

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra slavistiky

**System cvičení k tématu Věty s neurčitým
a všeobecným subjektem k výuce ruštiny
v české posluchárně**

Diplomová práce

Autor: Adriana Jelínková
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a
literatura
Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a
literatura
Vedoucí práce: PhDr. Jindřich Kesner, CSc.

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Adriana Jelínková
Studium:	P14P0435
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura
Název diplomové práce:	System cvičení k tématu Věty s neurčitým a všeobecným subjektem k výuce ruštiny v české posluchárně
Název diplomové práce AJ:	A System of Exercises Dedicated to Sentences with an Indefinite and General Subject for Teaching English in a Czech Classroom

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je teoretické pochopení a zvládnutí tématu Věty s neurčitým a všeobecným subjektem na základě prostudování různých učebnic, vybraných knih, článků a gramatik. Z dostupné literatury bude proveden výtah daného jazykového materiálu a vypracován návrh na jeho didaktické využití formou systému cvičení.

PURM, Radko. K teorii učebníka inostrannogo jazyka: Studie rusistické: Sborník katedry ruského jazyka a literatury PdF VŠP v Hradci Králové. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 57 77 s. BIM, I.L. Metodika obučeniya inostrannym jazykam kak nauka i teorija škol'nogo učebnika. Moskva: Russkij jazyk, 1977. 288 s. VJATJUTNEV, M.N. Teorija učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo: metodičeskie osnovy. Moskva: Russkij jazyk, 1984. 144 s. JELÍNEK, S. O roli učebníka v processe obučeniya russkomu jazyku kak inostrannomu. Russkij jazyk za rubežom. 1995, 1/95, s. 58-60. TRUŠINA, L.B. Soderžanie i struktura učebníka russkogo jazyka kak inostrannogo: sbornik statej. Moskva: Russkij jazyk, 1981. 288 s.

Garantující pracoviště:	Katedra slavistiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Jindřich Kesner, CSc.
Oponent:	Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	22.8.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího práce PhDr. Jindřicha Kesnera, CSc.) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Adriana Jelínková

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu PhDr. Jindřichu Kesnerovi, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, vstřícnost při konzultacích, připomínky a cenné rady, které mi tuto práci pomohly zpracovat.

Anotace

JELÍNKOVÁ, Adriana. *Systém cvičení k tématu Věty s neurčitým a všeobecným subjektem k výuce ruštiny v české posluchárně*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 65 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je teoretické pochopení a zvládnutí tématu Věty s neurčitým a všeobecným subjektem na základě prostudování různých učebnic, vybraných knih, článků a gramatik. Z dostupné literatury bude proveden výtah daného jazykového materiálu a vypracován návrh na jeho didaktické využití formou systému cvičení.

Klíčová slova:

ruský jazyk, neurčitý subjekt, všeobecný subjekt, učebnice, cvičení, vyučovací cíle

Annotation

JELÍNKOVÁ, Adriana. *A System of Exercises Dedicated to Sentences with an Indefinite and General Subject for Teaching Russian in a Czech Classroom*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 65 pp. Diploma Dissertation.

The aim of the Master's Thesis is theoretical understanding of the topic Sentences with an indefinite and general subject in Russian language. The research is based on studying various textbooks, selected books, articles and grammar books. The summary of the language material will be based on the available literature. Practical part will be concentrated on making project for didactical application in the form system of exercises.

Keywords:

Russian language, indefinite subject, general subject, textbook, exercises, teaching aims

OBSAH

ÚVOD	10
TEORIE	11
1 VĚTY S NEURČITÝM SUBJEKTEM	12
1.1 Způsoby vyjádření hlavního členu ve větách s neurčitým subjektem.....	12
1.2 Status vět s neurčitým subjektem v syntaktickém systému	14
1.2.1 Samostatný typ vět (jednočlenné věty).....	15
1.2.2 Dvojčlenné věty.....	16
1.3 Všeobecný význam vět s neurčitým subjektem	17
2 VĚTY SE VŠEOBECNÝM SUBJEKTEM	18
2.1 Způsoby vyjádření hlavního členu ve větách se všeobecným subjektem	19
2.2 Interpretace vět se všeobecným subjektem	20
3 VYSOKOŠKOLSKÁ POSLUCHÁRNA	21
METODIKA	22
4 UČEBNICE	23
4.1 Definice učebnice.....	23
4.2 Požadavky na učebnici	26
4.3 Funkce učebnice.....	26
4.4 Struktura jazykové učebnice	29
4.5 Ilustrace v učebnici	31
5 CVIČENÍ	32
5.1 Definice cvičení	32
5.2 Struktura cvičení	33
5.3 Systém cvičení	34
5.4 Texty v systému cvičení.....	36
5.5 Třídění cvičení	37
5.5.1 Třídění podle Beneše	38
5.5.2 Testové třídění	38
5.5.3 Třídění podle Hendricha.....	40
5.6 Překlad.....	40
6 CÍLE	41
7 MOTIVACE	42
7.1 Princip „od jednoduchého ke složitému“	43

CVIČENÍ	44
НЕОПРЕДЕЛЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ	45
ОБОБЩЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ	50
KLÍČ KE CVIČENÍM	55
НЕОПРЕДЕЛЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ	56
ОБОБЩЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ	60
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	
SEZNAM OBRÁZKŮ	

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce s názvem *Systém cvičení k tématu Věty s neurčitým a všeobecným subjektem k výuce ruštiny v české posluchárně* se bude věnovat teoretickému pochopení daných jazykových jevů na základě prostudování různých učebnic, knih, článků a gramatik. Z vybrané dostupné literatury bude proveden výtah jazykového materiálu. Následně bude vyhotoven návrh didaktického využití zmíněného jazykového materiálu v podobě systému cvičení.

Diplomová práce se skládá ze třech částí – teoretické, metodické a praktické.

První (teoretická) část diplomové práce je psána česky s výjimkou příkladů v ruštině a je zaměřena na teoretické zvládnutí učiva Vět s neurčitým a všeobecným subjektem. V této části je charakterizován daný jazykový materiál a popsána jeho struktura.

Druhá (metodická) část je rovněž v českém jazyce a popisuje učebnice, cvičení, cíle a motivaci. Tato část práce charakterizuje definice zmíněných termínů, možnosti třídění cvičení, jejich funkci a strukturu a zajímá se rovněž o texty ve cvičeních. Metodická část se opírá nejen o fakta ruských, ale také českých lingvistů.

Třetí (praktická) část diplomové práce spočívá ve vypracování návrhu systému cvičení k dané problematice a rovněž klíč k jejímu řešení. Některá cvičení jsou v českém jazyce, většina z nich však v jazyce ruském. Toto didaktické využití v podobě systému cvičení by mohlo být do budoucna využito k vytvoření cvičebnice pro vysokoškolské studenty, kteří studují rusistiku.

V průběhu studia ruského jazyka jsem se seznámila s mnoha druhy učebnic, cvičebnic a gramatik, nicméně jsem se nesečkala s rozsáhlejším systémem cvičení k této problematice. Z toho důvodu jsem se pokusila v praktické části takový systém vypracovat.

Na konci práce se nachází závěr, ve kterém jsou shrnuty výsledky práce, na samém konci pak můžeme najít seznam veškeré použité literatury.

TEORIE

1 VĚTY S NEURČITÝM SUBJEKTEM

Věty s neurčitým subjektem jsou typem vět, ve kterých je hlavním členem predikát ve formě 3. osoby množného čísla v přítomném, budoucím i minulém čase, rovněž i v podmiňovacím způsobu. Tento druh vět označuje děj nebo stav, kde subjekt¹ není vyjádřen. Jde například o větu *В дверь постучали.*, kterou můžeme přeložit jako: *Zakleпали na dveře.*

Existují tři hlavní důvody pro užití těchto vět. Těmi jsou:

- mluvčí není znám,
- mluvčí není důležitý,
- mluvčí není (nechce být) z nějakého důvodu označen.

