunikační praxe (viz obr. 37, obr. 38, obr. 39). Z hlediska komunikačního přístupu považujeme prezentaci komparovaného učiva nejzdařilejší u nakladatelství SPN. U téhož nakladatelství jsme rovněž zaznamenali největší výskyt cvičení se sémantickým a stylistickým přesahem, které žák využije v komunikační praxi – pro srovnávání uvádíme prezentaci části učiva o záporu nakladatelství SPN a ALTER⁸ (viz obr. 40 a 41).

Výběr výchozích textů považujeme za nejzdařilejší u nakladatelství ALTER – texty vychází ze životní zkušenosti žáka, obsahují běžné komunikační situace, často zařazují morální poučení. Nakladatelství Fraus i nakladatelství SPN zařazuje tento typ textů v mnohem menší míře.

⁸ Učebnice nakladatelství Fraus pro 8. ročník učivo o záporu neobsahuje.

12 Analýza učebnic pro 9. ročník

V této kapitole budeme sledovat organizaci a prezentaci syntaktického učiva v učebnicích českého jazyka pro 8. ročník základních škol. Kapitoly 12.1–12.3 se věnují analýze učebnic jednotlivých nakladatelství, závěr a komparaci uvádíme v kapitole 12.4 – v této kapitole také odkazujeme na ukázky z učebnic zařazené do přílohy 4.

12.1 Učebnice pro 9. ročník nakladatelství Fraus

Učivo v učebnici pro 9. ročník nakladatelství Fraus je organizováno následovně: část první, tedy část o stavbě věty a souvětí, je rozčleněna na podkapitulu o větách podle postoje mluvčího a na podkapitulu o větách dvojčlenných, jednočlenných a větných ekvivalentech; druhá část, tedy část věnující se tvoření vět, je rozdělena na následující podkapitoly: mluvnický zápor, skladební dvojice, věta hlavní a vedlejší, řídicí a závislá, souvětí souřadné a podřadné, druhy vedlejších vět, významové poměry mezi souřadně spojenými větnými členy a vedlejšími větami, složité souvětí, řeč přímá a nepřímá, samostatný větný člen, oslovení, vsuvka, věta neúplná a pořádek slov v české větě.

První kapitola je uvedena krátkým příslovím a výchozím textem, ke kterému se vztahuje komunikačně orientované cvičení v postranní liště, jenž staví na žákově životní zkušenosti. Bezprostředně za textem následuje poučka o větách oznamovacích, tázacích a žádacích. Na konci kapitoly jsou zařazena dvě cvičení, která jsou zaměřena na rozbor komunikační situace.

Učivo o větách dvojčlenných, jednočlenných a větných ekvivalentech je uvedeno formální poučkou. Bezprostředně za ni autoři zařazují poučku o větě a výpovědi: „*Každou myšlenku, oznámení, vzkaz, rozkaz, varování apod., které proneseme v konkrétní komunikativní situaci, nazýváme výpověď. Konkrétní komunikativní situaci rozumíme 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. Nejmenší jednotkou komunikace je výpověď, tedy útvar řeči. Výpovědi může být např. jedno slovo.*“ (Krausová et al., 2015, str. 58). Poučka pokračuje výčtem znaků výpovědi. Kapitola dále obsahuje text s úkolem, který má stylistický a komunikačně-praktický přesah.

Kapitola o tvoření věty a souvětí je uvedena poučkou o valenční skladbě – autoři vysvětlují termíny valence, slovesa jednovalenční, dvouvalenční, trojvalenční, bezvalenční a základ věty. Následuje úkol: *Pokuste se přidat nutná doplnění tak, aby vznikly smysluplné*

věty. *Všimněte si toho, jak sloveso na základě svého významu řídí pád svých nutných doplňků* (str. 64). Za ním je zařazena poučka: „*Všimněte si toho, že existují stejná slovesa, která na základě svých různých významů zakládají různé věty.*“ (Krausová et al., 2015, str. 64).

Následuje učivo o mluvnickém záporu – to je uvedeno výchozím textem, za ním je zařazena poučka o mluvnickém i slovním záporu. Kapitola dále obsahuje dvě cvičení, která mají sémantický přesah, př.: *Vysvětlete významový rozdíl mezi větami* (str. 66). Taktéž obsahuje komunikačně zaměřené cvičení: *Vyberte si téma a utvořte desatero společenského chování, snažte se často použít zápor* (str. 67). Kapitola končí oddílem *Hledání souvislostí* s úkoly navozující komunikaci.

Učivo o skladebních dvojicích je uvedeno krátkým textem, ke kterému se vztahuje úkol zacílený na porozumění. Následuje poučka o formálních prostředcích, které vyjadřují skladební vztahy: shoda, řízenost, přimykání. Kapitola je dále členěna na učivo o přísudku, přívlastku a doplňku. Všechny tři větné členy jsou uvedeny shrnující poučkou.

Kapitola o větách hlavních a vedlejších, řídicích a závislých je prezentována formou výchozího textu, za kterým následuje poučka.

Učivo o souvětí souřadném a podřadném a o druzích vedlejších vět je uvedeno výchozím textem, ke kterému se vztahuje komunikačně využitelné cvičení v postranní liště. Následují obsáhle shrnující poučky.

Významové poměry mezi souřadně spojenými větnými členy a vedlejšími větami jsou prezentovány prostřednictvím poučky. Kapitola je ukončena oddílem *Hledání souvislostí*, který navádí ke komunikaci.

Výchozím textem je prezentována kapitola věnující se složitému souvětí. Vztahuje se k němu komunikačně využitelný úkol založený na žákově životní zkušenosti uvedený v postranní liště.

Učivo o přímé a nepřímé řeči je rovněž prezentováno prostřednictvím výchozího textu, k němuž se vztahuje komunikačně využitelný text v postranní liště. Následuje poučka.

Předposlední kapitola se věnuje učivu o samostatném větném členu, oslovení, vsuvce a větě neúplné. Každá zmíněná modifikace výpovědi je uvedena poučkou, př.: „*Samostatný větný člen není do věty mluvnicky začleněn, je buď před větou, nebo připojen za větu, ve větě se na něj odkazuje odkazovacím slovem, od věty se odděluje čárkou.*“ (Krausová et al., 2015, str. 86).

Poslední kapitola se zabývá pořádkem slov ve větě. Učivo je uvedeno výchozím textem a poučkou o členění pořádku slov, autoři přitom uvádí tři činitele: východisko a jádro, činitele

mluvnické, činitelé rytmické. Kapitola obsahuje dvě cvičení se sémantickým a stylistickým přesahem, př.: *Jak se změní význam věty se změnou pořádku slov?* (str. 89). Kapitola končí oddílem *Hledání souvislostí*, který navádí ke komunikaci.

Skladební učivo končí poznámkou o vývojových tendencích ve skladbě.

12.2 Učebnice pro 9. ročník nakladatelství ALTER

Skladební učivo v učebnici pro 9. ročník nakladatelství ALTER je rozčleněno následovně: jazykový projev a výpověď, vztahy mezi větnými členy ve větě jednoduché, věty dvojčlenné a jednočlenné, základní větné členy, rozvíjející větné členy, větné členy holé, rozvité a členy souřadně spojené, shoda přísudku s podmětem, věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty, výpovědní funkce vět a větných ekvivalentů, věty kladné a záporné, pořádek slov v české větě, věta a souvětí, opakování a procvičování druhů vět vedlejších, souvětí souřadné a podřadné, druhy významových poměrů mezi větami souřadně spojenými⁹.

Učivo o jazykovém projevu a výpovědi je prezentováno prostřednictvím výchozího textu, ke kterému se vztahuje komunikačně využitelný úkol. Následuje poučka: *„Jazykový projev je tvořen minimálně jednou výpovědí, zpravidla ho však tvoří celá řada výpovědí. Pomocí výpovědi vyjadřujeme své myšlenky. Výpověď může mít formu věty dvojčlenné, věty jednočlenné, větného ekvivalentu, souvětí podřadného. V souvětí souřadném je každá věta hlavní samostatnou výpovědí.“* (Bradáčová et al., 2015, str. 4). Před poučkou je zařazen úkol: *K jednotlivým výpovědím tvořte otázky* (str. 4).

Učivo o vztazích mezi větnými členy ve větě jednoduché je prezentováno prostřednictvím trojice graficky odlišených pouček o skladební dvojici, o významových skladebních vztazích a formálních vztazích závislosti. Kapitola dále obsahuje poučku o slovech, které nejsou větnými členy. Věty dvojčlenné a jednočlenné jsou rovněž uvedeny poučkou.

Základní větné členy jsou uvedeny výchozím textem s komunikačně orientovaným cvičením, které vychází z žákovy životní zkušenosti, a rovněž cvičením k rozboru komunikační situace. Výchozím textem, k němuž se vztahuje komunikačně orientované cvičení, je prezentováno také učivo o rozvíjejících větných členech.

Následující kapitola se zabývá větnými členy holými, rozvitými a členy souřadně spojenými – učivo je uvedeno krátkým výchozím textem s komunikačně využitelným úkolem, následuje poučka. Kapitola je dále členěna na učivo o vztazích ve větném členu rozvitém,

⁹ Učivo z předcházejících ročníků do analýzy zahrneme pouze v případě, že se jeho prezentace výrazně liší nebo zahrnuje nově předkládané poznatky.

větných členech souřadně spojených, interpunkci ve větném členu několikanásobném, vztazích v přívlastku postupně rozvíjejícím a o větných členech ve vztazích přístavkovém. Všechny oddíly jsou prezentovány poučkou.

Část skladebního učiva věnující se odchylkám od pravidelné větné stavby je uvedena výchozím textem s komunikačně využitelným úkolem vztahující se k žákově životní zkušenosti. Následuje poučka s definicí termínů: promluva, výpověď, pořádek slov. Poučka dále uvádí příklady těchto odchylek: samostatný větný člen, osamostatněný větný člen, elipsa, vsuvka, oslovení, citoslovce. V úvodu poučky je uvedeno následující: „*Základním cílem tohoto učiva není přesně rozlišit a zařadit jednotlivé jevy, ale to, abyste si obohatili své vyjadřování a abyste poznali nejrůznější možnosti, které čeština nabízí.*“ (Bradáčová et al., 2015, str. 36). Každá odchylka má pak v kapitole svoji poučku, př.: *Elipsa/výpustka – nevyjádření toho, co jednoznačně vyplývá z kontextu nebo ze situace. Vypuštěním se zrychlí spád děje a slova se zbytečně neopakují (...). Užití elipsy/výpustky nesmí být na úkor srozumitelnosti textu. Vynechaná část musí jednoznačně vyplývat z kontextu nebo ze situace*), (Bradáčová et al., 2015, str. 38).

Učivo o výpovědních funkcích vět a větných ekvivalentů je prezentováno výchozím textem a komunikačně využitelným úkolem. Poučkám v kapitole předchází úkoly, které vedou žáka k vlastnímu závěru.

Kapitola o pořádku slov v české větě je rozdělena na tyto podkapitoly: slovosled ve větě jednoduché, přímá a nepřímá řeč, tvoření vět. V úvodu kapitoly je poznámka: „*Budeme se zabývat pořádkem slov v české větě. Většinou z vás nebude činit zachování správného slovosledu potíže. V této lekci se pokuste zjistit, zda formulací pravidel a utříděním poznatků můžete dál zkvalitnit své vyjadřování.*“ (Bradáčová et al., 2015, str. 46). Následuje poučka s definicí činitele významového, gramatického a zvukového. Všechny tři činitele autoři dále rozebírají podrobněji. Činitel významový je prezentován poučkou, které předchází úkol typu *Pozorujte*. Prezentace učiva o činiteli gramatickém má formu úkolu, který staví na předchozích znalostech žáka. Činitel zvukový je uveden poučkou. Učivo o přímé a nepřímé řeči je uvedeno výchozím textem, ke kterému se vztahuje komunikačně zaměřený úkol. Poučce předcházejí úkoly, které vedou žáka k vlastnímu závěru. Podkapitola o tvoření vět je uvedena poučkou, ve které autoři pracují s valencí slovesa, aniž by ji zmínili: „*Většina sloves vyžaduje k vytvoření minimální smysluplné věty další větné členy, které význam sloves doplňují nebo zpřesňují.*“ (Bradáčová et al., 2015, str. 51). Následují úkoly se sémantickým přesahem.

12.3 Učebnice pro 9. ročník nakladatelství SPN

Skladební učivo v učebnici pro 9. ročník nakladatelství SPN je stejně jako u předchozích ročníků rozděleno na učivo o stavbě větné a učivo o stavbě textové¹⁰. První část obsahuje tyto kapitoly: věta jednoduchá, vztahy mezi slovy ve větě, základní větné členy, přehled rozvíjejících větných členů, výrazy, které nejsou větnými členy, větné členy nerozvité, rozvité, souřadně spojené, věty s podmíněm a věty bez podmínětu, větné ekvivalenty, samostatný větný člen, osamostatněný větný člen, elipsa, věta a souvětí, souvětí podřadné, tvoření vět a hlavní zásady českého slovosledu. Část druhá pak obsahuje následující kapitoly: opakování o souvětí souřadném, souvětí souřadné s více než dvěma větami, vsuvka a prostředky návaznosti v jazykových projevech.

Kapitola o vztazích mezi slovy ve větě je uvedena výchozím textem, ke kterému se vztahují úkoly vedoucí žáka k vlastnímu závěru, poté následují dvě poučky o vztazích formálních a vztazích významových.

Kapitoly o základních a rozvíjejících větných členech jsou prezentovány formou pouček. Před jednu z nich je zařazen úkol: *Prohlédněte si následující tabulku. Informace, které jsou v ní uvedeny, zpracujte formou ústního referátu* (str. 78). Formou shrnující poučky je prezentována taktéž kapitola o výrazech, které nejsou větnými členy.

Kapitola o větných členech nerozvitých, rozvitých a souřadně spojených je dále členěna na podkapitolu o shodě přísudku s několikanásobným podmíněm a o vztahu přístavkovém – všechny tři části jsou prezentovány formou shrnujících pouček. První část obsahuje úkol se sémantickým a komunikačně praktickým přesahem.

Učivo o větách s podmíněm, bez podmínětu a větných ekvivalentech obsahuje oddíl věnující se jejich funkci. Je uveden shrnující tabulkou, která obsahuje poučení o typu výpovědi, slovesném způsob, kterým je vyjádřena, melodii, speciálních výrazech, základním slovosledu a koncovém znaménku.

Kapitola o samostatném větném členu, osamostatněném větném členu a elipse je uvedena příklady a úkolem typu *Porovnejte*, který vede žáka k vlastnímu závěru. Ke každé zmíněné nepravdělnosti je pak uvedena poučka, př.: *„Elipsa (výpustka) je nevyjádření části věty. Tuto část je však možné jednoznačně doplnit, protože je známa z kontextu nebo ze situace.*

¹⁰ Učivo z předcházejících ročníků do analýzy zahrneme pouze v případě, že se jeho prezentace výrazně liší nebo zahrnuje nově předkládané poznatky.

Pomáhá nám vyjadřovat se stručně a bez zbytečného opakování slov.“ (Hošnová, 2016, str. 101).

Kapitola zabývající se větou a souvětím obsahuje oddíl, který se věnuje souvětí podřadnému s více než jednou větou vedlejší. Je uveden výchozím textem s komunikačně využitelným cvičením. Následuje poučka o větách hlavních, vedlejších, řídicích a závislých. Oddíl obsahuje tři cvičení se sémantickým přesahem typu *Posuďte, která formulace je vhodnější* (str. 112).

Kapitola o tvorbě vět pracuje s valenční syntaxí. Je uvedena úkolem, který vede žáka k vlastnímu závěru, následuje poučka: *„Jestliže chceme větou sdělit někomu nějakou myšlenku, musíme pro pojmenování jednotlivých jevů zvolit vhodné jazykové prostředky. Tato pojmenování pak spojíme ve vyšší celek, který má nějakou funkci (oznámení, otázka, přání, rozkaz atd.). Prostředek, který toto spojení do vyšších celků (vět) umožňuje, je určitý slovesný tvar. Věta se tvoří na základě určitého slovesného tvaru (...). 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.*“ (Hošnová, 2016, str. 115). V kapitole jsou dále zařazeny poučky o změnách významu slovesa v závislosti na možnostech obsazení valenčních pozic a o potřebě správného obsazení valenčních pozic v případě dvou souřadně spojených sloves. Autoři zařazují taktéž poučku o základových větných členech nutných a možných. Kapitola obsahuje převážně úkoly se sémantickým a stylistickým přesahem využitelné v komunikační praxi.

Kapitola o hlavních zásadách českého slovosledu je prezentována prostřednictvím úkolu, který vede žáka k vlastnímu závěru, následuje poučka. Kapitola je dále rozčleněna na učivo o činiteli významovém, mluvnickém a zvukovém. Činitel významový je uveden úkolem, který vede žáka k vlastnímu závěru. Dále jsou zařazeny poučky o východisku a jádru výpovědi a jejich souvislosti s výpovědí citově zbarvenou. Autoři uvádějí rovněž poučky o jazykových prostředcích, které mohou být použity ke zdůraznění jádra. Činitel mluvnický je uveden výchozím textem a úkolem, který vede žáka k vlastnímu závěru, následuje poučka. Činitel zvukový je prezentován výchozím textem, za kterým následuje poučka. Kapitola obsahuje úkoly se sémantickým a stylistickým přesahem.

Druhá hlavní část skladebního učiva v analyzované učebnici obsahuje kromě opakování o souvětí souřadném rovněž kapitolu věnující se vsuvce. Je uvedena výchozím textem s úkolem: *Přečtěte text nahlas. Zvolte vhodné tempo. Kde uděláte pauzy?* (str. 135). Následuje poučka.

Poslední kapitola skladebního učiva se věnuje prostředkům návaznosti v jazykových projevech. Učivo v ní obsažené je uvedeno výchozím textem, ke kterému se vztahuje úkol vedoucí žáka k vlastnímu závěru. Následuje poučka o funkci jazykového projevu a významech navazovacích prostředků. Do kapitoly je zařazena taktéž poučka o předmětech řeči a slovních prostředcích, které mohou být použity k jejich zjištění (opakování stejného výrazu, zájmena a příslovce, elipsa, synonyma). Kapitola obsahuje úkoly se stylistickým přesahem.