Většina lingvistů se shoduje na tvrzení, že věty s neurčitým subjektem, kde má hlavní člen věty stejnou strukturu a vlastnosti jako přísudek, patří k větám jednočlenným.

Podobné věty existují ale i v českém jazyce. Podle Flídrové a Žaži (*Sintaxis ruského jazyka v sopostavlení s českým*, 2005) se jedná například o věty: *В кинозале демонстрируют новый фильм.* Do češtiny můžeme převést jako: *Ve filmové síni promítají nový film.* Druhým příkladem může být věta *Здесь продают билеты.*, která bude v překladu vypadat následovně: *Zde se prodávají vstupenky // prodáváme vstupenky.*

1.1 Způsoby vyjádření hlavního členu ve větách s neurčitým subjektem

V této kapitole se podíváme na to, jakým způsobem je vyjádřen hlavní člen vět s neurčitým subjektem.

Jedná se o následující možnosti, jak jej vyjádřit:

- slovesem ve 3. osobě jednotného čísla rozkazovacího způsobu:

¹ v této práci budou synonymně zaměňována slova subjekt a činitel

Například: *Пусть говорят, что хотят.* Větu lze přeložit: *Ať si kdo chce co chce říká.*

- slovesem ve 3. osobě množného čísla minulého času oznamovacího způsobu:

Například: *Вам звонили из школы.* - *Volali vám ze školy.*

- slovesem ve 3. osobě množného čísla podmiňovacího způsobu:

Například: *Если бы мне заранее сказали, я бы подождал.* Do češtiny přeložíme jako: *Kdyby mi řekli předem, počkal bych.*

- slovesem ve 3. osobě množného čísla v přítomném čase oznamovacího způsobu:

Například: *За стеной сегодня поют.* Taková věta se nechá přeložit jako: *Za zdí se dneska zpívá.*

Hlavní členy vět s neurčitým subjektem mohou mít strukturu nejen ve formě přísudku slovesného prostého a složeného, ale také přísudku jmenného se sponou. To potvrzují následující příklady:

Как только они приезжали, их начинали потчевать и расспрашивать о жизни в столице. В этом доме им всегда были рады.

Tento druh vět informuje o ději, události nebo o jakémkoliv rysu člověka. Podstatné je ovšem upozornit na to, že důraz je kladen na samotný děj, nikoliv na jeho činitele. Subjekt je neurčitý, neboť:

- není znám (*Где-то далеко ударили в барабаны. Кдеси в дálце udeřili do bubnů/zabubnovali.*)
- není v dané situaci důležitý (*К больному вызвали врача. К нетоспéту zavолали lékaře.*)
- nechce být označen (*На работе его не любят. V práci ho nemají rádi.*)

Při překladu jsou nejčastěji používány v českém jazyce ekvivalenty s pasivními (především pak zvratnými pasivními) formami predikátu. Kupříkladu: *Более подходящего решения не нашли. Vhodnější řešení se nenašlo. – Эту книгу уже перевели. Tato kniha už byla přeložena.*

Rovněž je možné setkat se i s dalšími ekvivalenty, například: *В девять часов в дверь постучали. V devět hodin někdo zaklepal na dveře.* U překladu této věty se objevuje „někdo“, je to jedna z dalších možností, jak přeložit větu s neurčitým subjektem.

V některých případech mohou věty s neurčitým subjektem vyjadřovat děj, který se připisuje samotnému hovořícímu. Podle Flídrové a Žaži (Sintaxis ruského jazyka v сопоставлении с чешским, 2005) se jedná o následující situace:

- člověk (ve smyslu já): *Его тут хвалят, а он хмурится.* – Člověk (já) ho tu chválí, a on se mračí.
- *Не тебя спрашивают.* – Tebe se neptám.
- *Молчи, говорят тебе!* – Mlč, povídám ti!

1.2 Status vět s neurčitým subjektem v syntaktickém systému

Otázka syntaktického statusu vět s neurčitým subjektem se řeší v mnoha syntaktických koncepcích.

Věty s neurčitým subjektem odborníci řadí do jedné z těchto skupin:

- k samostatnému typu vět (jednočlenné věty),
- nebo k přechodnému typu vět (od jednočlenných k dvojčlenným)

Jak již bylo zmíněno, většina odborníků (např. A. A. Šachmatov, N. J. Švedova) se přiklání k názoru, že věty s neurčitým subjektem přináležejí k větám jednočlenným. Podrobněji pak k větám jednočlenným s hlavním členem přísudkem, kam rovněž patří i věty neosobní a slovesné.

Věty s neurčitým subjektem je ovšem nutné rozlišovat od vět dvojčlenných neúplných, které mají přísudek v totožné formě. Pro lepší pochopení je zde uvedena příkladová věta:

Мы пытались туда дозвониться. Звонили долго, но нам так и не ответили.

Звонили долго – v tomto případě se jedná o větu neúplnou, neboť nás informuje o jednání konkrétních osob (my).

нам так и не ответили – je věta s neurčitým subjektem, protože činitel tohoto děje je neznámý.

1.2.1 Samostatný typ vět (jednočlenné věty)

Podle struktury se věta jednoduchá dělí na věty jednočlenné a dvočlenné. V této kapitole bude objasněno, co jsou jednočlenné věty.

Věty jednočlenné jsou takovým typem vět, ve kterých se nachází pouze jeden hlavní člen. K těmto větám řadíme následující typy: slovesné (s určitým subjektem), neosobní, věty se všeobecným a neurčitým subjektem a věty neslovesné (jmenné). Pro úplnost zde budou popsány základní charakteristiky k jednotlivým větám a příklady.

- věty slovesné (s určitým subjektem) – Hlavním členem je přísudek ve formě slovesa v 1. nebo 2. osobě jednotného nebo množného čísla oznamovacího či rozkazovacího způsobu. Činitel sice není nazván, ale myslí se jím určitá osoba.

Помнишь тот осенний вечер? Зайдите ко мне обязательно!

- věty neosobní – Hlavním členem je opět přísudek, který může být v následujících formách: neosobní sloveso, osobní sloveso v neosobním významu, infinitiv, příděstí, neměnná slovesná forma s „ne“ nebo slovo ve významu označující stav, rozpoložení.

Вечереет. Мне не спится. В лесу тихо.

- věty se všeobecným subjektem – Hlavním členem je přísudek ve formě slovesa ve 2. osobě jednotného i množného čísla v přítomném nebo budoucím čase, sloveso v rozkazovacím způsobu či sloveso v 1. nebo 3. osobě množného čísla v indikativu. Činitel není vyjádřen, nicméně je za něj považován zevšeobecněný obraz, jev.

С ним каши не сварить. Хоть убей – следа не видно.

- věty s neurčitým subjektem - Hlavním členem věty je rovněž přísudek, činitel taktéž není nazvaný, nicméně myslí se jím neurčitá osoba, osoby. Přísudek je vyjádřen pomocí slovesa ve 3. osobě množného čísla minulého, přítomného či budoucího času.

Утром принесли почту. Почту несут. Завтра принесут почту.

- věty neslovesné (jmenné) – Hlavním členem je podmět, který je vyjádřen pomocí substantiva v jednotném čísle a v nominativu.

Ночь. Утро. Жара.

1.2.2 Dvojčlenné věty

Věta dvojčlenná je typem jednoduché věty. Jak už z názvu vyplývá, jsou věty dvojčlenné takovými druhy vět, u kterých je gramatická osnova tvořena dvěma členy: a to jak podmětem, tak přísudkem. Základním rysem těchto vět je shoda podmětu s přísudkem v osobě, čísle, rodě a pádu.

- *Наш кот подолгу смотрит в окно. Наш кот се dlouho dobu дива з окна.*

V uvedené větě se nachází dva hlavní členy: podmět *кот* a přísudek *смотрит*.

Jak je již uvedeno výše, je nutné rovněž rozlišovat věty jednočlenné od vět dvojčlenných neúplných, neboť jsou často zaměňovány. Věta neúplná je věta, ve které je jeden člen (hlavní nebo rozvíjející) vynechán. S větami neúplnými se často setkáváme v hovorové řeči.

Například: - *Что тебе подарить?*

- *Щенка.*

Druhá věta je v tomto dialogu neúplná. Ačkoliv je z věty vynechán přísudek *подари* a předmět *мне*, je význam věty pochopitelný z kontextu. Věta úplná by vypadala následovně: *Подари мне щенка.*

V případě, že je v dvojčlenné větě vynechán podmět nebo přísudek a jedná se tak o neúplnou dvojčlennou větu, je snadné si ji splést s větou jednočlennou.

Různé syntaktické koncepce z konce 20. a začátku 21. století (např. Belošapkova, 1997) pohlíží na věty s neurčitým subjektem jako na věty dvojčlenné či jako na věty přechodné (od dvojčlenných k jednočlenným).

Pro lepší přehlednost je vloženo následující schéma:



Obrázek č. 1: Přehledné znázornění jednočlenných a dvojčlenných vět (www.interneturok.ru, 2016)

K popisu obrázku:

Jak je vidno ze schématu, má gramatická osnova jednoduchých vět buď dva, nebo jeden hlavní člen. V případě dvou hlavních členů (podmětu a přísudku) se jedná o tzv. větu dvojčlennou. Když má věta pouze jeden hlavní člen (jen podmět anebo predikát), jde o větu jednočlennou. Věta jednočlenná s hlavním členem podmětem se nazývá věta jmenná. V případě, že je hlavním členem přísudek, mluvíme o následujících větách: slovesné (s určitým subjektem), neosobní a věty s neurčitým a se všeobecným subjektem.

1.3 Všeobecný význam vět s neurčitým subjektem

Věty s neurčitým subjektem mohou mít také všeobecný význam. Vyskytuje se zejména v příslovích, aforismech, poetických textech, nicméně i ve větách, které popisují různé instrukce, příkazy, zákazy či obsahují etické normy atp.

Například: *Цыплят по осени считают.* (пословица) *Nechval dne před večerem.*

Jedná se tedy o věty se všeobecným subjektem, o kterých budou pojednávat a věnovat se jim následující kapitoly.

2 VĚTY SE VŠEOBECNÝM SUBJEKTEM

Věty se všeobecným subjektem jsou takovými typy vět, ve kterých se děj vyjádřený slovesem vztahuje k jakékoliv osobě nebo činiteli, který má všeobecný charakter. Věty se všeobecným subjektem jsou obvykle chápány jako věty jednočlenné. Výskyt těchto vět je typický obzvláště u přísloví, rčení, aforismů, ale také zákazů a příkazů.

Pro lepší pochopení budou uvedeny příklady.

- *Слезами горю не поможешь.*
- *Семь раз отмерь – один раз отрежь.*

Věty se všeobecným subjektem se nepoužívají jen u národních pořekadel a přísloví, ale rovněž jsou rozšířeny při popisu nějakého zobrazení v typické situaci. Například: *А то велишь запрячь беговые дрожки и поедешь в лес на рябчиков* (И.С. Тургенев).

Tyto věty se taktéž využívají při psaní kritických článků v publicistice, neboť přidávají názorům větší objektivnost. Kupříkladu věta: *Читая заметки литератора, мы особо явственно осознаем значение таких произведений, как «Спутники» и «Кружалиха», для нашей послевоенной прозы.*

Nehledě na to, že se věty se všeobecným subjektem nejčastěji používají v hovorovém a uměleckém stylu, můžeme se rovněž setkat s některými druhy vět s neurčitým subjektem ve stylu naučném. Např.: *Тензодатчики делают из тонкой проволоки, складываемой змейкой.*

V uměleckých literárních dílech mohou být tyto věty způsobem předávání autorových pocitů a myšlenek, kdy je zároveň čtenář pozastaven, aby mohl zmíněné pocity spoluprožívat. Příkladem takového užití může být úryvek od S. A. Jesenina:

Ляжешь, а горькая дума

Так и не сходит с ума...

Голову кружит от шума. (С.А. Есенин)

Věty se všeobecným subjektem mohou být rovněž ve formě věty dvojčlenné, ve které je podmět vyjádřen zájmenem.

Вы входите в лес, вас сразу охватывает прохлада, вы медленно идете по опушке.

V těchto větách se podmět „вы“ nevztahuje k nějaké konkrétní osobě, nýbrž obsahuje všeobecný charakter, proto jej radíme do vět se všeobecným subjektem.

2.1 Způsoby vyjádření hlavního členu ve větách se všeobecným subjektem

Tato kapitola se bude věnovat způsobům, jak lze vyjádřit hlavní člen (přísudek) u vět se všeobecným subjektem.

Jedná se o následující možnosti vyjádření predikátu:

- sloveso ve 3. osobě množného čísla oznamovacího způsobu označující děj, který se připisuje nevyjádřenému subjektu všeobecného smyslu (přibližuje se slovům *někdo, kdokoliv, každý, nikdo, všichni*), často se používá v příslovích a rčeních, účastníkem děje je rovněž sám mluvčí, v českém jazyce nemají tyto věty totožné ekvivalenty, ale nejčastěji se překládají pomocí 1. osoby množného čísla nebo pasíva

Například: *В конце предложения ставят точку.* Tuto větu můžeme přeložit buď jako: *Na konci věty píšeme tečku.*, tedy pomocí 1. osoby množného čísla, nebo *Na konci věty se píše tečka.* pomocí trpného rodu.

Бром получают подобно хлору. Бром získáváте / se získává подобně jako хлор. (Flídrová, Žaža, 2005)

- sloveso ve 2. osobě jednotného čísla oznamovacího způsobu, které se stejně tak jako předchozí typ přísudku velmi často vyskytuje v příslovích, rčeních a

pořekadlech, nejčastějším ekvivalentem v českém jazyce při překladu je podstatné jméno „člověk“ mající všeobecnou povahu

Například: *Его не уговоришь. Чловѣк ho nepřетлivi. - Таких людей легко обманѣшь. Takové lidi člověk lehce oklame. - Слезами горю не поможешь. Slzami nic nespraviš.*

- sloveso v rozkazovacím způsobu (imperativu), se kterým se rovněž lze velmi často setkat

Například: *Семь раз отмерь – один раз отрежь. Dvakrát měř, jednou řež. - Не всякому слуху верь. Nevěř všemu, co slyšíš.*

- sloveso v 1. osobě množného čísla oznamovacího způsobu, se kterým se setkáváme jen občas

Například: *Что имеем - не храним, потерявши – плачем. Со máme, toho si nevážíме, když to ztratíme, плачете.*

- a nakonec sloveso v 1. osobě jednotného čísla oznamovacího způsobu, se kterým se taktéž příliš často nesetkáme

Například: *Чужую беду руками разведу, а к своей и ума не приложу.*

Podobné konstrukce (obvykle ve formě slovesa ve 2. osobě jednotného čísla) se objevují rovněž u hovorového stylu. Například: *Вот не доедешь, да и только, домой! Ну что ты с ней сделаешь.*

2.2 Interpretace vět se všeobecným subjektem

Ne ve všech učebnicích jsou věty se všeobecným subjektem vyčleněny jako samostatný typ. Hodně autorů se domnívá, že všeobecný význam mohou mít i věty slovesné a věty s neurčitým subjektem.

Například: *Любишь кататься, люби и саночки возить.* Takovou větu někteří autoři považují za větu slovesnou se všeobecným významem. *Цыплят по осени считают.* Taková věta je těmito autory pokládána za větu s neurčitým subjektem, která má všeobecný význam.

Co je základem těchto různých interpretací? Autoři, kteří vydělují věty se všeobecným subjektem jako samostatný typ, věnují větší pozornost významu, smyslu tohoto druhu vět. A ti, kteří pro vydělení samostatného typu nevidí dostatečný důvod, zdůrazňují především formální rysy (slovesné tvary), proto je řadí k větám slovesným a s neurčitým subjektem.