12.4 Shrnutí a komparace

Na základě výše uvedeného nejdříve shrneme výsledky analýzy týkající se prezentace skladebního učiva jednotlivých nakladatelství v učebnicích pro 9. ročník, poté provedeme komparativní analýzu jak oblasti prezentace učiva, tak oblasti jeho organizace.

Učivo v učebnici pro 9. ročník nakladatelství Fraus je prezentováno jak prostřednictvím výchozích textů, tak prostřednictvím shrnujících pouček – ty jsou použity zejména pro prezentaci již známého učiva. Při analýze jsme poprvé zaznamenali výskyt úkolů zaměřených na rozbor komunikační situace (viz obr. 42). Cvičení se sémantickým a praktickým přesahem nalezneme zejména v kapitole o záporu. K navození komunikační situace autoři nejvíce využívají oddíly *Hledání souvislostí* – často staví na životní zkušenosti žáka (viz obr. 43). Učebnice rovněž poprvé pracuje s valenční syntaxí – učivo o valenci je nicméně prezentováno formou poučky s definicemi, což vytváří dojem jeho samoúčelnosti. Zapojení učiva o vývojových tendencích ve skladbě sice podporuje využití syntaktického učiva pro komunikační praxi, způsob jeho prezentace však nikoliv (viz obr. 44).

V učebnici pro 9. ročník nakladatelství ALTER je nové učivo prezentováno především formou výchozích textů, ke kterým se vztahují komunikačně orientované úkoly často založené na životní zkušenosti žáka. Pouze poučky jsou k prezentaci využity jen v některých případech, zejména pak k prezentaci učiva již známého z předchozích ročníků. Autoři taktéž nově k poučkám připojují vysvětlivky, které odhalují smysl předkládaného učiva (viz obr. 45). Výchozí texty jsou obsahově spjaty postavou žáků fiktivní třídy, řeší aktuální témata blízká věku žáků (viz obr. 46).

K prezentaci již známého učiva jsou v učebnici nakladatelství SPN využity zejména poučky (viz obr. 47). Učivo nové je většinou prezentováno formou výchozích textů, či úkolů, které vedou žáka k vlastnímu závěru (viz obr. 48). Učebnice obsahuje úkoly se sémantickým a stylistickým přesahem přínosné pro komunikační praxi, a to zejména v části věnující se tvoreni vět a stavbě textové (viz obr. 49).

Co se organizace a rozsahu učiva týče, nakladatelství ALTER a SPN zařazují do učebnic pro 9. ročník opakování základních a rozvíjejících členů, nakladatelství Fraus nikoliv. Nakladatelství SPN rozděluje syntaktické učivo na část o stavbě větné a část o stavbě textové – sem zařazuje navíc učivo o prostředcích návaznosti v jazykových projevech, což odpovídá principům komunikačního přístupu.

Ke komparaci způsobu prezentace učiva jsme vybrali kapitoly věnující se funkci vět a větných ekvivalentů, motivovaným modifikacím výpovědi a valenční syntaxi, jelikož vzhledem k povaze učiva předpokládáme prezentaci zpracovanou v souladu s principy komunikačního přístupu.

Nakladatelství Fraus uvádí učivo o funkci vět a větných ekvivalentů poučkou o větách dvojčlenných, jednočlenných a větných ekvivalentech, bezprostředně za ni autoři zařazují rozsáhlou poučku o větě a výpovědi. Nakladatelství ALTER uvádí učivo krátkým výchozím textem, který je blízký věku žáků a k němuž se vztahuje komunikačně využitelný úkol vycházející z žakovy životní zkušenosti, následují úkoly vztahující se k textu, další úkoly a až poté jsou zařazeny poučky. Nakladatelství SPN prezentuje učivo prostřednictvím formální tabulky a poučky (viz obr. 50, 51, 52).

Z motivovaných modifikací výpovědi uvádí učebnice nakladatelství Fraus samostatný větný člen, oslovení, vsuvku a větu neúplnou. Učivo prezentuje formou rozsáhlé poučky, která má čistě formální ráz – nezabývá se smyslem těchto modifikací, neuvádí je v kontextu komunikačních situací. Nakladatelství ALTER k modifikacím navíc zařazuje ještě osamostatněný větný člen a citoslovce. Učivo prezentuje formou výchozího textu a shrnujících pouček – v těch však uvádí kromě formálních definic taktéž účel uvedených modifikací. Nakladatelství SPN prezentuje učivo prostřednictvím úkolu typu *Porovnejte*, který vede žáka k vlastnímu závěru. V následných poučkách taktéž uvádí účel a využití daných modifikací (viz obr. 53, 54, 55).

Všechny tři analyzované učebnice se zabývají valenční syntaxí v kapitole o tvoření vět. Nakladatelství Fraus uvádí učivo poučkou s příklady a definicemi valence, valenční skladby a základu věty. Nakladatelství ALTER taktéž prezentuje učivo formou poučky, nezabývá se však termíny, které s valenční syntaxí souvisí. Nakladatelství SPN prezentuje učivo úkolem, který vede žáka k vlastnímu závěru, následuje poučka, která propojuje valenční syntax s funkcemi výpovědi (viz obr. 56, 57, 58).

Z analýzy a komparace vyplývá, že nejvíce je v souladu s komunikačními principy učivo prezentováno v učebnici nakladatelství ALTER, způsob prezentace učiva v učebnici

nakladatelství SPN odpovídá principům komunikačního přístupu částečně, za nevyhovující považujeme zpracování prezentace vybraného učiva v učebnici nakladatelství Fraus.

13 Závěr praktické části

V závěru praktické části práce shrneme výsledky komparativní analýzy všech učebnic různých nakladatelství napříč ročníky. Nejdříve srovnáme množství a způsob organizace učiva, poté porovnáme způsob prezentace syntaktického učiva vzhledem k principům komunikačního přístupu ve výuce jazyka.

Z hlediska množství učiva jsme pozorovali největší rozdíly ve zpracování učiva o příslovečném určení – nakladatelství SPN zařazuje v porovnání s analyzovanými učebnicemi ostatních nakladatelství navíc učivo o příslovečném určení prostředku, původce děje a zřetele. Toto učivo zařazuje do učebnice pro 7. ročník. Nakladatelství SPN zařazuje do syntaktického učiva taktéž navíc učivo o prostředcích návaznosti v jazykových projevech, což odpovídá principům komunikačního přístupu. Výraznější diferenciaci v množství předkládaného učiva jsme nepozorovali, k redukci syntaktického učiva tedy v učebnicích nedochází.

Další rozdíly se týkaly pouze způsobu organizace učiva – nakladatelství ALTER a SPN častěji zařazují opakování učiva (zejména ve spojitosti se základními a rozvíjejícími větnými členy). Zmíněná nakladatelství dále zařazují učivo o přívlastku volném a těsném již do učebnice pro 7. ročník, nakladatelství Fraus až do učebnice pro 9. ročník. Učivo o záporu zařazují nakladatelství ALTER a SPN do učebnic pro 8. ročník, nakladatelství Fraus opět až do učebnice pro 9. ročník. Přístavek je autory učebnic nakladatelství ALTER a SPN zařazen do 8. ročníku, nakladatelství Fraus jej zařazuje již do učebnice pro 7. ročník. Vzhledem k tomu, že je učebnice nakladatelství Fraus určena taktéž pro víceletá gymnázia a učebnice nakladatelství ALTER a SPN nikoliv, považujeme závěry týkající se množství a organizace učiva za překvapivé.

Co se způsobu prezentace syntaktického učiva v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol týče, docházíme k následujícím závěrům: principům komunikačního přístupu ve výuce jazyka nejvíce odpovídá zpracování prezentace učiva v učebnicích nakladatelství ALTER. Autoři k prezentaci využívají výchozí texty, které jsou blízké věku žáků, často řeší aktuální témata a bývají propojeny s komunikačně využitelnými úkoly, jenž staví na žakově životní zkušenosti. Často učivo prezentují prostřednictvím úkolů, které vedou žáka k vlastnímu závěru. Pokud je učivo prezentováno prostřednictvím shrnujících pouček, jsou před ně zařazeny úkoly vedoucí ke vzniku komunikační situace. Poučky nemívají pouze formální ráz, jak vyplývá z analýzy, autoři často uvádí učivo s ohledem na záměr komunikační situace a jeho využití v komunikační praxi.

Pouze částečně odpovídá principům komunikačního přístupu k výuce jazyka prezentace učiva v učebnicích nakladatelství SPN – zejména proto, že jsme pozorovali značné rozdíly ve způsobu prezentace uvnitř řady samotné (například srovnáme-li prezentaci učiva v učebnici pro 6. a 7. ročník). K prezentaci některých částí učiva autoři využívají výchozí texty a úkoly, které vedou žáka k vlastnímu závěru, zařazují komunikačně využitelná cvičení a některé poučky mají komunikačně-praktický přesah, nicméně části jiné jsou prezentovány formou pouček a formálních definic.

Principům komunikačního přístupu nejméně odpovídá způsob prezentace učiva v učebnicích nakladatelství Fraus. Učivo je prezentováno převážně shrnujícími poučkami, které obsahují formální definice bez komunikačně-praktického přesahu, žák je k vlastním závěrům veden minimálně. Přestože jsme ve způsobu prezentace syntaktického učiva od 8. ročníku pozorovali jisté zlepšení (a přestože vedlejším produktem analýzy bylo zjištění, že právě učebnice nakladatelství Fraus nejvíce zapojují mezipředmětové vztahy), z komparace s dalšími učebnicemi jiných nakladatelství jasně vyplývá, že co se prezentace syntaktického učiva týče, využívá principů komunikačního přístupu nejméně často a má v tomto ohledu velký prostor pro zlepšení.

Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali zpracováním syntaktického učiva v současných učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol. Cílem bylo srovnat množství syntaktického učiva a způsob jeho organizace v učebnicích různých nakladatelství a zjistit, zda způsob jeho prezentace reflektuje potřeby vyvolané kurikulární reformou a současnou podobou společnosti a odpovídá tak principům komunikačního přístupu k výuce jazyků.

Teoretickou část práce jsme rozdělili do osmi kapitol – přiblížili jsme strukturu Rámcového vzdělávacího programu, zaměřili se zejména na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Vzhledem k aktuálnosti tématu jsme do této části práce zařadili současnou polemiku nad rozporem mezi Rámcovým vzdělávacím programem a konceptem státních přijímacích zkoušek na střední školy. Dále jsme se zabývali vývojem výuky českého jazyka, výukou syntaxe, jejím dvojitým pojetím a současnou polemikou nad větnými rozbory. Pro potřeby praktické části práce jsme do teoretické části zařadili kapitoly o komunikačním přístupu k výuce jazyků a o školských učebnicích. V poslední kapitole jsme se věnovali učebnicím, které jsme podrobili analýze v druhé části práce.

V praktické části jsme nejdříve formulovali výzkumný problém a výzkumné otázky, poté jsme provedli komparativní analýzu vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základních škol se zaměřením na syntaktické učivo. Zaměřili jsme se přitom zejména na oblast organizace a prezentace učiva. Při analýze způsobu prezentace syntaktického učiva jsme se zaměřili především na to, zda odpovídá principům komunikačního přístupu.

Výsledky komparativní analýzy jsme shrnuli v závěru praktické části práce: principům komunikačního přístupu nejvíce odpovídá způsob prezentace syntaktického učiva v učebnicích nakladatelství ALTER, částečně jim odpovídá způsob prezentace v učebnicích nakladatelství SPN, nejméně těmto principům odpovídá způsob prezentace v učebnicích nakladatelství Fraus.

Uvědomujeme si, že výsledky provedené komparativní analýzy takto úzce vymezeného učiva nejsou jednoznačným kritériem pro výběr učebnice, ani jasnou zárukou její kvality, domníváme se však, že mohou pedagogům při rozhodování výrazně pomoci. Zároveň věříme, že využití vhodně zvolené učebnice k prezentaci syntaktického učiva zvýší efektivitu při procesu jeho osvojování a rovněž přispěje k odbourání představ o jeho bezvýznamnosti, která je v současnosti s větnými rozbory tak často spojována. Ať už samoúčelný formalismus ve škole kritizují filozofové jako Napoleon Hill nebo titulní stránky ne odborných periodik, školské učebnice by jej jistě podporovat neměly.

Seznam příloh

Příloha 1: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 6. ročník	93
Příloha 2: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 7. ročník	98
Příloha 3: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 8. ročník	106
Příloha 4: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 9. ročník	117

Seznam použité literatury

BRADÁČOVÁ, Lenka a Jana HRDLIČKOVÁ. *Český jazyk 9: máme rádi češtinu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Praha: Alter, 2015-. ISBN 9788072453146.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou: nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2694-1.

DANEŠ, František, Miroslav GREPL a Zdeněk HLAVSA. *Mluvnice češtiny*. (3), Skladba. Praha: Academia, 1987, 746 s.

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 137 s. ISBN 9788021042445.

HILL, Napoleon. *Jak přelstít ďábla: tajemství svobody a úspěchu*. Praha: Pragma, c2011. ISBN 978-80-7349-277-9.

HORÁČKOVÁ, Miroslava. *Český jazyk 7: máme rádi češtinu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Všeň: Alter, 2013-. ISBN 9788072452774.

HOŠNOVÁ, Eva a Ivana BOZDĚCHOVÁ. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 2014. ISBN 9788072353910.

HOŠNOVÁ, Eva a Ivana BOZDĚCHOVÁ. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 2015. ISBN 9788072354252.

HOŠNOVÁ, Eva, Ivana BOZDĚCHOVÁ, Petr MAREŠ a Ivana SVOBODOVÁ. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 2016. ISBN 9788072354818.

HOŠNOVÁ, Eva, Ivana BOZDĚCHOVÁ, Petr MAREŠ, Vlastimil STYBLÍK a Ivana SVOBODOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 2012. ISBN 8072353314.

HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 6: máme rádi češtinu*. Všeň: Alter, 2013. ISBN 9788072452651.

HRDLIČKOVÁ, Hana a kol. *Český jazyk 8: máme rádi češtinu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Všeň: Alter, 2015. ISBN 9788072453030.

KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151744.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a kol. *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 9788072388769.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ, Jana VAŇKOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a Martin PROŠEK. *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2015. ISBN 9788074890451.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK a Renata TERŠOVÁ. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 9788074890222.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ a Helena CHÝLOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 9788072384037.

MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 8073151243.

MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-472-6.

MLČOCH, Miloš. *Revize RVP: Český jazyk, komunikační a slohová výchova*. Praha, 2018 [cit. 2019-06-16]. Analyticko-koncepční studie. Národní ústav pro vzdělávání.

NOVOTNÝ, Jiří. *Nástin syntaktického popisu češtiny (na základě valenční teorie)*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1984, 111 s.

PROUZOVÁ, Romana. *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via Lucis, 2010, ISBN NE01035.

- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931494.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: [se změnami provedenými k 1.9.2017]*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Standardy ZV – Český jazyk a literatura*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-300-5.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2015. Opera Facultatis philosophicae Universitatis Masarykianae, číslo 440. ISBN 978-80-210-8060-7.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. [Praha]: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax (A Communicative Approach)*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993.
- ZOUHAROVÁ, Marie. *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

Elektronické zdroje

ČÁPOVÁ, Hana. Co mají děti znát?: Jednotné přijímačky na střední školy dramaticky posouvají model výuky. *Respekt* [online]. Praha, 2018, 28. 4. 2018 [cit. 2019-05-16].

Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2018/18/co-maji-deti-znat>.

HRDLIČKA, Milan. K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In: *AUČČJ* [online]. 2005 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.

Informace o státních přijímacích zkouškách CERMAT. In: *SCIO* [online]. Praha, 2018 [cit. 2019-05-05]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/prijimaci-zkousky-na-ss/informace-o-prijimacich-zkouskach/>.

Nové generace učebnic. In: *Fraus* [online]. 2019 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/cs/nezavisle-stranky/nove-generace-ucebnic>.

POLÁK, Milan, Didaktika českého jazyka 1 [online]. Olomouc [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj1.pdf.

Rámcové vzdělávací programy. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

RIEBAUEROVÁ, Martina. My děti neučíme, jen nesmyslně testujeme, míní univerzitní pedagog. *IDNES.cz*[online]. Praha, 2012, 20. 4. 2012 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozhovor-s-ondrejem-hausenblasem.A120420_144906_domaci_zep.

TRACHTOVÁ, Zdeňka. Devátáky poprvé prosejí povinné přijímačky. Bez matematiky to nepůjde. *IDNES.cz*[online]. 2017, 17. 2. 2017 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/povinne-prijimacky-stredni-skoly.A170214_153315_domaci_zt.

Učebnice a pracovní sešity z ČJ. In: *Naše Učebnice* [online]. 2019 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/97-ucebnice-a-pracovni-sesity-z-cj>.

Učivo o jazyce – Máme rádi češtinu. In: Nakladatelství ALTER [online]. 2012 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/obchod/6-rocnik-99/mame-radi-cestinu-6-roc-644>.

Periodika, sborníky

ČECHOVÁ, Marie. Zrušíme nejen větné rozbor?: Shall We Abolish Not Only Syntactic Analysis?. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 62(5), 237-241. ISSN 0009-0786.

DANEŠ, František et al. Vyučování mateřskému jazyku na našich školách. *Naše řeč*. 1967, 50(2).

FĚRTEK, Tomáš. Čemu a proč škodí větný rozbor. *Lidové noviny*. Praha, 2016, 6/2016(7). ISSN 0862-5921.

FROUZOVÁ, Kateřina. Zrušme větný rozbor, žádají učitelé češtiny. *Mladá fronta DNES*. Praha, 2012, 3/2012. ISSN 1210-1168.

HLAVSA, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. In *Český jazyk a literatura*, 1982-1983, roč. 33, str. 120–129.

KOSTEČKA, Jiří. K čemu jsou při středoškolské výuce jazykové rozbor?: What is the Purpose and Meaning of Syntactic Analysis in Secondary Education?. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950–, 63(1), 30–41. ISSN 0009-0786.

KOTENOVÁ, Michaela. Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou: Communicative Approach to Syntax Teaching as Unattainable Goal?. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950–, 69(2), (2018/2019), 59–66. ISSN 0009-0786.