3 VYSOKOŠKOLSKÁ POSLUCHÁRNA

Praktická část této diplomové práce (vytvoření systému cvičení k zadané problematice) je cílena pro budoucí využití právě vysokoškolskými studenty. Samozřejmě i zbylé dvě části mohou studentům posloužit k objasnění a pochopení vět s neurčitým a všeobecným subjektem, ale část praktická jim poskytne procvičení daného tématu.

Vysokoškolský student (dospělý člověk) bývá označován také jako posluchač. Obecně je studium ruského jazyka přednostně zaměřeno na vytváření oborových kompetencí, tj. komunikativní, lingvistické, interkulturní a literárněvědné, spolu s pedagogickými, psychologickými, komunikačními a dalšími osobnostně kultivačními kompetencemi studenta. To znamená, že kompetence lingvistická zaujímá přední roli ve studiu ruštiny, proto je nutné věnovat pozornost lingvistickým jevům – a věty s neurčitým a všeobecným subjektem mezi ně rozhodně patří. Tyto věty jsou hojně zastoupeny jak v mluvené, tak i v psané řeči, proto je důležité věnovat jim náležitou pozornost.

Po dokončení studia by se absolvent měl v odborné problematice sám dobře orientovat a být schopen ji vysvětlit svým budoucím žákům (v případě učitelského oboru).

METODIKA

4 UČEBNICE

V současné době existuje pestrá nabídka novějších didaktických prostředků (především elektronických), nicméně učebnice se díky svým specifickým vlastnostem nadále významně udržují na předním místě vyučovacího procesu. Je to z toho důvodu, že jde o dostupný učební materiál, o který se ve výuce opírají nejen učitelé, ale i žáci. Ostatní materiální prostředky a pomůcky jsou spíše doplněním, která pomáhají žáky zaktivizovat a motivovat, avšak učebnice obvykle formují základ vyučovacího procesu. Důležitost učebnic pro výuku definuje Westbury (in Sikorová: Výběr učebnic na základních a středních školách, 2004): „*Učebnice je integrální součástí všech moderních školských systémů, které:*

a) předpokládají, že učebnice je pramenem informací, které jsou obsahem komunikace ve škole;

b) a jsou vystavěny kolem existence učebnice jako základního prostředku organizace kurikula a základního nástroje pro vyučování učení.“

Ve vyučovacím procesu se učebnice často objevují jako prostředník při komunikaci žáka (někdy rovněž pedagoga) s učivem. Obzvláště kvalita a dostupnost učebnic se řadí mezi významné faktory, které působí na kvalitu vzdělávacího procesu.

4.1 Definice učebnice

Definice učebnice, na které by se všichni odborníci a vědci shodli, zatím neexistuje. Někteří autoři (kupříkladu Vaněček, 1995) vymezují pojem učebnice výhradně na materiály, které vznikly za účelem vzdělávání, v souladu s kurikulárními dokumenty, a které dále u žáků podněcují učební činnosti. Jedná se tedy o užší vymezení pojmu učebnice. Ostatní specialisté (např. Mikk, 2007) dávají přednost širokému pojetí. Pojem učebnice nezahrnuje pouze knihy primárně vytvořené pro vzdělávací funkci, nýbrž za učebnice jsou pokládány i další výukové materiály, které se ve výuce používají.

Z dřívějšího náhledu na učebnice je zdůrazňován zejména jejich přínos pro žáky. Například Sýkora (Učebnice, 1996) vymezuje pojem učebnice takto: „*Knížní (tištěné, psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání*

vzdělání žáků/studentů/jiných osob. Vznikají a existují jako specifický prostředek prezentace jistých sociálně významných oblastí vědění, určený pro potřeby tvorby a nabývání vědění.“

Obdobně charakterizuje význam učebnice pro žáky Hendrich a kol. (Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 1988): *„Učebnice je základním materiálem, didaktickým prostředkem, sloužícím k realizaci stanoveného cíle prostřednictvím svého obsahu a metodického pojetí ve struktuře vyučovacího procesu. Pro žáka je hlavním zdrojem poznání. Kromě učiva obsahuje též podněty podporující motivaci žáků (ilustrace, kvízy aj.). Výběrem a uspořádáním učiva zajišťuje cíle výchovné a vzdělávací.“*

Všeobecně se učebnice zařazují do systému didaktických prostředků, konkrétně mezi materiální didaktické prostředky. Didaktické prostředky žákům zprostředkovávají poznatky a pomáhají jim se učit. Kalhous a Obst (Školní didaktika, 2009) zmíněné materiální didaktické prostředky rozdělují do pěti skupin, kterými jsou: učební pomůcky, technické výukové prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení učitele a žáka. Do první skupiny didaktických prostředků jsou řazeny právě učebnice, které ještě konkrétněji patří mezi textové pomůcky. Do této kategorie patří kromě učebnic rovněž různé pracovní materiály (například pracovní sešity, sbírky úloh, studijní návody, tabulky, atlasy apod.) a také doplňková a pomocná literatura (časopisy nebo encyklopedie).

Stejně tak Doleček, Skoupil (Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství, 1975) dávají význam zejména učebnímu charakteru učebnic bez ohledu na jejich význam pro učitele: *„Učebnice je školní pomůcka, která obsahuje pro žáka nové učivo, cvičení, otázky a úkoly, zpracované didakticky a s ohledem na cíle výchovy a vyučování a na zvláštnosti učících se. Učebnice je prostředkem učení.“*

V této definici je nutné zdůraznit, že poukazuje na nezbytnost přizpůsobení obsahu i formy učebnic nejen samotnému učivu, ale především potřebám a charakteristikám žáků, pro které je učebnice určena. K obdobnému názoru se připojuje taktéž Hendrich a kol. (Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 1988): *„Učebnice je zpracována pro jednotlivé ročníky různých druhů a stupňů škol podle specifiky předmětů a má normativní a instruktivní charakter z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů, obsahu, metod a forem práce.“*

Dnešní pojetí teorie učebnice zpravidla vycházejí z Průchy (Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky, 1998). Autor objasňuje učebnici jako základní edukační konstrukt. To znamená, že učebnice je vytvořená pro specifické edukační účely sloužící jak žákům, tak učitelům. Průcha rovněž zdůrazňuje, že tematická a metodická podoba výuky je do velké míry ovlivňována strukturou učebnic.

Stejně tak i jiní autoři charakterizují učebnici podobně jako Průcha. Kupříkladu Knecht a Janík (Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu, 2008) uvádí: *„Učebnici můžeme nazvat edukačním konstruktem, neboť představuje složitý celek několika komponent, které mají být pokud možno v rovnováze. Textové komponenty by měly být vhodně doplněny komponentami obrazovými a obě tyto komponenty by měly zároveň respektovat nejen všechny výše uvedené funkce učebnice, ale i osobnost žáka, kterému je učebnice určena především. Dobrá učebnice nejen že může být důležitým a nezastupitelným prostředkem pro vzdělávání a sebevzdělávání žáků, ale měla by také usnadnit a zpříjemnit práci učitelům. Prostřednictvím učebnic lze u žáků zvýšit motivaci ke studiu, pokud je psaná z jejich pohledu poutavým a srozumitelným textem, doplněným vhodně zvoleným obrazovým materiálem (který má především didaktickou funkci, nikoliv pouze funkci ozdobnou). Pokud dále učebnice obsahuje například rozšiřující učivo pro nadané žáky, vybízí svým charakterem k využití různých výukových metod a je případně doplněna moderně zpracovanou metodickou příručkou, stane se bezpochyby i vítaným pomocníkem pro učitele.“*

Z pohledu Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) se jedná o následující definici: *„Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. [...] funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání, 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“*

V současné době se učebnice v návaznosti na Průchovo pojetí popisují obvykle ve třech základních rovinách. Citujme opět Průchu (Moderní pedagogika, 2013): *„Lze rozlišit (z funkčního hlediska) tato základní pojetí:*

- *učebnice jako kurikulární projekt;*
- *učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky;*
- *učebnice jako didaktický prostředek pro učitele.“*

Podle Průchy (Moderní pedagogika, 2013) je ovšem nezbytné připomenout, že je to stále učitel, který posuzuje a rozhoduje, jakým způsobem a jak často se budou učebnice a jiné didaktické prostředky využívat ve vyučovacím procesu. Podle výsledků² mnohých výzkumů se ukázalo, že většina učitelů nenechává učivo prezentované v učebnicích bez úprav. Výsledky poukázaly na to, že učitelé sice v průběhu plánování výuky používají učebnice jako nejdůležitější zdroj informací, nicméně při výkladu učiva ho různými způsoby pozměňují a přizpůsobují potřebám aktuálního stavu žáků a situace. Často tedy z učiva vytyčují nejpodstatnější body, zkracují jej, zpřehledňují, doplňují nebo aktualizují látku pomocí materiálů z jiných zdrojů atp.

4.2 Požadavky na učebnici

Aby učebnice plnila svoji didaktickou funkci, musí splňovat jisté nároky. Nejdůležitějšími požadavky podle Lepila (Teorie a praxe tvorby výukových materiálů, 2010) jsou:

- odborné (souhlas učiva s poznatky dané vědní disciplíny),
- didaktické (soulad s kurikulem, správný výběr poznatků)
- metodické (volba adekvátních prostředků výkladu učiva),
- logické (ucelená struktura poznatků a rozčlenění učiva),
- psychologické (přiměřenost učiva věkovému stupni žáků),
- lingvistické (jazyková správnost a stylistická úroveň),
- estetické (vhodné výtvarné a typografické ztvárnění učebnice),
- hygienické (přiměřený objem a hmotnost učebnice, kvalita papíru).

4.3 Funkce učebnice

Nejen u definice učebnice, ale rovněž u popisu jejích základních funkcí jsou autoři nejednotní a neshodují se. Jak již plyne z výše zmíněného, obsah i formální zpracování učebnic musí být přizpůsobeno zvolenému učivu stanovenému k prezentaci. Nejde ale jen o tento aspekt, je zapotřebí v nich zohlednit i zamýšleného uživatele učebnice (tzn. brát zřetel na učitele a studenty). Z toho

² Více viz například Průcha (Moderní pedagogika, 2013)

důvodu je nezbytné přizpůsobit obsah i formu učebnic vzhledem k věku žáků, jejich potřebám a zaměření, typu školy, vyučovacímú předmětu atp. V lingvodidaktice³ se při vytváření učebních textů zohledňuje např. mateřský jazyk studenta nebo dosažená úroveň ovládnání jazyka atd.

Citujme opět Průchu (Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky, 1998), neboť nejspíše on předkládá nejjednodušší pojetí funkce učebnic. Podle jeho slov je funkce učebnic těsně spjata s tím, kdo s učebnicí pracuje: *„Z tohoto hlediska lze rozlišit: Funkce učebnice pro žáky: Učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty normy, postoje aj.). Funkce učebnice pro učitele: Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“*

Autor se i dále zabývá výše napsanou myšlenkou a vyčleňuje tři hlavní funkce učebnice:

- a) Prezentace učiva – učebnice podávají didakticky zpracovaný souhrn poznatků z daného vědního oboru, který žákům i učitelům slouží jako hlavní pramen informací.
- b) Řízení učení a vyučování – učebnice reguluje proces žákova učení a učitelé zároveň slouží jako „vodítko“ v jeho řídicí roli.
- c) Orientační (organizační) funkce – svou strukturou vymezují obsahy vzdělávání, organizují je do určitých tematických celků a stanovují posloupnost jejich osvojování. (Průcha, Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky, 1998)

Obdobné rozdělení můžeme nalézt i u dalších autorů. Jedná se například o Hendricha a kol. (Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 1988), který vymezuje funkce učebnice (obzvláště učebnice cizího jazyka) následovně: *„Z didaktického hlediska rozeznáváme tři hlavní funkce materiálních didaktických prostředků ve vztahu k názornému vyučování. Jsou jimi:*

³ Didaktika zabývající se problematikou vyučování jazyků

1. *Funkce prezentační (uváděcí).* Didaktické prostředky se podílejí na prezentaci (uvádění, výkladu, objasňování učiva, dokumentují nebo navazují přímo či zprostředkovaně na učební informaci určenou k osvojení (zvuková nahrávka textu, graf časové závislosti dějů atd.).

2. *Funkce stimulační.* Didaktické prostředky stimulují, podněcují žákovu reakci, rozvíjejí jeho myšlení, podporují tvůrčí přístup k pochopení a zpracování nové informace (řešení problémů, postupy analogie, analýzy, syntézy apod.), zejména z oblasti jazykové teorie.

3. *Funkce motivační.* Didaktické prostředky vyvolávají žákův zájem o předmět; seznamují ho se zajímavostmi spjatými s vyučovacím předmětem; upozorňují na zajímavosti ze života dané země, na její historii, tradice, zvyky, umělecká díla a vše, co souvisí s kulturou dotyčného národa. Tím působí motivačně v průběhu celého trvání výuky.“

Teoretik Zujev (Ako tvorit' učebnice, 1986) přinesl souhrnnější a úplnější třídění funkcí učebnic. Autor vymezuje 8 následujících funkcí:

- a) Informační – vymezuje obsahy vzdělávání a zprostředkovává je žákům.
- b) Systematizační – učivo je rozčleněno podle určitého systému, a učebnice tak určuje posloupnost jednotlivých částí učiva (např. témat).
- c) Transformační – učebnice přepracovává odborné informace z daného oboru tak, aby byly pro žáky přístupné.
- d) Fixační a kontrolní – učebnice pod vedením učitele pomáhá žákům v osvojení a upevnování potřebných znalostí a dovedností (jejich procvičováním a vlastní manipulací s učivem), případně k jejich kontrole.
- e) Sebevzdělávací – učebnice by studenty měly vést k samostatné práci s nimi, měly by je motivovat k učení a vzbuzovat v nich touhu po poznání.
- f) Integrační – učebnice poskytuje jakýsi základ pro pochopení a začlenění poznatků získaných z dalších zdrojů.
- g) Koordinační – učebnice koordinuje její používání s případnými dalšími prostředky, které na ni navazují.
- h) Výchovná – učebnice by rovněž měla působit na citovou složku osobnosti a na vznik hodnot, postojů, návyků apod.

L. B. Trušina (Soderžanie i struktura učebnika ruskogo jazyka kak inostrannogo, 1981) rovněž uvádí, že každá učebnice cizího jazyka by měla obsahovat čtyři následující funkce:

- a) Informativní – snižuje míru neznalostí při ovládnání cizího jazyka.
- b) Motivační – tato funkce kompenzuje nedostatek jazykového prostředí, přispívá k vytváření vnitřní i vnější motivace, působí na psychiku žáků – pocity, emoce.
- c) Pragmatická – tj. komunikativní funkce, která poskytuje a podporuje využívání cizojazyčných znalostí, a rovněž uskutečňuje komunikaci v cizím jazyce.
- d) Kontrolní – funkce umožňující provádět kontrolu i sebekontrolu, korekci i sebekorekci.

M. N. Vjatjutnev (Teorija učebnika ruskogo jazyka kak inostrannogo, 1984) podporuje Trušinu v oblasti komunikativní funkce. Tvrdí, že je nezbytné podřídit učení syntaxe komunikaci, obsah komunikace probíhá pomocí jazykových prostředků.

4.4 Struktura jazykové učebnice

Společné rysy všech učebnic se takřka nedají nalézt, neboť v současnosti je nabídka jazykových učebnic a ostatních lingvodidaktických prostředků široká a rozmanitá. I přesto však bývá u většiny učebnic respektována jistá obdobná struktura, kterou popisují následující odstavce.