KVAČKOVÁ, Radka. Jak zošklivit dětem češtinu?. *Lidové noviny*. Praha, 2014, 10/2014(14). ISSN 0862-5921.

NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. In *Český jazyk a literatura*, 1992-1993, č. 1–2, str. 6–13.

PAVLÍČKOVÁ, Helena. O větném rozboru a vyjadřování. *Lidové noviny*. Praha, 2016, 6/2016(14). ISSN 0862-5921.

Veřejná diskuze k osnovám pro gymnázia. *Český jazyk a literatura*. 1981, **1981/1982**(5), 262.

ZIMOVÁ, Ludmila. Když se řekne skladba. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950–, 56(4), 209–213. ISSN 0009-0786.

ZIMOVÁ, Ludmila. O potřebnosti větného rozboru: On the Necessity of Syntactic Analysis. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950–, 62(5), 241-244. ISSN 0009-0786.

ZOUHAROVÁ, Marie. Pojmy ve vyučování skladbě na základní škole. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Paedagogica. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996, s. 33-36. ISSN 80-7067-691-4.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 6. ročník

SKLADBA

1 Vyhleďte v komiksu příslovečná určení a určete jejich druhy.

Obrázek 1: Vzor komunikační situace v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2012, str. 75).

Předmět bývá vyjádřen:

a) podstatným jménem (nejčastěji)	Sbírali jsme houby.	S H Pt 4. p.
	Záhon plný růží.	P R Pt 2. p.
b) přídavným jménem	Silný se vyvyšuje nad slabým.	
c) zájmenem	Napišme jim.	
d) infinitivem slovesa	Umíš malovat?	

1 Popište obrázek a použijte při popisu následující slova jako předmět žižalu, motýlovi, o berušce, s ulitou, značku a spojte je s těmito slovesy prohlíží si, ulovil, směje se, neví, tahá se.

2 Doplňte do vět předměty a určete jejich pády:

K narozeninám jsem dostal _____. Zajíc okusoval _____ . Vyprávěl nám o _____. Nepočítal s _____. Krátké sukně sluší mladým _____. Lékař mu na čtení předepsal silnější _____. Nezapomeň _____ zatelefonovat. Lakomec byl chtivý _____. Paní učitelka nebyla spokojená s našimi _____. Nevnímal _____ , protože byl začtený do _____. Milan se při hodině bavil se _____. Zimní pobyt na horách prospívá našemu _____. Koupil _____ k svátku _____ .

Co všechno můžeme vidět a dělat v lese? Co dělat nesmíme?

Obrázek 2: Ukázka otázky v postranní liště v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2012, str. 73).

VĚTA JEDNODUCHÁ

Pracujte s Přehledy českého jazyka, str. 45 a 76.

Petra si píše deník

Petra dostala k svátku od své starší sestry Evy zvláštní dárek. Byl to tlustý sešit. Na deskách stálo: Můj deník.

Petra byla šťastná. Stala se začínající spisovatelkou. Jednou se pochlubila deníkem ve třídě. Spolužačky si nakoupily podobné zápisníky také. Psaní deníku je však už po několika dnech přestalo bavit.

Jenom Petra stále bedlivě sledovala život kolem sebe. Stránky sešitu se stávaly zrcadlem jejího života.



Po _____ Př
 Petřina tužka tam třeba poznamenala:

Dnes se převrhl květináč.

Třídou se ozvaly radostné výkřiky. To nám odpadla matematika.

Fotbalové utkání vyhrála naše třída.

Táta se rozhodl nejmíň postě skončit s kouřením.

Libí se mi Lukáš ze 7. B!!!

V té chvíli Petra psaní deníku zanechala. Čekaly ji totiž jiné radosti.

Píšete si také deník? Nebo píšete kroniku – třeba skautského oddílu? Co se do deníku nebo do kroniky zaznamenává a proč? Komu je určen deník, který si píše mladý člověk, a komu je určena kronika skautského oddílu? Je slušné číst bez dovolení majitele jeho deník nebo jeho korespondenci? Proč?

Obrázek 3: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2013, str. 82).

3. Pozorujte různé významy slova *sytý*.

Babička dnes uvařila *syť* oběd.

Jaký oběd? – *syť*

Slovo *syť* vyjadřuje vlastnost oběda; je to **přídavné jméno**.

Syť hladovému nevěří.

Kdo, (co) nevěří hladovému? – *syť*

Slovo *syť* pojmenovává osobu, původce děje; je to **zpodstatnělé přídavné jméno**.

Základem podmětu mohou být i **zpodstatnělá přídavná jména**, např.: *Syť* hladovému nevěří.

Obrázek 4: Vzor úkolu typu Pozorujte v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2013, str. 86).

PŘEDMĚT

Ivana — píše
 (co?)
 dopis.

Petr — se zajímá
 (o co?)
 o filatelii.

Babička — se bojí
 (čeho?)
 bouřky.

Hana — se vysmála
 (komu?)
 Aleně.

Všichni — mluvili
 (o čem?)
 o fotbale.

Opravář — otočil
 (čím?)
 kohoutkem.

Eva — dala
 (komu?) (co?)
 Janě dárek.

Jakub — požádal
 (koho?) (o co?)
 Štěpána o pomoc.

Předmět rozvíjí obvykle sloveso a jeho pád je tímto slovesem řízen. Proto se na něj ptáme **všemi pádovými otázkami kromě otázky 1. pádu kdo, co**. Předmět bývá nejčastěji vyjádřen **podstatným jménem** nebo **zájmenem** a označuje osobu, zvíře nebo věc, které jsou slovesným dějem zasaženy nebo jichž se děj týká. Předmět může být **rozvit** dalšími členy: *Ivana píše dlouhý dopis*. *Opravář otočil kohoutkem u vany*.

Obrázek 5: Prezentace učiva o předmětu v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová, 2012, str. 119).

5. Pozorujte vyjádření: **Soutěžící vystupovali. Brankář chytil.**
Jsou tato vyjádření úplná? Co v nich chybí? Rozvíjejte podměty i přísudky a věty obměňujte. Např.: Někteří soutěžící vystupovali v televizním programu.

Základní větné členy (Po + Př) tvoří základní skladební dvojici. (Chlapci spěchali.)

Jací chlapci? Kdy spěchali? Kam spěchali?
Mali chlapci odpoledne spěchali na hřiště.

Rozvíjející větné členy tvoří s řídicími členy určovací skladební dvojice:
mali chlapci, odpoledne spěchali, spěchali na hřiště.
Určovací skladební dvojici tvoří člen řídicí a člen závislý:
chlapci – řídicí člen; mali – závislý člen.

Stavbu věty lze znázornit také graficky:

Obrázek 6: Ukázka zapojení valenční syntaxe v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2013, str. 81).

■ PŘÍSUDEK SLOVESNÝ

1. Zopakujte si, co víte o přísudku, a doplňte další příklady.

Přehledy využijte vždy jako záznamní informaci.

- **Přísudek je základní větný člen.**
Základem přísudku bývá nejčastěji určitý slovesný tvar, např.: Dnes se převrhl květináč.
- Přísudek vyjadřuje, co nositel nebo původce děje dělá nebo co se s ním děje, např.: převrhl se květináč, vyhrála třída.
- **Přísudek může být:**
 - a) **holý**, např.: Prázdniny skončily.
 - b) **rozvitý**, např.: Prázdniny brzy skončí.
 - c) **několicí**, např.: Vitr skučel, hučel a burácel.
Voda pod splavem vířila, šplouchala, pleskala.
- Přísudek, jehož základ je vyjádřen určitým slovesným tvarem, je **přísudek slovesný**.

2. Pracujte na interaktivní tabuli: Vyhledejte a podtrhněte základy přísudků.

Měli jste včera matematiku? Vypočítal jsi všechny příklady? Ještě že nám neodpadne tělocvik! Naše třída bude hrát fotbal se 7. B. Příjd' taky na zápas. Obě družstva by ráda vyhrála. Budeme držet palce našim. Jejich vítězství by si přáli všichni. Pan učitel zavolá: „Nastupte!“ Útočníci 6. A střílejí vítěznou branku. Ještě před chvílí by byl v naše vítězství nikdo nevěřil. Někdy se zkrátka dějí zázraky. Třída bude fandit našemu týmu. Některé spolužačky se ovšem o fotbal nezajímají.

Přečtete základy přísudků, které jsou vyjádřené slovesným tvarem:

- a) jednoduchým, např.: neodpadne,
b) složeným, např.: by byl nevěřil.

3. Pozorujte různé slovesné tvary (jednoduché i složené), které tvoří základ slovesného přísudku. Tvořte sami věty s přísudkem slovesným.

základ přísudku slovesného		
Hanka	píše	úkoly.
	Vyčistí si	zuby.
Jan	bude hrát	prince v pohádce Zlatovláska.
	Viděli jsme	vás rádi!
	Přinesli bychom	rádi ten počítač.
	Vrátili jste se	z kina včas?
	Vypněte	konečně tu televizi!
	Pojďme	aspoň na chvíli ven.

■ PŘÍSUDEK JMENNÝ SE SPONOU

1. Pozorujte věty s přísudkem jmenným.
Petra byla šťastná. Léto bývá suché. Lukáš je žák 7. třídy.
Petra se stala spisovatelkou. Stránky deníku se stávaly zrcadlem života.

	sponové sloveso	jmenná část přísudku	
Petra	byla	šťastná.	
Léto	bývá	suché.	
Lukáš	je	žák	7. třídy.
Petra	se stala	spisovatelkou.	
Stránky deníku	se stávaly	zrcadlem	života.

holý přísudek
nebo základ přísudku rozvitého

Přísudek jmenný se sponou se skládá ze sponového slovesa a jmenné části. Sponovými slovesy jsou tvary sloves: být, bývat, stát se, stávat se. Sponová slovesa mohou být záporná, např.: nejsou, není, nebývají, nestane se, nestávají se. Jmenná část přísudku je obvykle vyjádřena přídavným nebo podstatným jménem, např.: šťastná, suché – přídavná jména; žák, spisovatelkou, zrcadlem – podstatná jména.

2. Posuďte, zda následující věty jsou smysluplným sdělením, a vhodně je doplňte.
Petra bývá. • Divky se stávaly.
Tato sdělení **nemají smysl**. Sponová slovesa být, stávat se jsou v daných větech neplnovýznamová a je nutné doplnit je jmennou částí, např.: Petra bývá veselá.
3. Pozorujte, jakou funkci má ve jmenném přísudku **sponové sloveso** a co vyjadřuje **jmenná část**. Uveďte další příklady.

Můj starší bratr se stal učitelem.	
3. os. č. j. zp. ozn. čas min.	Kým se stal?
stal se	učitelem

- Sponová slovesa být, bývat, stát se, stávat se vyjadřují **mluvnické významy** (osobu, číslo, způsob a čas), např.: stal se (učitelem).
- **Podstatné** nebo **přídavné jméno** je v přísudku jmenném nositelem **slovního (věcného) významu**, např.: (stal se) učitelem.

Přísudek jmenný se sponou je vyjádřen sponovým slovesem (být/nebýt, bývat/nebývat, stát se/nestát se, stávat se/nestávat se) a **podstatným** nebo **přídavným** jménem.

Obrázek 7: Přísudek slovesný a přísudek jmenný se sponou v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2013, str. 83–84).

b) předmět

předmět Pt

Předmět (Pt) rozvíjí nejčastěji sloveso, také přídavné jméno. Ptáme se na něj pádovými otázkami (kromě 1. a 5. pádu) a slovesem (přídavným jménem).

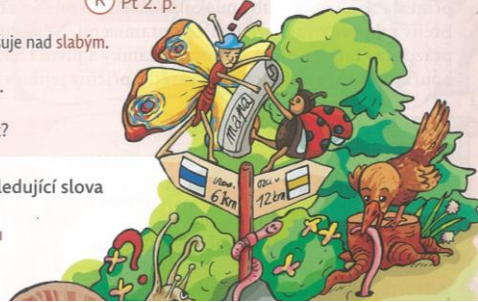
Mezi předmětem a jeho řídicím slovesem (přídavným jménem) je vztah závislosti. Pád předmětu je řízen slovesem (přídavným jménem).

SKLADBA

Předmět bývá vyjádřen:

- a) podstatným jménem (nejčastěji) Sbírali jsme houby. (Pt 4. p.)
 Záhon plný růží. (Pt 2. p.)
- b) přídavným jménem Silný se vyvyšuje nad slabým.
- c) zájmenem Napišeme jim.
- d) infinitivem slovesa Umiš malovat?

- 1 Popište obrázek a použijte při popisu následující slova jako předmět žížalu, motýlovi, o berušce, s ulitou, značku a spojte je s těmito slovesy prohlíží si, ulovil, směje se, neví, tahá se.



Obrázek 8: Prezentace učiva o předmětu v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2012, str. 72–73).

PŘEDMĚT

Ivana — píše
 (co?)
 dopis.

Petr — se zajímá
 (o co?)
 o filatelii.

Babička — se bojí
 (čeho?)
 bouřky.

Hana — se vysmála
 (komu?)
 Aleně.

Všichni — mluvili
 (o čem?)
 o fotbale.

Opravář — otočil
 (čím?)
 kohoutkem.

Eva — dala
 (komu?) (co?)
 Janě dárek.

Jakub — požádal
 (koho?) (o co?)
 Štěpána o pomoc.

Předmět rozvíjí obvykle sloveso a jeho pád je tímto slovesem řízen. Proto se na něj ptáme **všemi pádovými otázkami kromě otázky 1. pádu kdo, co**. Předmět bývá nejčastěji vyjádřen **podstatným jménem** nebo **zájmenem** a označuje osobu, zvíře nebo věc, které jsou slovesným dějem zasaženy nebo jichž se děj týká. Předmět může být **rozvit** dalšími členy: *Ivana píše dlouhý dopis. Opravář otočil kohoutkem u vany.*

Obrázek 9: Prezentace učiva o předmětu v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2012, str. 119).

ROZVÍJEJÍCÍ VĚTNÉ ČLENY

Pracujte s Přehledy českého jazyka, str. 47.

Módní novinka

Zuzka **nedočetla** poslední knížku. Místo písmen před sebou **viděla** jenom šmouhy.

Proto **se svěřila** se svým trápením rodičům.

„Asi **budeš nosit brýle**,“ řekla máma.

Zuzka se dala do pláče. „Všichni **na mne budou volat**: Břejlovče!“

Táta **ji utěšoval**: „Blondýnkám přece brýle **sluší**.“

Zuzka **mu nevěřila**. Ale **lékařku navštívila**. Paní doktorka **jí** opravdu **předepsala brýle**. Když **si je** za týden Zuzka poprvé **nasadila**, **nevypravila ze sebe** úžasem ani slovo. V zrcadle totiž **spatřila** úplně jinou holku.

Zuzka **viděla** najednou **všechno** mnohem lépe. Hravě **napsala** všechny úkoly a večer konečně **dočetla** odloženou knížku. Při hodině **si** obrýlené **žákyně všimla** paní učitelka. „Ty brýle **ti** moc **sluší**, Zuzko. Co říkáte?“ **obrátila se na třídu**.

Všichni **se po své spolužačce otočili** a hlasitě volali ano. Holky tu módní **novinku Zuzce** dokonce **záviděly**.



Zamyslete se nad tím, kdy musí člověk překonávat nepříjemné pocity z toho, že se liší od většiny (např. nošením brýlí, rovnátek nebo třeba i tím, že patří k některé z etnických menšin). Mohli byste se z nějakého důvodu stát odlišnými i vy sami? Jaké chování od ostatních byste očekávali?

PŘEDMĚT

1. Pracujte s tučně vytištěnými skladebními dvojicemi z úvodního textu.

Řídící členy jsou vytištěny kurzívou, členy závislé rovně.

- Určete slovní druh řídicích členů. _____
- Ptejte se řídicími členy a pádovými otázkami na členy závislé. Určete pád závislých členů. Skladební dvojice vypisujte na tabuli k příslušným pádům.
 - 2. p. – **nevypravila ze sebe**; _____
 - 3. p. – **svěřila se rodičům**; _____
 - 4. p. – **nedočetla knížku**; _____
 - 6. p. – **otočili se po spolužačce**; _____
 - 7. p. – **svěřila se s trápením**; _____
- U kterých pádů není žádná skladební dvojice? _____

Slova, na která se ptáme pádovými otázkami (kromě 1. pádu), mají ve větě funkci **předmětu**. **Řídícími členy** předmětu ve výše uvedeném textu jsou **slovesa**.


Obrázek 10: Presentace učiva o předmětu v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2013, str. 91).

Příloha 2: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 7. ročník

SKLADBA

2. Věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty

Starý medvěd
Neslyšným loudavým krokem postupoval podél břehu obrovitý medvěd. Občas se zastavil, zvedl se na zadní nohy, větřil a téměř nepříčetným pohledem krví podlitých očí se rozhlížel kolem. Už velmi dlouho mu v útrobách hloďal hlad. Dávno také neuložil žádného tuleně. Byl starý a zdaleka ne tak mrštný jako dřív. Zuby mu přestávaly sloužit a drápy měl tupé. Dobře si pamatoval na časy, kdy byl mladý a silný. Ty časy však jsou ztracené. Kdysi se za ním táhl průvod lišek a havranů. Ale teď je sám. Medvěda, kterého opustilo lovecké štěstí, už se lišky ani havrani nedrží.



Žknihy *Lov na medvěda* Jorgena Liljensoa

1 V předcházejícím textu vyhledejte základní skladební dvojice.

Výpověď – základní jednotka konkrétního jazykového projevu. Základní formou výpovědi je věta.

Věta – mluvnická jednotka, která obsahuje určitý tvar slovesný. Věta se skládá ze slov, mezi nimiž existují vztahy.

Věty dvojčlenné obsahují podmět + přísudek
Např.: *Na mezi pobíhali zajáci.*
Červená jablka zářila v koruně stromu.

Věty jednočlenné neobsahují podmět
Např.: *Prší. Z komína se kouřilo.*

Věty, jejichž základní člen je vyjádřen určitým slovesným tvarem, nazýváme věty jednočlenné. Nemůžeme do nich doplnit podmět. Základem je slovesný tvar určitý ve 3. os. č. jed. Tyto věty nejčastěji vyjadřují:

- přírodní děje (např. *Hřmí.*),
- tělesné stavy (např. *Bolí mě v zádech. Bylo mi lépe.*),
- duševní stavy (např. *Stýská se mi. Je mi veselo.*),
- smyslové vjemy (např. *Zvoní.*).