Jazykové učebnice se zpravidla rozdělují na jednotlivé lekce. Každá lekce se obvykle věnuje určitému tématu (bývá zvykem, že jedno téma je obsahem jedné lekce, nicméně se samozřejmě mohou objevit případy, kdy se jedno téma rozděluje do několika lekcí). Obsahem každé lekce bývá slovní zásoba spojená s daným probíraným tématem. Je možné se setkat s učebnicemi, které zahrnují tzv. opakovací lekce. Ty mají za úkol upevňovat znalosti z dříve probraného učiva.

Na samém začátku učebnice se obvykle nachází předmluva určená pro žáky nebo učitele, případně jak pro žáky, tak učitele. Zde je řečeno, pro koho je učebnice

určena, mohou se objevit i pokyny a návody pro užívání učebnice. Krom předmluvy většinou na začátku najdeme též obsah nebo klíč pro manipulaci s učebnicí (např. seznam zkratk). Učebnice, které jsou určeny pro začátečníky, mívají často ve svém úvodu informace o fonetice a fonologii daného jazyka, některé mohou dokonce obsahovat stručný úvodní audioorální kurz.

Co se týče konce, můžeme v některých učebnicích najít souhrnná opakovací cvičení (v podání opakovacích lekcí, nebo ve formě testů). Zvykem tu bývá rovněž slovník, který může být řazen podle abecedy, nebo podle jednotlivých lekcí, a klíč ke cvičením. Občas se zde vyskytuje přepis poslechových textů, různé přehledy gramatiky, eventuálně další přílohy.

Jazykové učebnice samozřejmě nejsou ve většině případů používány samostatně, bývají totiž doplňovány dalšími materiály (např. pracovními sešity, cvičebnicemi, metodickými příručkami pro učitele, zvukovými nahrávkami apod.).

Ke struktuře jednotlivých lekcí se Hendrich a kol. (Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 1988) vyjadřuje následovně: *„Lekce obsahují stanovené komponenty učiva, jsou integrovaným celkem, jehož části tvoří výchozí text, slovní zásoba a její utřídění, jevy mluvnické, popř. fonetické a pravopisné, soustava cvičení, aktivizační materiály a doplňkové texty. Struktura tohoto rozvržení není zcela závazná, v jednotlivých učebnicích jsou komponenty řazeny různě.“*

Výchozí texty mají formu buď monologickou, nebo dialogickou. První typ textů, tedy tzv. monologické texty, se hodí zejména k nácvičku čtení, reprodukce obsahu nebo také k procvičování kladení otázek a odpovědí. Oproti tomu texty dialogické by měly žákům sloužit jako demonstrace užívání daného jazyka v reálném životě, resp. v konkrétní reálné situaci. Rovněž slouží jako podnět k rozvíjení komunikačních schopností studentů.

Podle Hendricha a kol. (Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 1988) takzvané doplňkové texty obvykle zahrnují nejrůznější autentické materiály z dané země (například úctenky, novinové články, dotazníky, plakáty, inzeráty, jízdenky apod.), ale také úryvky literárních děl,

informace o reáliích dané země, populárně naučné statě na různá témata apod. Hlavní funkcí těchto textů je rozšiřování jazykových i věcných znalostí studentů.

4.5 Ilustrace v učebnici

Vajsburd a Sinicyna, kteří jsou citováni v publikaci „Soderžanie i struktura učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo, 1981“ uvádí, že ilustrační materiál je jeden z nejdůležitějších strukturních složek v jakékoliv učebnici. Jeho úkolem je u studentů vyvolat nějaké prožívání, zaujmout jeho pozornost, k čemuž pomáhají jasné, výrazné ilustrace a fotografie.

N. A. Dobroljubov a V. G. Belinskij se domnívali, že skutečně důležité místo při učení zaujímají ilustrace, neboť mají vliv na smysly a představivost.

Psycholožky Meščerjakova a Men'šikova pod vedením B. G. Anan'eva experimentovaly se studenty ve věku 17 – 25 let. Tyto experimenty potvrdily a dokázaly, že mínění typu „čím jsou studenti starší, tím méně jsou potřebné ilustrace ve vyučovacím procesu“ jsou nepravdivá.

V. Cícha (Metodika ruského jazyka, 1975) na druhou stranu píše, že vizuální pomůcky (ilustrace, obrázky, fotky) mají ve vyučovacím procesu pouze pomocnou, sekundární roli. Funkce ilustrací v učebnicích obvykle spočívá zejména v oživení, než aby se přímo nechaly využít pro jazykové studium.

Podle mého názoru je ovšem dost možné, že ilustrace odvádějí častěji pozornost studenta, než aby je motivovaly. Vezmeme-li v úvahu názory Václava Cíchy, lze konstatovat, že ilustrace mají funkci především oživující, také motivující, ale zároveň odvádí studentovu pozornost od textu, na kterém by měl v tu dobu pracovat.

Je samozřejmě důležité, aby se učitel zamýšlel nad věkem studentů, pro které je daná učebnice určena. Pochopitelně i z tohoto důvodu se v systému cvičení této diplomové práce nacházejícího se ve třetí části neobjevují žádné ilustrace, neboť se jedná o cvičebnici pro vysokoškolské dospělé studenty.

5 CVIČENÍ

S ohledem na výše napsaná slova můžeme konstatovat, že cvičení patří do učebnic a jsou její nedílnou součástí. Doleček a Skoupil (Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství, 1975) dokonce tvrdí, že publikace, které neobsahují cvičení, není ani možné za učebnice pokládat. Následující kapitoly se proto budou tomuto tématu věnovat podrobněji.

5.1 Definice cvičení

Hned na začátku je třeba zmínit, že ve spojitosti s problematikou cvičení se používá odlišná terminologie. Krom pojmu cvičení se užívá i celá řada jiných pojmů, kterými jsou například: problém, učební úloha, úkol, nácvik, otázka, úkolová situace apod.

Někteří autoři vidí mezi výše zmíněnými termíny jisté rozdíly. Například Janiš a Ondřejková (Slovník pojmů z obecné didaktiky, 2006) uvádí, že: „*Učební úloha je prvek učební metody, který se stává podnětem pro aktivní činnost žáka (převážně teoretické povahy) při vyučování. Učební úloha vychází z formulace učebního cíle. V praxi se odlišuje učební úloha od tzv. učebního úkolu tím, že učební úkol podněcuje k činnosti převážně praktické povahy.*“

Jiní odborníci posuzují dané pojmy jako synonymní. Jde například o Nikla (Metody projektování učebních úloh, 1997): „*Učební úloha (též úloha, úkol, problém, otázka, dotaz, cvičení, úkolová situace aj.) je každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem. Učební úloha vyžaduje hledání výsledného řešení pomocí řady poznávacích nebo i manuálních operací, samostatně žákem vybíraných ze souboru žákovi známých postupů řešení (neproblémová učební úloha) nebo postupů jím nově vytvořených (problémová učební úloha).*“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) vymezuje učební úlohu jako: „*každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní.*“

Poslední definice, která zde bude zmíněna, pochází od Dolečka a Skoupila. (Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství, 1975). Ta klade důraz obzvláště na opakovací charakter cvičení: „*Za cvičení považujeme totiž takové části textu, které vedou žáka, aby záměrně opakoval určité činnosti a tím upevňoval vědomosti, získával dovednosti, popř. návyky a rozvíjel svoje schopnosti.*“

Z výše uvedených definic si lze všimnout, že každý autor zdůrazňuje jiné rysy úloh, ovšem i přesto se při porovnání jejich pojetí nechají zpozorovat nějaké totožné. Těmi jsou například: jde o prvek vyučovacího procesu, cvičení bývají studentům zadána s určitým pedagogickým záměrem, který se podřizuje vytyčenému výukovému cíli. Dále mívají úlohy jazykovou podobu, aktivizují studenty a vybízejí je k nějaké činnosti (ta se častokrát zakládá na opakování nějakého úkonu nebo na řešení problému). Daná činnost obvykle sestává z jednoho nebo více dílčích úkonů, a slouží jednak k osvojování, nabývání a upevnění učiva, tak i k získávání návyků a rozvoji schopností studentů. Rovněž slouží jako nástroj zpětné vazby, díky němuž si nejen učitelé, ale i žáci ověřují, zda a do jaké míry byl splněn daný vzdělávací cíl. Taktéž je důležité upozornit na to, že ve výuce hraje při práci se cvičením hlavní roli učitel, neboť on určuje, kdy a které cvičení bude použito, za jakých podmínek a v jakém pořadí.

5.2 Struktura cvičení

Co se týče struktury jednotlivých cvičení, obvykle nebývá u všech typů úloh stejná. Všeobecně lze ale konstatovat, že se cvičení skládají ze dvou hlavních částí. Tou první je zadání určitého cvičení, ve kterém student dostane pokyny a je poučen o tom, co se od něj požaduje. Druhá část sestává z vlastního prostoru pro řešení dané úlohy.

Výše řečená první část, tedy zadání cvičení, studentovi předkládá informace, které jsou důležité k úplnému porozumění a vyřešení úlohy. Zadání se může skládat z výchozího textu, který krom textové podoby může být rovněž ve formě obrázku, grafu, tabulky apod., z instrukcí a z tzv. kmene úlohy. Kmenem úlohy se obvykle rozumí tázací nebo rozkazovací věta, která má pro studenty hlavním impuls k požadované činnosti, které je dosaženo pomocí tzv. akčních slov. Tato slova jsou nejčastěji tázací zájmena nebo příslovce (například kdo, co, jaký, kde atd.) nebo také

slovesa v imperativu (kupříkladu doplň, nahraď, přiřaď, vyřaď, vyhledej, vysvětli apod.). Zmíněná akční slova jsou pro studenty prvotní náповědou, neboť naznačí, jaký druh myšlenkové operace se od nich bude požadovat. Nesmíme opomenout, že mnohdy bývá součástí zadání cvičení vzor, který studentům napovídá, co je od nich žádáno a zároveň podle kterého studenti dále vyplňují zadané cvičení.

To, jak prostor pro řešení daného cvičení vypadá, se samozřejmě liší. Závisí to nejen na konkrétním učivu, ale rovněž na formě jednotlivých úloh. Cvičení s otevřenou odpovědí obvykle mívají prázdný prostor pod zadáním, do něhož student zapíše svou odpověď (např. u esejí, úvah, vyprávění apod.), u úloh uzavřených vytváří prostor pro řešení kupříkladu různé alternativy odpovědí, vynechaná místa pro doplnění apod.

5.3 Systém cvičení

I. L. Bim (Metodika obučeníja inostrannym jazykam kak nauka i teorija škol'nogo učebnika, 1977) uvádí, že pouze trénink může poskytnout osvojení si materiálu a automatizaci při používání jazykových jevů. Trénování, jinými slovy cvičení, poskytuje studentům nejen zapamatování si, tj. opakované záměrné vyplňování jednotlivých cvičení, které jsou orientovány na použití a zacházení s konkrétním jazykovým materiálem, ale také poskytuje postupný přechod daných činností ve zkušenost studenta. Čím členitější a rozdělenější tyto činnosti jsou, tím rychleji se děje přechod a rychleji se i formují návyky, znalosti a zkušenosti.

M. N. Vjatjutnev (Teorija učebnika ruskogo jazyka kak inostrannogo, 1984) píše, že ovládnutí systému určitého jazyka není pouze nasbíranou činností a aktivitou, ale jedná se o zapisování částí do celku (praktická část doplňuje teoretickou). Dále uvádí, že žádnou jednotku jazyka nelze ovládnout v plné míře, dokud není osvojen celý systém. To znamená, že ve výukovém procesu je zapotřebí se k jednomu jazykovému jevu vracet několikrát, protože daný jev zvyšuje svou roli ve vztahu k systému. Právě z tohoto důvodu figuruje v systému cvičení jeden a ten samý jev v několika cvičeních.

R. Purm (K teorii učebníka inostrannogo jazyka, 1998) doplňuje, že v učebnici i ve výukovém procesu je třeba nabídnout několik cest k dosažení cíle. To znamená poskytnout několik různých typů úkolů a cvičení se stejnou didaktickou funkcí, kupříkladu zaměřených na základní osvojení nějakého gramatického jevu.

Z toho důvodu se i v této práci nachází více cvičení k trénování a procvičování jednoho gramatického jevu. Student se krom procvičování vět s neurčitým a všeobecným subjektem zároveň setká i s jinými jevy, to záleží na tom, jak je daná úloha stanovena. I. L. Bim (Metodika obučeníja inostrannym jazykam kak nauka i teorija škol'nogo učebníka, 1977) píše, že právě stanovení úlohy dovoluje upevnit procvičovaný, ale i jiný jazykový jev. Dále uvádí, že pod pojmem cvičení se rozumí jakákoliv forma vzájemného vztahu mezi studenty a učebnicí (při samostatné práci), která má strukturu: 1) stanovení úkolu; 2) způsoby řešení dané úlohy; 3) řešení úkolu a jeho kontrola.

A. A. Leont'ev a T. V. Rjabova (Voprosy psiholingvistiki i prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo, 1971) objasňují systém cvičení následovně: Systém cvičení vyžaduje cyklus/soubor cvičení se zpracováním v krocích. To znamená, že se postupně ztěžují následující cvičení s určitým jazykovým jevem, ale nesmí se zapomenout i nadále opakovat všechny jazykové jevy.

Cvičení se jen málokdy ve vyučovacím procesu i v učebnicích objevují samostatně, převážně se pracuje s celými soubory úloh. Protože je nutné, aby zmíněné soubory plnily očekávané funkce, nelze cvičení v nich vybírat a řadit pouze náhodně a bez logiky. Tyto soubory by měly obsahovat nejen logickou, ale i věcnou strukturu. Pravidla a požadavky, které by měli tvůrci učebnic i pedagogové při projektování souborů cvičení dodržovat, se již pokusili někteří autoři zformulovat. Jde například o Kalhouse a Obsta (Školní didaktika, 2009), kteří stanovují následující požadavky:

- „• *Učební úlohy obsahují správný poměr faktů, zobecnění a emocionální působnosti.*
- *Soubor učebních úloh je koncipován tak, aby se v něm maximum poznávacích aktivit soustřeďovalo na nejdůležitější učivo. Tomu slouží uzlové otázky, z nichž jsou ostatní učební úlohy jakoby odvozeny.*
- *Obsahují kromě jiného učební úlohy vyžadující myšlenkovou činnost dostatečně složitou, aby řešení těchto učebních úloh bylo sice přiměřené, ale vyžadovalo*

vynaložení značného mentálního úsilí. Jen takové učební úlohy mohou myšlení žáků nejen zapojovat, ale i rozvíjet.

- Je utvořen tak, aby obsahoval učební úlohy formulující vědomosti žáků, rozvíjející jejich kognitivní procesy a působící na ně zároveň výchovně.
- Soubor učebních úloh pamatuje na to, aby se učební úlohy v něm obsažené opakovaně dotýkaly téhož učiva, ale z různých stránek, tj. tak, aby žák s týmž učivem musel provést různé kognitivní aktivity.
- Soubor učebních úloh zahrnuje úkoly vhodné pro osvojení nového učiva, pro domácí přípravu i pro zkoušení.
- V náležitých proporcích obsahuje učební úlohy, které budou zadány ústně i písemně.
- Je konstruován tak, aby s ním mohli pracovat žáci všech prospěchových kategorií a aby se jejich prostřednictvím mohla provádět systematická kontrola vědomostí i dovedností žáků.“

5.4 Texty v systému cvičení

A. R. Arutjunov (Teorija i praktika sozdanija učebnika ruskogo jazyka dlja inostrancev, 1990) uvádí, že texty a úlohy nevyžadují zachycení skutečnosti. Jsou speciálně konstruovány takovým způsobem, aby byla zajištěna prezentace a opakování jazykové jednotky v dané hodině. Jazyková učebnice může být postavena rovněž na materiálu bez kontextu i na nepromyšlených a na sobě nenavazujících větách.