Věty dvojčlenné jsou i věty s nevyjádřeným podmětem.
Např.: *Zastaví se (on) u nás hned ráno.*

Obrázek 11: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2013, str. 76).

4 Popište (využívejte vedlejší věty přívlastkové):

- okolí vaší školy,
- vaší rodnou obec,
- místo, kam se rádi vracíte.

Obrázek 12: Komunikativně využitelné cvičení stavějící na žákově životní zkušenosti v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2013, str. 97).

1 Podle obrázku tvořte souvětí s vedlejšími větami přívlastkovými:



Obrázek 13: Ukázka ilustrace a komunikačně zaměřeného úkolu v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2013, str. 96).

PŘÍSUDEK JMENNÝ SE SPONOU

Kdo je pachatelem?

Během hlavní přestávky všichni přemýšlejí, kdo byla ta osmiletá školačka. Ta neznámá holčička se stala na chvíli hrdinkou. Petra si myslí, že pachatelem byl nějaký cizinec.

„Proč zrovna cizinec?“ nechápe Míša.

„Doma říkají, že cizinci bývají vždycky podezřelí.“

„Když pojeděš za hranice, budeš tam taky cizinkou! Co bys tomu řekla, kdybys byla podezřelá jen proto, že jsi Češka?“

Míšina kamarádka Zuzka Veselá se domnívá, že pachatelem mohl být kdokoliv.

A Míšu napadne, že až bude dospělá, stane se vyšetřovatelkou. Je na to určitě dost bystrá, všímavá i ostražitá.



Představte si situaci přepadení. Jak byste se zachovali jako člověk napadený a jak jako svědek? Chtěli byste žít, pracovat či studovat v cizí zemi? Jaký je váš názor na pobyt cizinců u nás?

9. Z úvodního článku přečtete vyznačené základy **přísudků jmenných se sponou**. Pozorujte, zda i součástí přísudku jmenného se sponou je vždy **určité sloveso**.

Obrázek 14: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství ALTER (Horáčková et al., 2013, str. 49).

1. a) Pozorujte závislé členy vyznačené v textu. V kterých jsou pádech? Můžete jejich pád změnit? Jakou mají platnost jako slovní druh?
- b) Vyhledejte řídicí členy, které s nimi vytvářejí skladební dvojice. Které slovní druhy to jsou?

Nejslavnější objev v Egyptě

Carter zamyšleně točil tužkou mezi prsty. Ruka držící deník se chvěla. Včera si do něho bohužel nepoznamenal *nic*.

Když odstranili *zeď*, narazili *na chodbu* vedoucí šikmo dolů. Carter, pln očekávání, se do ní vrhl, ale zažil *zklamání*: v levém horním rohu spatřil *stopy* úzkého tunelu, *který* před tisíciletími vykopali lupiči. Také lord Carnavon, jehož *oblek* pokrýval bílý prach, byl sklíčen. Carter zaraženě hleděl *na* zoufalého *lorda*. Očekával výčitky, ale lord *mu* neřekl ani *slůvka*. Pak oba sešli chodbou dolů a pozorovali *dělníky* vykopávající *zeminu*. Konečně narazili *na bránu*. Byla zapečetěná! Carter a lord Carnavon byli po tisíciletích první lidé, kteří se dotýkali *pečetí* Města mrtvých králů.

„*Na co čekáte?*“ zašeptal lord a vtiskl *Cartrovi* do rukou *dláto*. Carter uvolnil první *kámen*... *V co* doufali tito lidé? Že uvidí *bájně poklady*? Carter zaťal *zuby*. *Otvor* se *mu* už podařilo dostatečně rozšířit. Lord *mu* třesoucí rukou podal *svíčku*. Carter *ji* prostrčil dírou.

Obrázek 15: Ukázka úkolu, který vede žáka k vlastnímu závěru, v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2014, str. 100).

Když spolu hovoříme nebo o něčem píšeme, musíme dbát i na to, jak bychom co nejlépe dosáhli zamýšleného cíle, a zvolit **vhodné jazykové prostředky**. Tak např. velitel nemůže vělet vojákům větou „*Postavte se okamžitě všichni do pozoru!*“, nýbrž vydá jen povel „*Pozor!*“ Takovéto konstrukce, které za určitých podmínek mají stejnou platnost jako věty, nazýváme **větné ekvivalenty**.

Základem větných ekvivalentů není určitý slovesný tvar, nýbrž **infinitiv** slovesa nebo **jiné slovní druhy**:

infinitiv slovesa: *Rychle vystupovat! Dostat tak nové kolo!*

podstatné jméno: *Ta ostuda! Těch lidí! Marcelo!*

přídavné jméno: *Pěkné. Úplně zbytečné?*

příslovce: *Velmi dobře. Zpátky! Proč?*

částice: *Ne. Snad. Asi ano.*

citoslovce: *Cha cha! Hop! Honem!*

Větné ekvivalenty nejčastěji užíváme v běžném hovoru nebo v uměleckých textech.

Obrázek 16: Ukázka poučky s komunikačně-praktickým přesahem v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2014, str. 87).

2. Odpovězte na otázky a užití souvětí s vedlejší větou podmětou.

Co je zdravé? Co je zdraví škodlivé? Co je pro vás zajímavé a co naopak nezájímavé? Co se vám nelíbí ve škole? Co je třeba udělat, když se někdo popálí? Co se sluší, když vejdete někam do místnosti? Co se vám nikdy nepoštěstilo? Co by nikomu nemělo být lhostejné? Co se vám líbí na vašem kamarádovi nebo kamarádce? Co vám v poslední době způsobilo radost? Co zajímavého bylo ve včerejších novinách?

Vzor: Co je zdravé? – Je zdravé, když denně jíme ovoce a zeleninu.

Obrázek 17: Komunikačně zaměřené cvičení v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2014, str. 98).

7. Druhy vedlejších vět

Věta vedlejší závisí na jiné větě stejně jako větný člen.

Její druh zjišťujeme stejnými otázkami, kterými se ptáme na větné členy.

Podle toho, který větný člen věta vedlejší zastupuje, rozlišujeme vedlejší věty:

- podmětné – *Kdo se bojí, nesmí do lesa.*
- předmětné – *Řekl, že si to rozmyslí.*
- příslovečné:
 - místní – *Byl všude, kde se něco dělo.*
 - časové – *Budu čekat, dokud nezavoláš.*
 - způsobové – *Dělal to, jak nejlépe dovedl.*
 - měrové – *Řeka se rozvodnila tolik, že zaplavila celé pole.*
 - příčinné (důvodové) – *Nepřišel, protože pršelo.*
 - účelové – *Zavola jsem, abych ti to vysvětlil.*
 - podmínkové – *Budeme-li v lese potichu, uvidíme na mýtině srnky.*
 - přípustkové – *Přestože se ti nechce, musíš tam jít.*
- přívlastkové – *Mám obavu, že nepřijedou.*
- doplňkové – *Zahlédl jsem zajíce, jak zmizel v houští.*
- přísudkové – *Nebyl jediný, kdo se zajímal o práci na počítači.*

Vedlejší větu můžeme nahradit větným členem.

Např.: *Bázelec nesmí do lesa. Nebyl jediný zájemce o práci na počítači.*

Zopakujte si otázky, kterými se ptáme na jednotlivé větné členy.

Vedlejší věta podmětná

Vedlejší věta podmětná vyjadřuje podmět věty řídicí.

Bývá uvozena buď vztažnými zájmeny *kdo, co*, nebo vztažnými příslovci *kde, kdy* anebo spojkami *že, aby, kdyby* apod.

Např.: *Kdo nechtěl odpočívat, mohl jít na zahradu. Je možné, že na dovolenou pojedeme do Krkonoš.*

Jak se ptáme na podmět?

Obrázek 18: Prezentace učiva o druzích vedlejších vět v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 91).

Větné členy několikanásobné



1. Kterým větným členem jsou označené výrazy v příkladech uvedených vlevo? Mění se jejich platnost větného členu ve větách uvedených vpravo?

- | | |
|---|---|
| A. <i>Jana</i> s tím souhlasila. | <i>Jana i Petr</i> s tím souhlasili. |
| I <i>Petr</i> s tím souhlasil. | |
| B. Připravte si <i>propisky</i> . A také si připravte <i>sešity</i> . | Připravte si <i>propisky a sešity</i> . |
| C. Zastav se u <i>babičky</i> . Dojdi také k <i>tetě</i> . | Zastav se u <i>babičky a u tety</i> . |
| D. <i>Dnes</i> nemám čas. | <i>Dnes ani zítra</i> nemám čas. |
| <i>Zítra</i> také nebudu mít čas. | |

Několikanásobné větné členy se skládají z více členů, které mají **stejné postavení ve stavbě věty**; všechny jsou např. podměty, předměty, příslovecnými určeními. Několikanásobný může být i přívlastek (*máme velký a hezký byt*) nebo doplněk (*vrátil se unavený, ale šťastný*).

Členy několikanásobné označují různé jevy, které však patří do jedné významové řady (pojmenovávají např. různé osoby, předměty, vlastnosti, místa). Bývají navzájem spojeny spojkami.

Výrazy v několikanásobném větném členu oddělujeme čárkami; čárku zpravidla nepíšeme před spojkami *a, i, ani, nebo, či*.

Výrazy v několikanásobném větném členu mohou být i rozvité (*Šel se mnou i můj starší bratr a jeho nejlepší kamarád*.)

Obrázek 19: Prezentace učiva o větných členech několikanásobných v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová, 2014, str. 129).

Výpovědi, jejichž základem je jiný výraz než určitý tvar slovesný, označujeme jako

Větné ekvivalenty

Základem může být:

- **infinitiv** – často vyjadřuje rozkaz, např. Zastavit! Sednout! Nevyklánět se z okna!
- **jméno – podstatné nebo přídavné jméno:**

Podstatné jméno je nejčastěji:

v 1. p. – např. *Vchod; Válka s mloky; Václavské náměstí*, – označuje názvy, nadpisy, tituly a hesla, nebo

v 5. p. – např. *Pane Havránku; Milá babičko*.

Větné ekvivalenty s přídavným jménem vyjadřují hlavně hodnocení, např. *Velmi krásné; Výborné; Příliš jednoduché*.

- **příslovce** – např. *Velmi dobře; Rychle; Zcela špatně;*
- **citoslovce** – např. *Hurá; Crr; Běda!*
- **částice** – např. *Ano; Ne; Zajisté*.

Obrázek 20: Prezentace učiva o větných ekvivalentech v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2013, str. 77).

■ VĚTY DVOJČLENNÉ, JEDNOČLENNÉ, VĚTNÉ EKVIVALENTY

Pracujte s Přehledy českého jazyka, str. 70.

Míša má přání

Míša na koně nezapomněla. Představuje si, jak by se na něm učila jezdit. *Kdyby bylo hezky*, jela by ven. *Pokud bude ošklivo*, zůstane s koněm ve stáji a bude se o něj starat. Míša přemýšlí, co by mohla udělat, aby mámu přesvědčila. Má říct tátovi? *Anebo poprosit Honzu*, aby se přimluvil? Nakonec se svěří bratrovi, vždyť kůň by byl i pro něj.

„Ty máš teda nápady,“ řekne Honza, „divím se, že nechceš rovnou tryskáč anebo aspoň auto.“

„Až je budeš chtít, taky se přimluvim.“

„To chci teda vidět,“ odsekne jí bratr.

Míše je smutno. Asi jí nezbude, než se koně vzdát.



Máte také své (zatím) nesplnitelné přání? **Debatujte** o tom, jak se z nesplnitelných přání mohou stát přání reálná – za určitých podmínek splnitelná.

1. V úvodním článku vyhledejte příklady větných celků, které mají:
 - a) **podmět i přísudek** (nevyjádřené podměty doplňte),
 - b) **pouze přísudek** (přísudek může být rozvitý),
 - c) stejnou platnost jako věta, ale **neobsahují určitý slovesný tvar**. Všimněte si řídicího členu *poprosit* a přečtěte slovo, kterým je rozvit.

Věta dvojčleNNá má dva základní větné členy: **přísudek a podmět**. (*Míša je smutná.*)

Za dvojčleNNé považujeme i věty, které mají podmět **nevyjádřený** (*Vrátila se prochladlá. – ona*) nebo **všeobecný** (*Tvrdili to ve zprávách.*).

Věta jednočleNNá má pouze **jeden základní člen – přísudek**.

Přísudek ve větách jednočleNNých je ve tvaru **3. os. č. j. r. stř.** (ono). (*Míše je líp.*)

Větný ekvivalent má stejnou platnost jako věta, neobsahuje však určité sloveso. (*Hurá!*)
(Větný ekvivalent bývá někdy nazýván větou jednočleNNou neslovesnou.)

Obrázek 21: Prezentace učiva o větných ekvivalentech v učebnici nakladatelství ALTER (Horáčková et al., 2013, str. 5).

Větné ekvivalenty



1. a) Přečtěte si text.

O h e ň

Kdo někdy spatřil v noci v divoké pustině planoucí oheň, zvážněl a zatajil dech.

Nádherné! Noc a hvězdy nízko nad hlavou. Jen je posbírat. Oheň? Ano. Světlo, teplo a přátelství dobrých lidí.

Dojdeš a pozdravíš: „Dobrý večer!“

U žhavých polen sedí neznámí, prohlížejí si tě. Lidé jsou různí, dobří i zlí. Kdo však přisedne k ohni, je hostem právě tak u salaše jako na pampách, v černošské vesnici nebo na Sahaře.

Jíst a pít? Jistě.

Ach! Dostaneš přece všechno, co potřebuješ, můžeš zde i v bezpečí přespát.

Nebylo by špatné, kdybychom se někdy všichni sešli pod širým nebem, kdybychom poskytli ochranu, jídlo a nápoj každému, kdo přisedne k ohni s dobrým úmyslem. Splnil by se tak odvěký zákon, že člověk člověku nesmí být vlkem.

(Podle knihy Dobrodružnou stezkou)

b) Vyhledejte ve Slovníku spisovné češtiny slovo pampa a vypište, co se tam o něm uvádí.

Když spolu hovoříme nebo o něčem píšeme, musíme dbát i na to, jak bychom co nejlépe dosáhli zamýšleného cíle, a zvolit **vhodné jazykové prostředky**. Tak např. velitel nemůže vélet vojákům větou „*Postavte se okamžitě všichni do pozoru!*“, nýbrž vydá jen povel „*Pozor!*“ Takovéto konstrukce, které za určitých podmínek mají stejnou platnost jako věty, nazýváme **větné ekvivalenty**.

Základem větných ekvivalentů není určitý slovesný tvar, nýbrž **infinitiv** slovesa nebo **jiné slovní druhy**:

infinitiv slovesa: *Rychle vystupovat! Dostat tak nové kolo!*

podstatné jméno: *Ta ostuda! Těch lidí! Marcelo!*

přídavné jméno: *Pěkné. Úplně zbytečné?*

příslovce: *Velmi dobře. Zpátky! Proč?*

částice: *Ne. Snad. Asi ano.*

citoslovce: *Cha cha! Hop! Honem!*

Větné ekvivalenty nejčastěji užíváme v běžném hovoru nebo v uměleckých textech.

2. Uvedte, který slovní druh je základem větných ekvivalentů ve výchozím textu.

Janet [žanet]

U Svobodů se ubytovala **malá** Janet. Janet vypadá jako **správná malá** Angličanka. Má **dlouhé světlé** vlasy a **šedomodré** oči.

Janet už se nemůže dočkat, až se všichni společně vydají na prohlídku **města**. **Míšina** škola totiž najala autobus s **průvodcem** a **všechny děti z Anglie** stráví celý den prohlídkou **Prahy**. **Druhý** den navštíví **vybrané** hrady a zámky, **další** večer půjdou do **Národního** divadla. Ve škole jim také promítnou **moderní české kreslené** filmy, protože ty jsou srovnatelné s **nejlepšími anglickými a americkými animovanými** filmy.



Debatujte o tom, co byste návštěvě z ciziny ukázali ve vašem městě nebo obci, které kulturní památky ve vašem okolí stojí za zhlédnutí. Předved'te, co byste o nich turistům řekli.

1. Ptejte se na tučně vyištěná slova z úvodního článku a přečtete je spolu s řídicím členem, např.: *Jaká Janet?* **malá** (Janet) – řídicím členem je podstatné jméno **Janet**.
Jaká prohlídka? (prohlídka) **města** – řídicím členem je podst. jméno **prohlídka**.

Přívlastek (Pk) je větný člen, který rozvíjí podstatné jméno nebo jiné slovo v jeho funkci. Je to **rozvíjející větný člen**, který blíže určuje význam řídicího (podstatného) jména.

Ptáme se na něj otázkami **jaký? který? čím? + řídicím jménem**.

Podle toho, zda se přívlastek **shoduje** či **neshoduje** s řídicím (podstatným) jménem, rozlišujeme: **Pk shodný** (*Míšina škola, druhý den*) a **Pk neshodný** (*prohlídka města, děti z Anglie*).

Obrázek 23: Ukázka výchozího textu a komunikačně zaměřeného cvičení v učebnici nakladatelství ALTER (Horáčková, 2013, str. 73).

6. **Popište nějakou známou osobnost tak, aby ji vaši spolužáci poznali i bez toho, že byste jim řekli, o koho jde.**
Užili jste při popisu přívlastky? Které?

Obrázek 24: Ukázka komunikačně zaměřeného cvičení v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová, 2014, str. 119).

4. **Popište (využívejte vedlejší věty přívlastkové):**
 - a) okolí vaší školy,
 - b) vaši rodnou obec,
 - c) místo, kam se rádi vracíte.

Obrázek 25: Komunikačně zaměřené cvičení v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2013, str. 97).

Příloha 3: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 8. ročník

4. Souvětí souřadné a podřadné

V divadle

Protože jsme přišli včas, nemusíme se cpát ve frontě, víme, že všechno zvládneme v klidu. Do divadelního sálu vstupuje vždy první muž, má u sebe lístky, které předá uvaděčce. Na divadelním programu nešetříme, neboť jsou v něm vždy uvedeny informace, které nás orientují a rozšiřují náš kulturní obzor. Při průchodu řadou jdeme čelem k sedícím, omezíme se na nejstručnější zdvořilostní slůvka, neboť tělesný kontakt je v těchto chvílích tak blízký, že nemusí být každému příjemný. Rozhovor před započatím představení by měl být samozřejmě tlumený, je naprosto nevhodné zdravit výraznými gesty případně známé. Po začátku představení již nekonverzujeme, a to ani šeptem, nenakláníme k sobě hlavy a v žádném případě nešustíme pytlíky od bonbónů. Při představení se ovšem nebojíme ve vhodné chvíli hlasitě zasmát, vždyť kontakt mezi jevištěm a hledištěm tvoří právě to, co je na divadle neopakovatelné. ►

Z knihy *Zásady společenského chování* Dagmar Brázdové, zkráceno

Která divadla navštěvujete?

Zjistěte program vámi zvoleného divadla na tento, eventuálně na příští měsíc.

Které divadelní představení jste navštívili v poslední době?

Přineste spolužákům divadelní program z představení, které jste viděli.

Obrázek 26: Ukázka otázek v postranní liště v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 78).

Souřadně spojené mohou být také vedlejší věty stejného druhu.

Nejčastěji bývají v poměru slučovacím, odporovacím a vylučovacím. Méně často v poměru stupňovacím, důsledkovém nebo příčinném.

Podřadící spojky a vztážná zájmena a příslovce, která uvozují vedlejší věty, můžeme někdy vynechat.

Např.: *Zdálo se, že si to rozmyslel a (že) nepřijde na naše setkání po deseti letech.*

(I. věta hlavní, II. a III. věta vedlejší podmětá – ve významovém poměru slučovacím)

Přemýšleli jsme o tom, co by se dalo upravit, ba co bychom mohli ještě vylepšit.

(I. věta hlavní, II. a III. věta vedlejší předmětá – ve významovém poměru stupňovacím)

Babička řekla, že buď půjdeme hned domů, nebo určitě nastydneme.

(I. věta hlavní, II. a III. věta vedlejší předmětá – ve významovém poměru vylučovacím)


Obrázek 27: Prezentace učiva souřadně spojených vedlejších vět stejného druhu v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 74).

2. Významové poměry mezi souřadně spojenými hlavními větami

V souvětí se mohou vyskytovat věty hlavní a věty vedlejší. Vedlejší věty jsou vždy závislé na větě řídicí, kterou může být buď hlavní věta, nebo jiná věta vedlejší. Řídicí a závislá věta si nejsou rovny, jedna svým významem doplňuje obsah druhé. Podle konkrétního obsahu a způsobu připojení závislé věty pak rozeznáváme řadu druhů vedlejších vět.

Jak je to ale v případech, kdy v souvětí vedle sebe stojí dvě hlavní věty? Jsou na sobě úplně nezávislé, nebo mezi nimi také existuje nějaký vztah? Pokud ano, o jaké vztahy jde?

Pokuste se na to sami přijít a teprve po splnění následujících úkolů si správnost ověřte v tabulkách na s. 58–60. Pracujte ve skupinách.

- 1  a) Tabulka obsahuje 18 jednoduchých souvětí, která se vždy skládají ze dvou hlavních vět. Zamyslete se nad významovými vztahy mezi těmito hlavními větami a rozdělte všech 18 souvětí do šesti skupin po třech. Postupujte podle návodu za tabulkou.

Obrázek 28: Prezentace učiva o významových poměrech mezi souřadně spojenými hlavními větami v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 56).

Paralen 500

(Analgetikum, antipyretikum)

Charakteristika

Paracetamol, účinná látka přípravku Paralen 500 tablety, působí proti bolesti a snižuje zvýšenou tělesnou teplotu. Tablety Paralen 500 nezhoršují žaludeční potíže a nevyvolávají krvácení, mohou je užívat i nemocní se žaludečními a dvanáctníkovými vředy a nemocní, kteří nesnášejí kyselinu acetylsalicylovou.

Indikace

Paralen 500 tablety užívají dospělí, mladiství a děti od 6 let věku při bolestech různého původu, např. při bolestech hlavy, zubů, pohybového ústrojí, dále při chřipkových onemocněních, ke snížení zvýšené tělesné teploty, při bolestivé menstruaci. Těhotné ženy mohou užívat tablety Paralen 500 jen po poradě s lékařem. Kojící ženy mohou přípravek užívat 1 den, déle než 1 den mohou přípravek užívat pouze po poradě s lékařem.

Nežádoucí účinky

Paralen 500 tablety vyvolávají nežádoucí účinky jen zřídka. Mohou se vyskytnout alergické reakce, např. kožní vyrážky. Při výskytu těchto nežádoucích účinků nebo jiných neobvyklých reakcí se poraďte o dalším užívání přípravku s lékařem.

Dávkování a způsob použití

Dospělí a mladiství užívají 1–2 tablety Paralen 500 několikrát denně podle potřeby v časových odstupech nejméně 4 hodin. Nejvyšší jednotlivá dávka jsou 2 tablety, nejvyšší denní dávka 8 tablet.

Nemocní se sníženou funkcí ledvin užívají po poradě s lékařem nižší dávky.

Dětem od 6 let (nebo s váhou vyšší než 20 kg) do 15 let se podává 1/2 – 1 tableta 3krát denně v časových odstupech nejméně 6 hodin.

Pokud nedojde do 3 dnů k ústupu obtíží (horečka, bolest) nebo naopak dojde ke zhoršení obtíží či se vyskytnou neobvyklé reakce, poraďte se o dalším užívání přípravku s lékařem.

Bez porady s lékařem neužívejte Paralen 500 tablety nepřetržitě déle než 1 týden. Při dlouhodobém užívání tablet Paralen 500 (několik týdnů) je třeba průběžná kontrola u lékaře.

Balení

1 × 10 nebo 20 tablet, anebo 10 × 10 tablet hromadné balení

Datum poslední revize

21. 9. 1998, SÚKL, Praha, Česká republika

120598

Obrázek 29: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 84).

- 11 Nakreslete grafy vyznačených souvětí a určete, zda se jedná o souvětí souřadné, či podřadné:

Ve většině případů asi k suicidální situaci patří, že lidé, kterých se to týká, si něco nesdělili. Komunikace pro ně fungovala špatně. Nemusí to však vyplývat vůbec z toho, že spolu mluvili málo nebo že spolu trávili málo času. U dospívajících je tato otázka poměrně složitá a mění se, neboť při dospívání se pochopitelně mění obsah toho, co si dítě s rodiči říká. Přece jen přibývá témat, o kterých se s rodiči nemluví. V řadě případů je to tak v pořádku, dokonce i když si dítě začne vytvářet svoje tajemství, o některých věcech si spíše popovídá s kamarády, případně si je nechá docela pro sebe. Představa rodičů, že dítě nám řekne všechno, bývá velmi často mylná. Může to být ale iluze vzájemně podporovaná.

Z knihy *Vidět věci jinak* Eleny Podulkové a kol., upraveno

- 12 a) Přečtěte si pozorně následující příbalový leták:

Sebevražda, suicidium – záměrné zabití sebe sama; dobrovolné ukončení života, obvykle jako reakce na tíživou situaci často spojenou se ztrátou smyslu života. Při sebevraždě se obvykle uplatňuje tzv. zkratové jednání.

O kterých problémech hovoříte a o kterých nehovoříte s rodiči?

Obrázek 30: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 84).

SOUVĚTÍ – SOUHRNNÉ OPAKOVÁNÍ

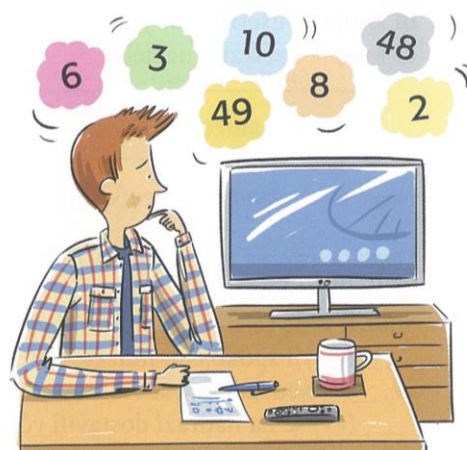
Naděje 1 : 14 milionům

Televizní reklama opět nabízela šanci na rychlé zbohatnutí. **Kdo** uhodne šest ze 49 čísel, může vyhrát 70 milionů korun.

Petr sice netušil, **co** by s tolika penězi dělal, **ale** rozhodl se, **že** to zkusí. Přemluvil Aleše, **aby** to zkusil taky **a aby** sázeli dohromady. **Kdyby** dal Aleš svou hotovost **a kdyby** Petr obětoval celé svoje kapesné, měli by celkem tři sta korun. Vsadili na čísla podle dat svého narození **a** přidali ještě čísla 48 a 49. V den tahu Petr rozčilením ani nemohl snídat. **Když** konečně nastal večer, koukal s rozechvěním na obrazovku, **kde** poskakovaly očíslované kuličky.

Protože jako první bylo taženo číslo 48, Petrovi se rozbušilo srdce vzrušením. Ale druhé vylosované číslo mu vzalo naději na milionovou výhru. **Poněvadž** nevyšlo třetí, čtvrté ani páté číslo, Petr se už dál nedíval.

Když se svěřil tátovi s tím, **jak** přišel o celé kapesné, vytáhl táta kalkulačku **a** počítal. „Naděje, **že** bys uhodl všech šest čísel **a** vyhrál, je jedna ku čtrnácti milionům. Už dědeček mi radil, **abych** nesázel, **protože** sázení je daň z hlouposti.“



Zkoušeli jste už také někdy štěstí v loterii nebo v jiné hře? S jakým výsledkem? Zaplatili jste svou „daň z hlouposti“? Kdo je gambler [gembler i gambler]? Proč je tato závislost nebezpečná?

Obrázek 31: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2015, str. 65).

VĚTA DVOJČLENNÁ, VĚTA JEDNOČLENNÁ, VĚTNÝ EKVIVALENT;
VĚTA JEDNODUCHÁ A SOUVĚTÍ

Pracujte s Přehledy českého jazyka, str. 70.

To je pěkný začátek!

Osmá B dostala nového třídního. Při prvním setkání se žákům představil a řekl:

„Je mi ctí! Dostal jsem skvělou třídu. Jste prý nejhorší z celé školy. Budu se snažit přidat do vašich zlenivělých mozků něco vědomostí z angličtiny a češtiny.“

Učitel otevřel třídní knihu a přečetl si první zápis.

„Skvělé! Tady čtu, že se Petr Novák a Libor Tupý rvali a nepřestali ani po příchodu dozírajícího učitele.“

Třídní zase knihu zavřel. „Výborně! Opravdu skvělé!!! To je pěkný začátek. Ničemníci! Rvát se hned první den! Vstane Novák.“

Petr se postavil.

„Nováku! Proč ses rval a proč jsi nepřestal, když přišel do třídy můj kolega?“

Petrovi se zdálo, že se učitel maličko usmívá.

„Já? Pane učiteli, já jsem se nerval.“

„Ne? Čekám na vysvětlení.“

„Já jsem byl rván.“

Třída vybuchla smíchem. Ani učitel neudržel vážnou tvář.

„Vidím, že dobře ovládáš slovesný rod. Do příští hodiny si o něm připravíš referát. A ten druhý výtečník nám příště poví něco o slovesném vidu.“



Byla podle vás Petrova odpověď drzá, nebo naopak vtipná? Zhodnoťte učitelovu reakci. Popište rozdíl mezi vtipem a drzostí s ohledem na postavení mluvčího a adresáta.

Obrázek 32: Ukázka cvičení s komunikačně-praktickým přesahem v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2015, str. 6).

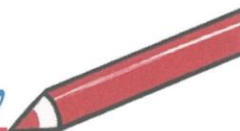
2. S následujícím přehledem pracujte formou otázek a odpovědí, některé příklady lze vybírat ze cv. 1. Můžete zvolit i formu opakování vlastními slovy a prezentovat učivo ve dvojicích či ve skupinách.

VĚTNÉ ČLENY V PŘÍSTAVKOVÉM VZTAHU (PŘÍSTAVKOVÉ KONSTRUKCE)

- ▶ **Přístavkový vztah** je mezi členy, které pojmenovávají různými výrazy **tentýž jev** a následují bezprostředně po sobě. Druhý člen je **volně přistaven** k prvnímu a upřesňuje jeho význam (můžeme říct *to je, tedy, zkrátka, například, zejména*), např.: **Rudolf II., císař z rodu Habsburků, podporoval umění.** (*Rudolf II., to je císař...*).
- ▶ Všechny členy jednoho přístavkového vztahu **mají stejnou** větněčlenskou platnost, např.:
 - **Po** (*Rudolf II., císař z rodu Habsburků,...*),
 - **Pt** (*Obdivujeme Zlatou uličku, kouzelné místo na Hradčanech,...*),
 - **Pu** (*Tady, ve Zlaté uličce,...*).
- ▶ Každý člen přístavkového vztahu může být **holý, rozvitý** nebo **několikanásobný**.
- ▶ V psaném projevu **oddělujeme** členy přístavkového vztahu **čárkami**, v mluveném projevu pauzami:
 - ✓ stojí-li druhý člen na konci věty, odděluje se **čárkou**, např.:
Člověk se někdy cítí sám, zkrátka jako kůl v plotě.
 - ✓ je-li druhý člen uvnitř věty, odděluje se **čárkami z obou stran**, např.:
Rudolf II., císař z rodu Habsburků, podporoval umění.
- ▶ Z věty s přístavkovou konstrukcí můžeme obvykle utvořit dvě věty, např.:
Rudolf II. podporoval umění. Rudolf II. byl císař z rodu Habsburků.

Obrázek 33: Ukázka poučky s komunikačně využitelným cvičením v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2015, str. 44).

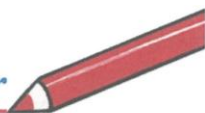
Rozvíjející větné členy



Větný člen	Rozvíjí	Vyjadřuje	Příklady
předmět	sloveso, přídavné jméno	osobu, zvíře, věc, kte- rou slovesný děj za- sahuje nebo které se týká	<i>Věnuje se hudbě.</i> <i>Je náchylná k angínám.</i> <i>Na lavičce seděly děti kres- lící strom.</i>
přísluvečné určení	sloveso, přídavné jméno, příslovce	různé okolnosti děje a vztahy	<i>Pro nemoc je dnes zavřeno.</i> <i>Pozorovali jsme veverku šplhající po stromě.</i> <i>Mluviš moc nahlas.</i>
přívlastek	podstatné jméno	bližší určení, omezení významu podstatného jména	<i>Dávali jsme se ven otevřeným oknem.</i> <i>Na úpatí hory si odpoči- neme.</i>
doplňk	sloveso a zároveň podstatné jméno nebo zájmeno	vlastnost nebo stav, které má jev označený jménem během děje nebo které během děje nabývá	<i>Monika se ráda směje.</i> <i>Vrátil se opálený.</i> <i>Udělám to sama.</i> <i>Viděli nás bruslit.</i> <i>Jmenovali ho ředitelem.</i> <i>Doběhl do cíle jako první.</i>

1. Vymyslete po třech příkladech na všechny rozvíjející větné členy.

Obrázek 34: Prezentace učiva o rozvíjejících větných členech v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2015, str. 75).



1. a) Přečtěte si text.

V ý m l u v y

Domnívám se, že vedle mluvnice, která je naukou o mluvnické stavbě jazyka, by měla existovat i výmluvnice: věda o stavbě výmluv.

Není to nesmyslný nápad a bylo by věru co zkoumat. Neexistuje člověk, který se někdy nevymlouvá, nevykručuje a nevytáčí. Nevylučuji, že se mohou najít jedinci, kteří mi budou do očí tvrdit, že se nikdy v životě na nic nevymlouvali, jelikož jsou zásadoví. V tom případě mi nezbyde než jim odpovědět, že právě teď se vymlouvají – a sice na své zásady!

Jednou z nejděčnějších vytáčkových kategorií jsou nezodpovědní jedinci. Jsou to oni, kteří nás nechtějí pustit domů včas nebo nás nezřídká svádějí k účasti na všelijakých neplechách.

Překročíme-li při jízdě v autě povolenou rychlost, můžeme se vymlouvat, že se to stalo ne naší vinou – máme přece nepřesný tachometr! Z pokuty se sice nevykroučíme, ale zachováme si sami před sebou zdání úžasných lišáků. Větší naději na úspěch máme u technických výmluv pozdních příchodů: nešel nám budík, nejela tramvaj nebo autobus, popřípadě nefungoval ani výtah.

Do palety výmluv náleží i komické; paní v čistírně se omlouvá zákazníkovi za nevyčištěné fleky snaživým zdůvodněním, že skvrny jsou i na slunci. Pravda, je to výmluva krkolomná, ale u výmluv se krkolomnosti meze nekladou.

Co kdybychom opustili slovní zástěrku mající podobu „Nechci se vymlouvat, ale...“ a rovnou a bez obalu vyklopili: „Chci se vymlouvat!“ Vše by hned bylo přehlednější a jednodušší.

(Volně podle Rudolfa Křestana)

b) *Kterými větnými členy jsou v textu slovesa nešel, nejela a nefungoval?*

Popírá se jimi platnost obsahu celé věty, nebo jen její části?

c) *Popírá se platnost celé věty také v následujících příkladech?*

Stalo se to ne naší vinou. Ne všichni mě poslechli. Ne vždy jsem všemu rozuměl.

Zápor mluvnický může být **větný** nebo **členský**.

Zápor větný popírá platnost celé věty (*Nemáme dnes štěstí*),

zápor členský popírá pouze platnost některé její části; k popření užíváme záporku *ne* (*Ne zcela se nám to povedlo*).

Při větném záporu se záporka *ne* pojí se slovesem v přísudku, při členském záporu stojí samostatně před tou částí věty, která se popírá.

Obrázek 35: Presentace učiva o záporu v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2015, str. 69).

2. *Napište, jaký by měl být podle vás ideální Štědrý večer nebo jak si představujete ideální letní prázdniny. Které věty (s podmínkem, bez podmínky), popř. větné ekvivalenty jste při tom užili?*
3. **a)** *Připravte si krátký videozáznam nějakého sportovního utkání. Při jeho přehrávání sledujte, zda sportovní komentátor užívá věty, nebo i větné ekvivalenty.*
- b)** *Pokud máte možnost, okomentujte krátký neozvučený videozáznam sportovního utkání a porovnejte pak vlastní komentář s původním. Které formy (věty, větné ekvivalenty) při tom použijete?*
4. *Užijte vhodně věty s podmínkem, bez podmínky nebo větné ekvivalenty, když*
- *poručíte koni, aby se zastavil;*
 - *rozkazujete družstvu, aby nastoupilo do řady;*
 - *sdělujete mamince, že se dnes necítíte dobře;*
 - *důrazně někomu přikazujete, aby zavřel dveře;*
 - *voláte na kočku;*
 - *navrhujete někomu, aby si šel s vámi zahrát šachy;*
 - *k něčemu svolujete;*
 - *napomínáte malé děti, aby při jídle nemlaskaly;*
 - *slibujete, že se určitě vrátíte domů včas;*
 - *s něčím vyslovujete souhlas.*


Obrázek 36: Ukázka komunikačně využitelných cvičení v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2015, str. 68).

2. Významové poměry mezi souřadně spojenými hlavními větami

V souvětí se mohou vyskytovat věty hlavní a věty vedlejší. Vedlejší věty jsou vždy závislé na větě řídicí, kterou může být buď hlavní věta, nebo jiná věta vedlejší. Řídicí a závislá věta si nejsou rovny, jedna svým významem doplňuje obsah druhé. Podle konkrétního obsahu a způsobu připojení závislé věty pak rozeznáváme řadu druhů vedlejších vět.

Jak je to ale v případech, kdy v souvětí vedle sebe stojí dvě hlavní věty? Jsou na sobě úplně nezávislé, nebo mezi nimi také existuje nějaký vztah? Pokud ano, o jaké vztahy jde?

Pokuste se na to sami přijít a teprve po splnění následujících úkolů si správnost ověřte v tabulkách na s. 58–60. Pracujte ve skupinách.

- 1  a) Tabulka obsahuje 18 jednoduchých souvětí, která se vždy skládají ze dvou hlavních vět. Zamyslete se nad významovými vztahy mezi těmito hlavními větami a rozdělte všech 18 souvětí do šesti skupin po třech. Postupujte podle návodu za tabulkou.

SKLADBA

Jirka se vrátil ze školy, ale doma ho nikdo nečekal.	
Nepřišla na schůzku, a dokonce ani žádný vzkaz nenechala!	
Jdi domů a připrav si věci na zítřejší výlet.	
Přestalo pršet, i vítr se postupně utišil.	
Buď si uklidíš pokoj, nebo nikam nepůjdeš!	
Venku pršelo, a tak jsem si vzal nepromokavou bundu.	
Blíží se vysvědčení, a proto bys měl ve škole přidat!	
Zůstal jsem doma, neboť mě bolelo v krku.	
Na naši akci přišlo mnoho lidí, ba i starosta dorazil.	
Velmi se snažil, Katka si toho však vůbec nevšimla.	
Písemku jsem zvládl, vždyť jsem se na ni učil dvě hodiny.	
Chceš jet na dovolenou k moři, nebo se znovu vydáme do Alp?	
Nejenže začalo hustě pršet, dokonce začaly padat i kroupy.	
Dopoledne jsem byl s dědou na houbách a potom jsem se šel koupat.	
Velmi silně se ochladilo, vzal jsem si tudíž novou teplou bundu.	
Utíkal jsem domů, chtěl jsem totiž stihnout začátek hokejového přenosu.	
Přijď hned, anebo už nechoď vůbec!	
Velmi jsem spěchal, avšak autobus mi stejně ujel.	

b) Zamyslete se nad významem barevně vyznačených souvětí a rozhodněte, který z následujících názvů by byl nejuvěstičnější pro označení významového poměru mezi nimi.

slučovací – stupňovací – odporovací – vylučovací – příčinný – důsledkový

c) Každému z vyznačených souvětí přiřďte jeden ze symbolů, který daný poměr nejlépe vystihuje.

+ ∟ × ~ ← →

d) Ke každému z těchto šesti souvětí najdete další dvě, do tabulky i u nich doplňte název poměru i symbol.

e) Do tabulky vypište i jednotlivé spojovací výrazy, které jsou pro jednotlivé poměry typické. (Ne vždy se musí spojovací výraz skládat pouze z jednoho slova!)

Obrázek 37: Prezentace učiva o významových poměrech mezi souřadně spojenými hlavními větami v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2014, str. 56–57).

3. K následujícímu přehledu doplňte další příklady, jimiž doložíte uvedené výroky. Dávejte si hádanky, např.: Je pravda, že věta vedlejší je vždy větou závislou?

VZTAHY MEZI VĚTAMI V SOUVĚTÍ SOUŘADNÉM

I. **Vztah závislosti** je vždy mezi větou řídící a větou závislou.

A. **Větou řídící** – je vždy věta hlavní, na níž závisí věta vedlejší;
– může být věta vedlejší, na níž závisí jiná věta vedlejší.

B. **Větou závislou** – je vždy věta vedlejší.

II. **Vztah souřadnosti**

a) je vždy mezi větami hlavními.

b) může být i mezi větami vedlejšími, jestliže závisejí na téže větě řídící;
jsou na sobě vzájemně nezávislé; jsou stejného druhu.

Významové poměry mezi větami ve vztahu souřadnosti

Poměr **slučovací** – věty jsou významově rovnocenné, volně přiřazené.

a, i, ani, nebo, ani – ani, hned – hned, jednak – jednak, zčásti – zčásti
Okamžitě vstaň a běž se obléct.

Poměr **stupňovací** – druhá věta stupňuje, zesiluje význam věty první.

ba (i), ba ani, dokonce (i), nejen – ale (i), nejen – nýbrž (i), nejen – dokonce (i)
Hledali jsme tě u Marka, dokonce jsme volali i Tomášovi.

Poměr **odporovací** – obsahy vět jsou v rozporu, obsah druhé věty odporuje obsahu první věty nebo ho omezuje.

ale, avšak, však, nýbrž, jenže, přece, jenomže, ale ani, přesto, sice – ale...
Rád bych vám pomohl, jenže bohužel nevím jak.

Poměr **vylučovací** – obsahy vět se navzájem vylučují, buď platí jedna, nebo druhá.

nebo, anebo, či, jinak, buď – nebo (anebo, či)
Buď si to najdi na internetu, nebo popros o radu tatínka.

Poměr **příčinný a vysvětlovací** – druhá věta uvádí příčinu, důvod nebo vysvětlení toho, co se říká ve větě první.

neboť, vždyť, totiž
Musíme trénovat, čeká nás totiž důležitý zápas.

Poměr **důsledkový** – druhá věta vyjadřuje důsledek, který plyne z věty první.

(a) proto, (a) tedy, (a) tudíž, (a) tak
Čeká nás důležitý zápas, a proto musíme trénovat.

4. Určete významový poměr mezi souřadně spojenými větami.

Petr se věnoval fotbalu, **avšak** nezanedbával ani tenis.

Tereza se zajímala **njen** o historii, **ale** holdovala **i** sportu.

Snažil se, **přesto** neuspěl.

Být, **či** nebýt?

Mlčela, **neboť** neznala odpověď.

Sám na to nestačil, **a tak** vyhledal pomoc.

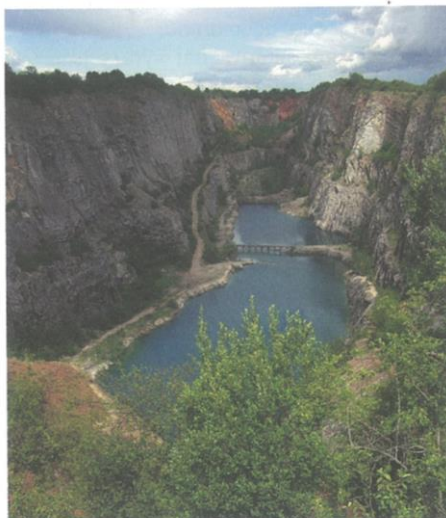


Obrázek 38: Prezentace učiva o vztazích mezi větami v souvětí souřadném v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2015, str. 57).

POMĚR VYLUČOVACÍ

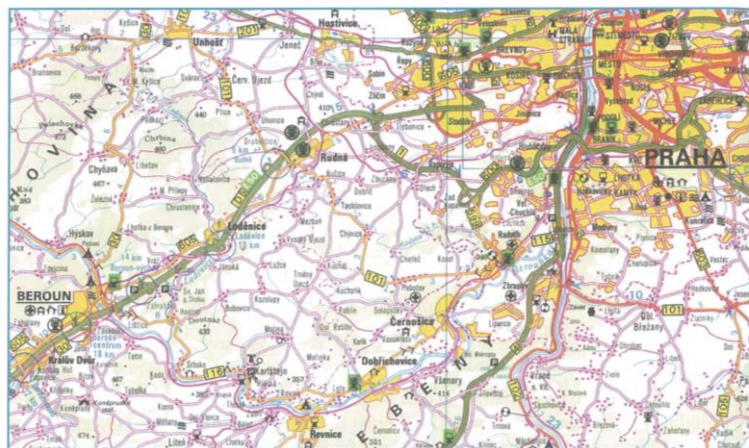
Kudy na Karlštejn?

Na Karlštejn se z Prahy dostanete na kole různým způsobem. Buď můžete zvolit úzkou silničku podél Berounky, nebo jedte po staré silnici směrem na Plzeň a v Loděnici odbočte na Mořinu. Ať pojedete podél řeky, či se vydáte kolem starých kamenolomů, připomínajících americké kaňony, všude je krásná krajina.



Bývalý lom Amerika

1. a) Vyhledejte v textu ty věty, jejichž obsahy se navzájem vylučují.



b) Ukažte na mapce popsanou cestu.

Najděte ještě další způsob, jak byste se mohli na Karlštejn z Prahy dostat.

V poměru vylučovacím jsou ty věty, jejichž obsahy se navzájem vylučují; buď platí jedno, nebo druhé.

Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou (a)nebo, či, jinak, buď – (a)nebo, ať – či, aťsi – nebo.

Jestliže se děje přímo nevylučují, ale označují jen dvě možnosti (které např. po sobě následují), pak se před spojkami nebo, či čárka nepíše. Např.: *Odpoledne chodím na hřiště nebo se dívám na televizi.*

2. Odpovězte na otázky a užití souvětí s větami hlavními v poměru vylučovacím.

Vzor: Jak tě trestají rodiče, když něco provedeš?

Buď dostanu menší kapesné, nebo se nesmím dívat na televizi.

Co uděláš, jestliže se setkáš se šikanou?

Jak si můžeš pomoci, když tě bolí v krku?

Jak by sis usmířil(a) pohněvaného kamaráda nebo kamarádku?

Co obvykle děláš v sobotu a v neděli?

Co bys chtěl(a) studovat nebo čím by ses chtěl(a) vyučit po ukončení 9. třídy?

Co děláš o prázdninách, aby ses nenudil(a)?

7. Porovnejte následující věty. Které z nich nejsou jednoznačné?

Někdo se nedostavil. Všichni se nedostavili. Nikdo se nedostavil.
Někde se mi nelíbilo. Všude se mi nelíbilo. Nikde se mi nelíbilo.

Věta *Někdo se nedostavil* na rozdíl od věty s dvojitým záporem *Nikdo se nedostavil* znamená, že z více lidí někdo přišel a jiný ne.

Věta *Všichni se nedostavili* však může vedle toho i vyjadřovat, že se vůbec nikdo nedostavil. Chceme-li, aby zápor v ní vyloučil všechny možnosti, musíme slovo *všichni* vyslovit s důrazem.

Obrázek 40.: Presentace části učiva o záporu (Hošnová et al., 2015, str. 71).

3. Smysl vět záporných vyjádřete větami kladnými.

Mistr **není** **neochotný**. *Mistr je (dost, docela...) ochotný.* **Ne**řekl nám **nepravdu**. **Ne**bude **nešťastná**. **Ne**mluvili **nezajímavě**. Jeho postoj **ne**byl **nečestný**. **Není** to **nebezpečné**.

Setká-li se v jedné větě **zápor větný** se **záporům slovním**, dochází ke zrušení záporu a věta má smysl kladný.

Obrázek 41: Presentace části učiva o záporu v učebnici nakladatelství ALTER (Hrdličková et al., 2015).

Příloha 4: Ukázky z učebnic českého jazyka pro 9. ročník

SKLADBA

7 Představte si situace, ve kterých byly proneseny tyto výpovědi. Pokuste se takové situace popsat:

a) Taky jsem se to nemusel dovědět až poslední. Děkuji vám, že jste přišel. Nevrať se bez peněz! Abys toho nelitovala! Ani mě nenapadne, abych se mu omlouvala. Vrať se v pořádku! Radši se vůbec nevracej. Tohle nechci komentovat. Proč přišel tak pozdě? No, ty máš ale ránu! Zkus si tam nepřijít! Aby se vám u nás líbilo!

b) Přál bych vám ho jednou potkat. Nemůžeme vám bohužel pomoci zvládnout tuto obtížnou problematiku. Kéž bychom si už konečně vyjasnili všechny problémy! Zastavte! Zpívej. Co se bojíš? Není to krásná písnička? Umíte tancovat? Odpusťte mi ta zlá slova. Vám to nestačilo?! Vyzývám Vás, braňte se! Kéž by se máma vrátila! Nádherné! Vy mu snad věříte? Bude to neveselý čas, který nás čeká. Co teď? Na kolena! Zvažte dobře, jaké budou následky.

8 Jak často píšete v textu vykřičník? V korpusu psaného jazyka můžete zjistit, že se zdaleka nepoužívá jen pro rozkazovací způsob, jak by si někdo mohl myslet. V jakých typech vět ho najdeme? A v jakých textech? Je častější v publicistice, v odborné literatuře, nebo v beletrii? Vyhledejte! dotazem na slovní tvar, zjistěte, v jakých větách se používá, a pak si pomocí funkce *Frekvence* zobrazte typy textu, v nichž se vyskytuje.

www.korpus.cz

Obrázek 42: Ukázka úkolů zaměřených na rozbor komunikační situace v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2015, str. 58).

Hledání souvislostí

- Které postavy řecké mytologie znáte?
- Co si pamatujete o Alexandru Velikém a G. J. Caesarovi?
- Se kterými problémy jste se setkali v poslední době?
- Jak vy řešíte problémy? Prokonzultujte své postupy ve skupinkách.
- Které problémy řešíte sami, při kterých potřebujete pomoc druhých?
- Zamyslete se nad tím, za kým byste v případě nějakého vážnějšího problému šli.

The image shows two mind maps. The first is titled 'já a moje problémy' and has five empty rectangular boxes connected to it by lines. The second is titled 'já a moje radosti' and also has five empty rectangular boxes connected to it by lines.

Obrázek 43: Ukázka oddílu Hledání souvislostí v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2015, str. 90).

SOUHRNNÁ CVIČENÍ

Vývojové tendence ve skladbě

Nejnápadnějším rysem vývoje skladby současné češtiny je její ovlivňování cizími jazyky, zejména angličtinou. Ta má vliv hlavně na vznik pojmenování, jako jsou např. *Tipsport Extraliga*, *Sazka Aréna*, *EU fondy*, *Redbull Káry*. Tato pojmenování jsou pro češtinu cizorodým prvkem. Pod vlivem angličtiny vznikají i jiné typy vyjádření, např. přání *mějte hezký den/večer/víkend* apod. Naopak mezi tradiční projevy vývoje skladební roviny jazyka patří např. změny v užívání předložkových vazeb. Předložka *na* se dnes často prosazuje na úkor jiných předložek: *nenoste s sebou potraviny na bazén* místo *do bazénu*, *informace získáte na stánku naší firmy* místo *u/ve stánku* apod. Mění se také vazby některých jednotlivých slov, např. *jsem za to rád* – vzniklo zkřížením slovesných vazeb *být za něco vděčný* a *být něčemu rád*. Vznikají i nové spojovací výrazy, např. *poté, co*, jiné naopak zastarávají, srov. např. *rozdíl zda × jestli*. Mnohé z vývojových projevů současné skladby patří zatím spíše do méně oficiální komunikace.

Obrázek 44: Prezentace učiva o vývojových tendencích ve skladbě v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2015, str. 91).

Základním cílem tohoto učiva není přesně rozlišit a zařadit jednotlivé jevy, ale to, abyste si obohatili své vyjadřování a abyste poznali nejrůznější možnosti, které čeština nabízí.

- ▶ **Promluva – jazykový projev** se skládá z výpovědí, které na sebe navazují.
- ▶ **Výpověď** se člení na **východisko** (to, co je z kontextu známé) a **jádro** (nová informace).
- ▶ **Pořádek slov** ve výpovědi není zcela libovolný. Chceme-li např. některý člen **zdůraznit**, vyčleníme ho před větu, nebo ho za ni volně připojíme. Můžeme např. **vynechat** to, co bylo už dříve řečeno, nebo **vsunout** do věty vedlejší informaci či vysvětlivku.
- ▶ Mezi **odchytky** ve stavbě vět patří nejčastěji:
 - **samostatný větný člen:** *Dluhy, to je pro mě problém.*
 - **osamostatněný větný člen:** *Půjde do kina. S přítelkyní.*
 - **elipsa/výpustka:** *Dobře. (Měli jsme se dobře.)*
 - **vsuvka:** *Podějte mi prosím pero. Byl jsem, upřímně řečeno, rád.*
 - **oslovení:** *Honzo, vrať se včas! Kde jste se, kluci, tak dlouho toulali?*
 - **citoslovce:** *Hurá, vrchol jsme zdolali!*

Užívají se zejména v mluveném projevu, v projevech citově zabarvených a v umělecké literatuře.

Obrázek 45: Příklad vysvětlivky o smyslu probíraného učiva v učebnici nakladatelství ALTER (Bradáčová et al., 2015, str. 36).

■ ODCHYLKY OD PRAVIDELNÉ VĚTNÉ STAVBY

Kapesné

Kapesné, to je problém. Já osobně dostávám, myslím si, nejméně ze všech. Ach jo, nemám to tady vůbec jednoduché, v té naší třídě. No schválně...

„Haló, Lucie, počkej, prosím tě, chvilku. Řekni mi, ale po pravdě, kolik ti vaši dávají na týden?“

„Uf, víš, že ani nevím? Vážně. O penězích, o těch se u nás doma moc nemluví. Když si řeknu, tak mi naši dají,“ přiznává Lucie.

Když si prý řekne – zkusil jsem to taky, ale nic. Dočista nic. Lucka, ta má prostě štěstí.

Napište krátkou esej o výhodách kapesného (naučit se hospodařit s penězi, spořit, poznat pocit dluhu a povinnost splatit jej, popř. naučit se využívat bankovní účet a platební kartu).

Povězte, jak vzniklo podstatné jméno **kapesné**. Podobně odvozujte další názvy poplatků od podstatných jmen: cesta, voda, strava, vstup, jízda, nález, škola, bolest, hovor, půjčka, výživa.

Obrázek 46: Ukázka výchozího textu v učebnici nakladatelství ALTER (Bradáčová et al., 2015, str. 36).

■ VZTAH PŘÍSTAVKOVÝ

Souřadně spojené členy, které také jsou zmnoženým větným členem, a mají proto platnost stejného větného členu, mohou být i ve **vztahu přístavkovém**. Členy v tomto vztahu pojmenovávají dvěma (někdy i více) různými způsoby jeden jev. Vztah přístavkový je smíšený, je založen jednak na určování (člen ve vztahu přístavkovém upřesňuje význam výrazu, po kterém stojí), jednak na přísuzování (přisuzuje členu, po kterém stojí, nějakou vlastnost podobně jako přísudek). Proto můžeme z věty s přístavkovou konstrukcí vytvořit věty dvě. Např.:

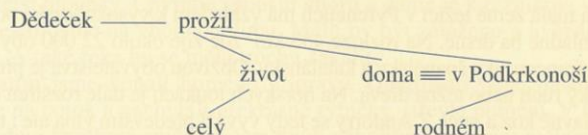
Oceánografie, věda o moři, využívá při výzkumu moře poznatky z různých vědních oborů.

1. *Oceánografie je věda o moři.*

2. *Tato věda využívá při výzkumu moře poznatky z různých vědních oborů.*

Přístavkové konstrukce bývají nejčastěji po jménech, ale mohou být i po jiných slovních druzích. Např.:

Dědeček prožil celý život doma, v rodném Podkrkonoší.

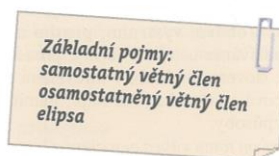


Přístavkový vztah můžeme v grafickém rozboru naznačit znakem totožnosti \equiv . Zmnožené větné členy se mohou různě kombinovat. Tak např. ve větě *K narozeninám mi přišli pográtulovat všichni mí kamarádi, Petr, Kamil i Pavel* je u podmětu *kamarádi* přístavková konstrukce, kterou vytváří několikanásobný větný člen ve slučovací poměru.

Přístavková konstrukce se odděluje z obou stran čárkami.

Obrázek 47: Presentace učiva o vztahu přístavkovém v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2016, str. 91).

Samostatný větný člen, osamostatněný větný člen, elipsa



1. Porovnejte věty z levého a pravého sloupce. Čím se liší? Které z nich jsou častěji zastoupeny např. v mluvených projevech?

Roman, ten se nikde neztratil.

Peněz, těch měl vždycky dost.

K moři, tam bych jezdila každý rok.

To je hrozné, **ten tajfun** v Tichomoří.

Je toho opravdu moc, **toho jídla**.

Je to tam skutečně velmi pěkné,

u toho rybníka.

Roman se nikde neztratil.

Peněz měl vždycky dost.

K moři bych jezdila každý rok.

Ten tajfun v Tichomoří je hrozný.

Toho jídla je opravdu moc.

U toho rybníka je to skutečně moc

pěkné.

Samostatný větný člen se užívá např. kvůli zdůraznění. Může mít různou platnost (podmět, předmět, příslovečné určení apod.). Je z věty **vysunut**, stojí mimo ni, avšak ve větě **je zastoupen** buď **ukazovacím zájmenem**, nebo **příslovcem**.

Když ukazovací zájmeno zastupuje ve větě podmět, může být ve tvaru *to*: *Ten člověk, to je popleta. To je popleta, ten člověk.*

Věty se samostatným větným členem se vyskytují často v **mluveném projevu** a v **projevech citově zabarvených**, zejména v umělecké literatuře. V psaném projevu se **oddělují čárkou**.

Obrázek 48: Ukázka úkolu, který vede žáka k vlastnímu závěru, v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2016, str. 98).

7. Jakých chyb ve valenci se dopustili autoři následujících vět?

Pokud se člověk zajímá pouze osobními problémy, zapomíná na ostatní lidi. Na té poště se uvažuje s celonočním provozem. Mezi její přednosti patří zručnost, takže když má čas, ráda si uplete. Proti tomuto nebezpečí je nutno čelit všemi prostředky. Dostalo se nám vřelé přijetí. Pohotovostní vůz přijel okamžitě a opraváři zamezili v úniku plynu. Bulharky vedly již 2:0 a vše nasvědčovalo na jejich lehké vítězství. Já to říkám ne proto, že bych jim vyčítal, ale proto, aby nezapomněli.

Na **správné obsazení valenčních pozic** bychom měli dbát i tehdy, jestliže jsou ve větě souřadně spojena **dvě slovesa**, z nichž **každé vyžaduje doplnění v jiném tvaru**.

Tak např. ve větě *Chtěl stále vědět, o kom si lidé povídají a pomlouvají* vyžaduje sloveso *povídat* vazbu *o* + 6. pád a sloveso *pomlouvat* vazbu *se* 4. pádem. Protože jsou vazby obou sloves různé, dáváme ke každému slovesu doplnění v náležitém tvaru: *Chtěl stále vědět, o kom si lidé povídají a koho pomlouvají*.

8. Opravte nevhodné vazby v následujících příkladech.

Tento protest zorganizovala Liga na ochranu zvířat, protože laboratorní zvířata jsou krmena nebo vystavena velkému množství toxických látek. Každý den musím myslet a pečovat o svého křečka, aby mu nic nechybělo. Při včerejší ranní námraze se chodci jen pomalu plížili, klouzali a padali po neposypaných chodnících. Asi nikdo z obyčejných lidí dobře nerozumí a nechápe současný vývoj v tomto oboru. Marek se stále učí a zdokonaluje v angličtině, protože má v létě strávit několik týdnů s rodiči v USA.

Obrázek 49: Ukázka úkolů se stylistickým přesahem v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová, 2016, str. 117).

2. Věty dvojčlenné a jednočlenné, větné ekvivalenty

Věty dvojčlenné obsahují oba základní větné členy, podmět a přísudek.
Např. *Nikdo to neviděl. Jarmila píše e-mail. Štěně je hravé. Vstupné dobrovolné.*

Věty jednočlenné (bezpodměté věty) – větný obsah můžeme vyjádřit jen jedním základním členem. Jejich základem je slovesný tvar určitý.

Např. *Stmívá se. Stýská se mi.*

Větné ekvivalenty (jednočlenné věty neslovesné) – základem může být podstatné nebo přídavné jméno, příslovce, částice, citoslovce nebo slovesný tvar neurčitý.

Např. *Ticho. Krásné! Všichni vpravo. Zajistě. Bác! Nemluvit.*

Věta a výpověď

Každou myšlenku, oznámení, vzkaz, rozkaz, varování apod., které proneseme v konkrétní komunikativní situaci, nazýváme výpověď.

Konkrétní komunikativní situaci rozumíme 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.

Nejmenší jednotkou komunikace je výpověď, tedy útvar řeči. Výpovědí může být např. jedno slovo.

Základní znaky výpovědi:

1. Je zakotvena vždy v určité situaci.
2. Většinou má věcný obsah, tedy o něčem vypovídáme, něco o něčem tvrdíme, na něco poukazujeme apod.
Např. *Michal si koupil nový mobil* je výpověď, která obsahuje tvrzení, že Michal získal koupí pro sebe novou věc a tou věcí je mobilní telefon.
Výpověď je ale např. také celek *Psst!* Tato výpověď je bez obsahu, vybízíme ostatní, aby byli zticha, aby nás nerušili, a obvykle jí i něco docílíme (ostatní ztichnou, i když ne vždy).
3. Každá výpověď bez výjimky má tzv. komunikativní funkci. Každou výpověď její tvůrce (mluvčí nebo pisatel) něco sleduje, každá výpověď má nějaký cíl. Komunikativních funkcí je mnoho. Uvedeme si několik příkladů těch základních: *Zitřejší vyučování odpadá.* (funkce oznamovací), *Kolik máš sourozenců?* (dotaz), *Přijdeš večer?* (dotaz), *Kéž už by byly prázdniny!* (přání), *Uděláš to pro mě?* (prosba), *Budu ti vždy pomáhat.* (slib), *Ne abys tam chodil.* (varování), *Otevři okno.* (výzva), *Sednout!* (rozkaz) atd.
4. Každá výpověď má svou gramatickou (formální) podobu. Většinou výpověď tvoří jednoduché věty, tedy např. *Včera pršelo. Co bylo dnes k obědu? Přijď dnes večer. Máš už to nové CD?*
Mnoho výpovědí je však založeno na útvaru, který neobsahuje určitý slovesný tvar, není tedy v tomto smyslu větou. Např. *Super auto!* Takový základ nazýváme větný ekvivalent.
Výpověď bývá obvykle součástí vyšších celků, nestojí tedy osamocena. Je většinou součástí celých textů, promluv.

Opakujeme si:

Výpověď je neopakovatelná, jedinečná, nejmenší jednotka komunikace, která má vždy svou komunikativní funkci, je vždy zakotvena v konkrétní komunikativní situaci, má obvykle svůj věcný obsah a je obvykle součástí rozsáhlejšího textu.

Věta obsahuje určitý slovesný tvar. Bez určitého slovesného tvaru věta neexistuje. Věta je jednotka jazykového systému. Základem věty je vztah přísuzování mezi podmětem a přísudkem.

Např. *David přišel pozdě. David přijde pozdě. David by byl téměř přišel pozdě.*

Ve všech těchto větách je podmět, jsou to větné struktury podmětové.

Ve větě *Venku od rána sněží* je také určitý slovesný tvar, tedy nejdůležitější část věty, ale není v ní podmět. Podmět v takové větě nejsme schopni vyjádřit ani označit. Takovým větám, které mají jen přísudek, říkáme věty bezpodměté.

Obrázek 50: Prezentace učiva o větách dvojčlenných, jednočlenných a větných ekvivalentech v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2015, str. 58–59).

VÝPOVĚDNÍ FUNKCE VĚT A VĚTNÝCH EKVIVALENTŮ

Přestávka

Kéž by tak velká přestávka trvala věčně! To by byla škola hrou!

„Nemohli byste toho nechat?“ zlobí se Linda. Marrně se však prohrabuje svým batohem. Válka třídních mafií je nemilosrdná, zejména pokud jde o svačiny protivníků.

„Pssst! Učitel jde!“ sykne Evžen. „Konec!“ Bleskurychle se mění palebné postavení ve vzorný sed.

„Vstaňte!“ velí pedagog. Téměř celá třída se vztyčí jako jeden muž.

„Neslyšel jsi? Postav se jako ostatní,“ vyzývá Evžena třídní a se zalíbením klouže zrakem po třídě. „Teď je to pěkné. Jen aby vám to vydrželo! Děkuji. Sednout.“

Domníváte se, že vás škola dostatečně připravuje pro život? Čím se podle vás vyznačuje kvalitní škola? Do jaké školy byste jednou chtěli posílat své děti?

► *Objasněte smysl různých slovních spojení se slovy hra, hříčka: hra světél a stínů, poctivá hra, prohlédl jeho hru, hra se slovy, postavení mimo hru, olympijské hry, slovní hříčka, hříčka přírody.*

1. *Přečtěte vždy příklad z úvodního textu nebo uveďte příklady vlastní.*

a) souvětí – dvě či více základních skladebních dvojic

(uvozovací věta + přímá řeč netvoří souvětí)

b) věta dvojčlenná – jedna základní skladební dvojice, **Po** (i nevyjádřený) + **Př**

c) věta jednočlenná – pouze přísudek ve tvaru 3. os. č. j. r. stř.

d) větný ekvivalent – neobsahuje určitý slovesný tvar

e) výpovědi podle postoje mluvčího – oznamovací, tázací, rozkazovací, přací (vyslovte je s náležitou melodií a odůvodněte interpunkční znaménko)

f) věta, kterou vyslovíte jako zvolací

2. *Určete, jaký postoj mluvčího mohou vyjadřovat následující věty, a doplňte vynechaná znaménka. Tam, kde je to možné, postoj mluvčího při stejném slovosledu obměňujte.*

Proč jste nám to neřekli Neměl bys čas Maminka už se vrátila Zavři dveře
Rád bych ti vyhověl Přijdeš dnes večer Kéž by přestalo sněžit Podej mi tu kytaru To neuděláš Ať se ti tam líbí

3. *Přečtěte uvedené otázky a rozdělte je na zjišťovací (č. _____);
a doplňovací (č. _____).*

(1) V kolik hodin se vrátíš? (2) Chybí dnes někdo? (3) Byli jste na zápase? (4) Čí to byl nápad? (5) Chtěl bys jít s námi do kina? (6) Šli byste dnes do divadla? (7) Ještě jsi to nepochopil? (8) Kdy mi vrátíš tu knihu? (9) Co dávají večer v televizi? (10) Kdy byste tu ledničku přivezli? (11) Kde by mohli být? (12) Uvidím tě ještě dnes? (13) Proč jsi nezavolala? (14) Přijdeš?

Obrázek 51: Prezentace učiva o výpovědních funkcích vět a větných ekvivalentů v učebnici nakladatelství ALTER (Bradáčová et al., 2015, str. 39).

■ FUNKCE VĚT A VĚTNÝCH EKVIVALENTŮ

Každá jednotlivá výpověď (věta dvočlenná, věta jednočlenná, větný ekvivalent) má svou určitou funkci: někomu něco **oznamujeme, přikazujeme**, někoho se na něco **ptáme** nebo si něco **přejeme**. K vyjádření těchto funkcí používáme určité prostředky.

Přehled některých základních prostředků pro vyjádření různých funkcí výpovědí

Výpověď	Slovesný způsob	Melodie	Speciální výrazy	Základní slovosled	Koncové znaménko
oznamovací	oznamovací, podmiňovací	klesavá	–	–	tečka
rozkazovací	rozkazovací	stoupavě-klesavá	–	–	tečka, vykřičník
přací	oznamovací, podmiňovací, přací	stoupavě-klesavá	přací částice	částice na prvním místě	vykřičník, tečka
tázací doplňovací	oznamovací, podmiňovací	stoupavě-klesavá	tázací zájmena, příslovce	tázací zájmeno nebo příslovce na prvním místě	otazník
tázací zjišťovací	oznamovací, podmiňovací	stoupavá, stoupavě-klesavá	–	sloveso na prvním místě	otazník

Výpovědi **zvolací** nemají vlastní formu. Jsou to věty oznamovací nebo tázací, které jsou vysloveny vzrušeně se stoupavě-klesavou melodií. Píšeme za nimi vykřičník. Např.: *To je ale krásá!*

1. Přečtěte nejprve celé cvičení se správnou melodií. Řekněte, jakou funkci mají následující výpovědi a kterými prostředky je tato funkce vyjádřena.

Mohl by být v kině. Proč jsi to udělal? Pane vrchní, platit! Vstup zakázán! Nestalo se vám něco nepříjemného? Posadte se. Nastupovat! Ať na to nezapomeneš! Lesy, stále jen lesy! Ať se brzy uzdravíš! Půjč mi, prosím tě, do zítřka sešit na biologii. Mlčíš! Ať tu domácí práci přineseš nejpozději ve čtvrtek!

Měj se dobře! Bez něho bych to nikdy nedokázal. Kéž bych to byl věděl včera! Co jsi to jenom udělal! Mít se tak dobře jako on!

Vedle těchto základních funkcí **mají výpovědi i funkce zvláštní**; vyjadřují např. **obavu, výstrahu, prosbu** apod. Také pro vyjádření těchto funkcí používáme ustálené formy, především různé částice, způsobová příslovce, slovesný způsob, v mluveném projevu větnou melodií, v psaném koncová znaménka. Tak např. námitku můžeme formulovat těmito různými způsoby:

- Ale vždyť on tomu vůbec nerozumí. On tomu přece vůbec nerozumí. Jenže on by tomu vůbec nevěřil.* (částice *ale vždyť/přece/jenže* + oznamovací nebo podmiňovací způsob, stoupavě-klesavá melodie)
- Copak on tomu někdy rozuměl?* (částice *copak/ale copak* + forma zjišťovací otázky + klesavá melodie)
- Jako by tomu někdy rozuměl!* (částice *jako* + podmiňovací způsob + klesavá melodie)
- On a rozumět tomu?* (zájmeno + *a* + infinitiv + stoupavě-klesavá nebo stoupavá melodie)

10. Samostatný větný člen, oslovení, vsuvka, věta neúplná

Samostatný větný člen

- není do věty mluvnicky začleněn,
- je buď před větou, nebo připojen za větu,
- ve větě se na něj odkazuje odkazovacím slovem,
- od věty se odděluje čárkou.

Např.: *Knihy, ty jsem měl ze všeho nejraději. Je tam opravdu pěkně, na horách.*

Oslovení

- slovo (případně skupina slov), které označuje, ke komu se obrací výpověď,
- bývá vyjádřeno 5. pádem,
- může být rozvito přívlastkem,
- obsahovým významem souvisí s větou,
- do věty je vloženo nebo k ní připojeno, není rozvíjejícím členem věty,
- může stát i zcela samostatně.

Např.: *Milý příteli, děkuji Ti za blahopřání. Rád bych Tě, milý příteli, navštívil. Milý příteli! Vítám Tě. Vítám Tě, Karle.*

Vsuvka

- věta nebo slovní výraz, který nesouvisí významově s obsahem věty,
- není do věty mluvnicky začleněn,
- od věty se může oddělit čárkami, pomlčkami nebo bývá v závorce.

Např.: *Já jsem na to, musím se přiznat, zapomněl. Bylo to, zdá se mi, loni o prázdninách. Dostavte se prosím včas./Dostavte se, prosím, včas. Stalo se to tuším předevčirem./Stalo se to, tuším, předevčirem.*

Ustálené jednoslovné vsuvky se čárkami oddělovat nemusí – *prosím, myslím, doufám, zřejmě, tuším*, atd. Je to možné, ale ne nutné. Např.: *Sdělte nám to (,) prosím (,) písemně.*

SKLADBA

Věta neúplná

- (elipsa) – větný celek, ve kterém není vyjádřen důležitý větný člen (zpravidla přísudek) – můžeme ho doplnit ze souvislosti,
- často se objevuje v řeči mluvené, zejména v odpovědích na doplňovací otázky.

Např.: *Ptal jsem se ho, ale on nic. Kdo se přihlásil? Viktor. Koho pošleš pro dříví? Bratra.*

Obrázek 53: Prezentace učiva o modifikacích výpovědi v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová et al., 2015, str. 86–87).

ODCHYLKY OD PRAVIDELNÉ VĚTNÉ STAVBY

Kapesné

Kapesné, to je problém. Já osobně dostávám, myslím si, nejméně ze všech. Ach jo, nemám to tady vůbec jednoduché, v té naší třídě. No schválně...

„Haló, Lucie, počkej, prosím tě, chvilku. Řekni mi, ale po pravdě, kolik ti vaši dávají na týden?“

„Uf, víš, že ani nevím? Vážně. O penězích, o těch se u nás doma moc nemluví. Když si řeknu, tak mi naši dají,“ přiznává Lucie.

Když si prý řekne – zkusil jsem to taky, ale nic. Dočista nic. Lucka, ta má prostě štěstí.

Napište krátkou esej o výhodách kapesného (naučit se hospodařit s penězi, spořit, poznat pocit dluhu a povinnost splatit jej, popř. naučit se využívat bankovní účet a platební kartu).

Povězte, jak vzniklo podstatné jméno **kapesné**. Podobně odvoďte další názvy poplatků od podstatných jmen: cesta, voda, strava, vstup, jízda, nález, škola, bolest, hovor, půjčka, výživa.

1. V úvodním článku posuďte:

- zda jde o souvislý jazykový projev
- zda se skládá z více výpovědí
 - ▶ samostatnou výpověď může být: věta jednoduchá, souvětí podřadné nebo větný ekvivalent
 - ▶ v souvětí souřadném je každá věta hlavní samostatnou výpovědí, např.:
Alena ráda sportuje a také se hodně učí angličtinu. (dvě samostatné výpovědi)
- zda na sebe jednotlivé výpovědi navazují

Základním cílem tohoto učiva není přesně rozlišit a zařadit jednotlivé jevy, ale to, abyste si obohatili své vyjadřování a abyste poznali nejrůznější možnosti, které čeština nabízí.

- ▶ **Promluva – jazykový projev** se skládá z výpovědí, které na sebe navazují.
- ▶ **Výpověď** se člení na **východisko** (to, co je z kontextu známé) a **jádro** (nová informace).
- ▶ **Pořádek slov** ve výpovědi není zcela libovolný. Chceme-li např. některý člen **zdůraznit**, vyčleníme ho před větu, nebo ho za ni volně připojíme. Můžeme např. **vynechat** to, co bylo už dříve řečeno, nebo **vsunout** do věty vedlejší informaci či vysvětlivku.
- ▶ Mezi **odchylky** ve stavbě vět patří nejčastěji:
 - **samostatný větný člen:** *Dluhy, to je pro mě problém.*
 - **osamostatněný větný člen:** *Půjde do kina. S přítelkyní.*
 - **elipsa/výpustka:** *Dobře. (Měli jsme se dobře.)*
 - **vsuvka:** *Podejte mi prosím pero. Byl jsem, upřímně řečeno, rád.*
 - **oslovení:** *Honzo, vrať se včas! Kde jste se, kluci, tak dlouho toulali?*
 - **citoslovce:** *Hurá, vrchol jsme zdolali!*

Užívají se zejména v mluveném projevu, v projevech citově zabarvených a v umělecké literatuře.

Samostatný větný člen – zdůraznění výrazu docílíme jeho vysunutím na začátek či na konec věty.

Užívají se odkazovací slova, vysunutý člen se odděluje čárkou, např.:

K moři, tam jezdíme každý rok.

Je toho opravdu hodně, toho učiva!

2. Následující věty upravte tak, abyste východisko výpovědi zdůraznili užitím samostatného větného členu. Např.:

Bojím se jít k zubaři. Jít k zubaři, to se skutečně bojím!

U internetu vydržel sedět celé hodiny. (**U internetu, tam ...**) Jirka se **angličtinu** učí už od třetí třídy. (**Angličtinu, tu se ...**) Ze všech jídel mám nejraději pravou domácí svičkovou. Dvakrát týdně chodím do posilovny. Dnes večer k nám přijede Irena. Vláda dostal k narozeninám nové horské kolo. Už dlouho jsme nebyli u moře. Peníze na nový svetr mi dala babička. Vlakem jezdím jen velmi nerad. Naše televize by asi potřebovala opravit. Na kulečnick se mi dnes nechce. Na včerejší pouti jsme se vcelku nudili. Asi nestihnou přijít včas.

Posuďte, zda živější a osobitější jsou původní, nebo nově utvořené formulace.

Osamostatněný větný člen – pro zdůraznění, upřesnění či doplnění můžeme výraz posunout až za větu, jako samostatné jádro výpovědi. Odděluje se koncovým znaménkem (., ? !). Např.:

Sejdeme se před školou. V sedm.

Zdůraznit lze kterýkoliv člen: Sejdeme se v sedm. Před školou.

Elipsa/výpustka – nevyjádření toho, co jednoznačně vyplývá z kontextu nebo ze situace. Vypuštěním se zrychlí spád děje a slova se zbytečně neopakují, např.:

Lucka má prostě štěstí. Dostane, o co požádá. (Lucka)

5. Pozorujte elipsu/výpustku a doplňte výrazy, které byly z výpovědi vypuštěny.

Roman mi chtěl půjčit knížku. **Hledal všude, ale knížka nikde.**

Věta úplná: (Roman) (ji) hledal všude, ale knížka nikde (nebyla).

Kam jsi šel včera večer? **Do kina.** Na koho čekáte? **Na Věrku.**

Ptal jsem se ho dvakrát, **ale on nic.** Jak se vám cestovalo? **Dobře.**

Užití **elipsy/výpustky** nesmí být na úkor srozumitelnosti textu. Vynechaná část musí jednoznačně vyplývat z kontextu nebo ze situace.

Za elipsu nepovažujeme:

- členy všeobecné, např.: *Hlásili to v rozhlase. (všeobecný Po)*
- přísudek jmenný beze spony, např.: *Čistota půl zdraví.*
- upozorňovací nápisy, např.: *Východ vlevo.*

Obrázek 54: Ukázky prezentace učiva o modifikacích výpovědi v učebnici nakladatelství ALTER (Bradáčová et al., 2015, str. 36-38).

Samostatný větný člen, osamostatněný větný člen, elipsa



Základní pojmy:
samostatný větný člen
osamostatněný větný člen
elipsa

1. Porovnejte věty z levého a pravého sloupce. Čím se liší? Které z nich jsou častěji zastoupeny např. v mluvených projevech?

Roman, ten se nikde neztratí.

Peněz, těch měl vždycky dost.

K moři, tam bych jezdila každý rok.

To je hrozné, ten tajfun v Tichomoří.

Je toho opravdu moc, toho jídla.

Je to tam skutečně velmi pěkné,

u toho rybníka.

Roman se nikde neztratí.

Peněz měl vždycky dost.

K moři bych jezdila každý rok.

Ten tajfun v Tichomoří je hrozný.

Toho jídla je opravdu moc.

U toho rybníka je to skutečně moc

pěkné.

Samostatný větný člen se užívá např. kvůli zdůraznění. Může mít různou platnost (podmět, předmět, příslovecné určení apod.). Je z věty **vysunut**, stojí mimo ni, avšak ve větě **je zastoupen** buď **ukazovacím zájmenem**, nebo **příslovcem**.

Když ukazovací zájmeno zastupuje ve větě podmět, může být ve tvaru *to*: *Ten člověk, to je popleta. To je popleta, ten člověk.*

Věty se samostatným větným členem se vyskytují často v **mluveném projevu** a v **projevech citově zabarvených**, zejména v umělecké literatuře. V psaném projevu se **oddělují čárkou**.

3. Pozorujte vyznačené úseky textu. Mohli bychom je beze změn vložit do předchozího větného celku?

Co zavinila únava

Jednoho dne přišel za mnou do šatny rozhlasový reportér a zeptal se mne, kde bych nejraději trávil své volné dny. Řekl jsem mu, že u moře, a on mi odpověděl, že moře – což jsem věděl – je z ruky. A já řekl – což on nahrával na zvukový pás –, že vina je na straně praotcové. Nemínil jsem tím praotce



svého, ale našeho. *Teda Čecha*. Pak jsem mu vložil své pojetí oné legendární události na Řípu. Podle mne to byla výmluva. Nepochopím, co se mu mohlo na onom místě tak zalíbit, že se rozhodl zůstat, a myslím si proto, že pouze zakryl svými velkými slovy svou ještě větší únavu. Vrozená úcta zabránila ostatním, aby rozpoznali pod monumentálním projevem monumentální slabost jedincovu, a přijali jeho rozhodnutí, pokud je známo, jednohlasně, aniž by byl kdo proti či zdržel se hlasování. Řekl bych, že se mělo jít dál. *Na jih*. Měli svého náčelníka raději nést než poslechnout. Měli se střídat v jeho přenášení a měli dojít až k moři. Tam se mělo zůstat. *Natřvalo*.

(Podle Miroslava Horníčka)

Některé výrazy stojí **až za větným celkem**, i když **jsou jeho větnými členy**; **není však na ně odkazováno** žádným zájmenem nebo příslovcem. V psaném projevu jsou od něho odděleny koncovým znaménkem, v mluveném melodii.

Tyto **osamostatněné větné členy** jsou opět typické **pro mluvený projev**. Užíváme je především tehdy, když chceme větu doplnit, upřesnit: *Zítřka k vám zajdu. Odpoledne. Asi v pět hodin*. I s tímto prostředkem se můžeme často setkat ve stylu uměleckém.

Obrázek 55: Ukázky prezentace učiva o modifikacích výpovědi v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová, 2016, str. 98-99).

Tvoření věty a souvětí aneb Jiný úhel pohledu

Vrcholem věty je sloveso ve tvaru určitém.

Základem věty je určitý slovesný tvar, který potřebuje jistá významová doplnění.

Např. sloveso *spí, leží, sedí* vyžaduje doplnění: *kdo*, např. *David spí*.

Slovesa *dal, vzal, daroval, věnoval, sebral, odebral* vyžadují nejnmutnější doplnění: *kdo, komu* a *co*. Např. *Petr věnoval Monice knihu*. Stejná doplnění „potřebují“ všechna uvedená slovesa:

<i>Petr</i>	<i>věnoval</i>	<i>Monice</i>	<i>knihu</i> .
činitel děje	děj	adresát	co je dějem zasaženo

SKLADBA

Sloveso *věnoval* ve tvaru určitém „rozhoduje“ o nejnmutnějších doplněních. Útvar *Petr věnoval Monice* nebo *Petr věnoval* nejsou smysluplné české věty, jsou to neúplné, chybné věty.

Sloveso *věnoval* vyžaduje tedy tři nutná doplnění (odborně se říká, že je trojvalenční). Těto schopnosti sloves vázat na sebe další nutná doplnění říkáme *valence*, a proto mluvíme o *valenční skladbě*.

Existují slovesa *jednovalenční* (vyžadují jedno doplnění – *Petr spí*), *dvouvalenční* (*Petr píše úkol, Jana čte knihu, Jitka miluje hudbu*) a *trojvalenční* (*Petr věnoval Monice knihu, Výbor zvolil bratra předsedou*).

Slovesa jako *prší, sněží, mrholí, stmívá se* nevyžadují žádné nutné doplnění. Říkáme jim *bezvalenční*.

Petr věnoval Monice knihu je tzv. *základ věty*. Je to minimální věta. Může být libovolně rozvíjena a rozšiřována, ale pořád bude mít stejný model. Např. *Petr, můj mladší bratr, včera dal Monice, své kamarádce z dětství, k narozeninám knihu o historii naší země*.

Termín *valence* znáte z chemie: *Valence* je schopnost atomu nebo skupiny atomů vázat na sebe jiné atomy.

Obrázek 56 Ukázka prezentace učiva o valenční syntaxi v učebnici nakladatelství Fraus (Krausová, 2015, 63–64).

■ TVOŘENÍ VĚT

Základem věty je určitý slovesný tvar. Slovesa vyjadřují děj, tj. činnost nebo stav, ale jen málo které sloveso tvoří samo o sobě smysluplnou větu.

► Většina sloves vyžaduje k vytvoření minimální smysluplné věty další větné členy, které význam sloves doplňují nebo zpřesňují, např.:

(Pes) *štěká*. (Jana) *se směje*. (kdo, co?)

(Hynek) *myl (nádobí)*. (Námořníci) *napjali (plachty)*. (kdo, co? koho, co?)

(Maminka) (mi) *darovala (náhrdelník)*. (kdo, co? komu, čemu? koho, co?)

(Jindra) (nás) *seznámil (s výsledky)*. (kdo, co?, koho, co? s čím?)

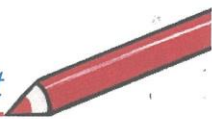
► Některá slovesa doplnění nevyžadují, tvoří sama tzv. **minimální větu**, např.: *Prší. Blyská se*.

1. *Doplňte další větné členy tak, aby vznikly smysluplné věty jednoduché.*

Ondra slíbil Petrovi *zmrzlinu*. Opozdilci se vydali. Kamil potkal v parku. Obývací pokoj vypadá. Honza se tvářil. Letadlo směřuje. Příkázali nám. Bolí mě. Měl bys připravit. Šárka mi nabídla. Umyli. Nikdo nesrovnal. Podej mi.

Obrázek 57: Ukázka prezentace učiva o valenční syntaxi v učebnici nakladatelství ALTER (Bradáčová et al., 2015, str. 51).

Tvoření vět



1. Utvořte tři různé věty s každým slovesem ve funkci přísudku a každým podstatným jménem ve funkci podmětu. Kdy budou mít věty podobnou stavbu? (Budou např. obsahovat vždy ještě předmět, nebo příslovečné určení, nebo už žádný další člen obsahovat nemusí?)

obsahovat, ocitnout se, zčervenat; Káfa, želva, citron

Jestliže chceme větou sdělit někomu nějakou myšlenku, musíme pro pojmenování jednotlivých jevů zvolit vhodné jazykové prostředky. Tato pojmenování pak spojíme ve vyšší celek, který má nějakou funkci (oznámení, otázka, přání, rozkaz atd.). Prostředek, který toto spojení do vyšších celků (vět) umožňuje, je **určitý slovesný tvar**. **Věta se tvoří na základě určitého slovesného tvaru.**

Sloveso v určitém slovesném tvaru určuje, jaká bude základní podoba věty. Označuje totiž pouze nějaký děj, a proto potřebuje další jazykové prostředky, které jeho význam doplňují, zpřesňují (pojmenovávají ty, kdo se účastní děje, to, co činností vzniká, okolnosti děje apod.). Tak např. na základě slovesa *vyprávět* můžeme vytvořit tuto větu: *Dědeček vypráví dětem pohádky.* (Slovesný tvar *vypráví* se pojí se slovy v 1. pádě /= označuje mluvčího/, ve 3. pádě /= označuje posluchače/ a ve 4. pádě /= označuje to, co je sdělováno/).

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.

Schopnost valence nemají všechna slovesa stejnou. Některá nemají valenci žádnou (*Prší. Sněžilo*), jiná jsou jednovalenční (*Mimínko spí. Chutná mu*), dvojevalenční (*Petr viděl dopravní nehodu. Bolí mě v krku*) a trojevalenční (*Tatínek daroval Monice kolo*).

2. Na základě uvedených sloves utvořte věty. Stanovte, kolik mají valenčních členů a v kterém tvaru tyto členy jsou.

Vzor: dal by – Jirka by nám dal všechno. 1. pád (*Jirka*) – *by dal* – 3. pád (*nám*) – 4. pád (*všechno*)

usmíval se, pochválili, zastesklo se, bydlíme, došli, přiložíme, zatmělo se, setmělo se, doběhl, řekne, bude se učit, poprosili, hodnotím, chlubil se

3. Uveďte tři příklady sloves nevalenčních, jednovalenčních, dvojevalenčních a trojevalenčních.

Obrázek 58: Ukázka prezentace učiva o valenční syntaxi v učebnici nakladatelství SPN (Hošnová, 2016, str. 115).

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Nikola Šimková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Komparativní analýza učebnic pro 2. stupeň ZŠ se zaměřením na syntaktické učivo
Název práce v angličtině:	Comparative Analysis of Textbooks for Lower Secondary School with the Emphasis on the Topic of Syntax
Anotace:	Diplomová práce se věnuje komparativní analýze učebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Cílem je zjistit, zda zpracování syntaktického učiva v učebnicích odpovídá aktuálnímu komunikačnímu přístupu k výuce jazyků.
Klíčová slova:	syntax, skladba, RVP ZV, učebnice, komparativní analýza, syntaktické učivo, komunikační přístup
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on comparative analysis of Czech language textbooks for lower secondary school. The aim of this thesis is to find out whether the topic of syntax is presented according to principles of communicative approach to language learning.
Klíčová slova v angličtině:	syntax, Framework Education Programme, textbooks, comparative analysis, communicative approach
Přílohy vázané v práci:	1. Ukázky z učebnic českého jazyka pro 6. ročník 2. Ukázky z učebnic českého jazyka pro 7. ročník 3. Ukázky z učebnic českého jazyka pro 8. ročník 4. Ukázky z učebnic českého jazyka pro 9. ročník
Rozsah práce:	129 stran
Jazyk práce:	čeština