Někteří autoři učebních pomůcek pro studenty souhlasí s A. R. Arutjunovem a jsou si jisti tím, že student je schopen zvládnout systém jazyka, aniž by byla brána v úvahu motivace a komunikativní potřeby.

Podle názoru L. B. Trušiny (Soderžanie i struktura učebnika ruskogo jazyka kak inostrannogo, 1981) může systém cvičení obsahovat texty, kterými jsou úryvky z psané řeči, krásné literatury, tisku, televize i jiných druhů medií. Texty mají dva

následující úkoly: slouží jako základ pro osvojování receptivních dovedností⁴ a rovněž jako základ při formování gramatického minima určitého jazykového jevu.

A. R. Arutjunov (Teorija i praktika sozdanija učebnika ruskogo jazyka dlja inostrancev, 1990) píše, že text v učebnici:

- musí být aktuálním pro studenty, to znamená, že by měl sloužit jako vzor pro řešení úloh z komunikativního hlediska,
- musí zachycovat cílovou oblast komunikace, tj. studenti mohou části/úryvky z daného materiálu použít jak ve školní, tak i mimoškolní komunikaci,
- nesmí znít „uměle“,
- musí mít odpovídající úroveň vůči všeobecné i odborné přípravě studentů,
- musí obsahovat informativní, etické a emocionální komponenty, krom toho také informace týkající se cílové země.

J. Průcha (Moderní pedagogika, 2013) uvádí, že se často stává, že některé učebnice představují jiné země prostřednictvím určitých stereotypů a klišé/frází, které mají za důsledek negativní vnímání daných států.

5.5 Třídění cvičení

Učitel by měl být schopen při práci se soubory cvičení zvážit, jestli určitý soubor splňuje vymezené výukové cíle. Doporučením bývá daný soubor analyzovat s cílem určit jeho složení, případně jej doplnit o další cvičení, která jsou nezbytná pro zvládnutí stanoveného cíle. Soubor úloh musí efektivně plnit své funkce. Kalhous a Obst (Školní didaktika, 2002) píšou, že *„při posuzování zpracovaných souborů učebních úloh nebo pro jejich záměrné projektování po formální stránce je vhodné vycházet např. z obecných třídění, která neuvádějí konkrétní učební úlohy, ale jejich typy.“*

Klady typologií cvičení líčí rovněž Hendrich a kol. (Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 1988): *„Pro učitele je zároveň užitečná, neboť mu usnadňuje cílevědomou volbu cvičení a jejich vhodné*

⁴ receptivní dovednosti = dovednost poslechu a čtení

střídání, což je nejen v zájmu efektivnosti výuky, ale přispívá významně i k udržování a posilování motivace žáků.“

Existuje velké množství kritérií (didaktické, pedagogické, psychologické, metodologické atp.), podle kterých se mohou jednotlivá cvičení třídit. V následujících kapitolách budou popsána třídění, která se dle mého názoru vyskytují nejčastěji.

5.5.1 Třídění podle Beneše

První třídění, které zde bude uvedeno, je podle lingvisty Eduarda Beneše, který jej zpracoval v 70. letech minulého století. Jedná se o velmi komplexní pojetí cvičení, které se využívá v cizích jazycích.

Tato klasifikace cvičení vychází z toho, jestli se zaměřují spíše na procvičování jazykových prostředků, nebo zda jde o komplexnější nácvik řečových dovedností. Tyto úlohy se rozdělují do čtyř skupin, a to podle jazykové roviny, které se týkají. Jedná se o cvičení, která jsou zaměřena na: fonologickou soustavu, grafickou soustavu, mluvnickou stavbu a slovní zásobu. Dále se dělí řečová cvičení, která rovněž tvoří čtyři kategorie – čtení, poslech, ústní a písemný projev. Nutno podotknout, že Beneš a kol. (Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny, 1971) velmi dobře vědí o komplexnosti a propojenosti jazykových prostředků a řečových dovedností, neboť píše: *„Řeč je realizace jazykového systému, je to tedy informace, vyjádřená jazykovými prostředky. V každém sebemenším uceleném řečovém projevu jsou přítomny všechny jazykové prostředky – řeč je výsledek syntézy. V každém řečovém projevu je tedy zastoupen i fonologický systém (bud' přímo, nebo zprostředkovaně přes grafickou formu vyjádření), i gramatický systém a slovní zásoba.“*

5.5.2 Testové třídění

V tomto třídění jde o typologii podle formy odpovědi studenta. Častokrát se využívá v různých teoriích didaktických testů. Jedná se o dva hlavní typy úloh – cvičení s otevřenou nebo uzavřenou odpovědí.

1. Cvičení s otevřenou odpovědí, která jsou rovněž nazývána jako cvičení s tvořenou nebo volnou odpovědí, vyžadují od studenta, aby zformuloval svou vlastní odpověď, reakci. Tyto úlohy se dále dělí na cvičení:

a) Se širokou odpovědí – odpověď je obvykle delší než jedna věta (jedná se zejména o cvičení esejevého povahy).

b) Se stručnou odpovědí – zde studenti formulují odpověď nanejvýš jednou větou (ta ale nemusí být jen ve slovní podobě, může být rovněž ve formě čísla, vzorce, značky apod.).

2. Cvičení s uzavřenou odpovědí, taktéž nazývána jako cvičení s nabízenou odpovědí, navrhuje studentovi určité varianty odpovědí, ze kterých už jen vybírá. Tento druh cvičení více podporuje žákovu koncentraci na obsah řešení nežli na formu. Úlohy dále dělíme na následující podtypy:

a) Cvičení s výběrovou odpovědí (obecně známé jako multiple choice) – už z názvu je patrné, že se jedná o cvičení, která jsou tvořena z kmene úlohy a několika alternativ odpovědí (většinou čtyři), které jsou studentovi nabídnuty. Z nich student vybírá buď jednu, nebo více správných odpovědí, jednu nebo více nesprávných odpovědí, či odpověď, která je nejpřesnější. Hrabal a kol. (1994, s. 28) uvádí, že kmen úlohy bývá obvykle v podobě otázky (tzv. rozhodující položky), nebo jako neúplné tvrzení (tzv. doplňovací položky), ale může mít i podobu grafu nebo obrázku. Nesprávné varianty odpovědí se označují jako tzv. distraktory.

b) Cvičení dichotomická (rovněž označovány jako true-false položky) – jsou úlohy, ve kterých studenti volí jen ze dvou variant. Častokrát mají rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti určitého tvrzení. Zde je nezbytné podotknout, že u dichotomických cvičení se musí pečlivě stanovit zadání.

c) Cvičení přiřazovací – Chráska (1988, s. 62) vysvětluje tento typ úloh tak, že studenti přiřazují pojmy z jedné množiny k pojmům z množiny jiné, kdy jednotlivé množiny obvykle mívají, ale není to pravidlem, stejný počet položek. Při výuce cizích jazyků se poměrně často využívají.

d) Cvičení uspořádací – pro studenta je připravena množina nějakých prvků a jeho úkolem je uspořádat prvky podle daného kritéria (např. sestupně, vzestupně, podle velikosti, chronologicky, apod.).

K výše zmíněným čtyřem typům cvičení někteří autoři (Hrabal a kol., 1994, Chráska, 1999) přiřazují ještě pátou kategorii - tzv. cvičení interpretační nebo situační. Hrabal a kol. (Testy a testování ve škole, 1994) je popisují takto: „*Tyto úlohy v netradičním pojetí nenásilně nabízejí větší počet distraktorů než je obvyklé, aniž přitom obsahují dlouhý, nepřehledný sloupec odpovědí.*“

Tato kategorie se ovšem vztahuje především na úlohy v písemné podobě.

5.5.3 Třídění podle Hendricha

Nejen Beneš se zabýval tříděním cvičení ve výuce cizích jazyků, ale také další český lingvista a to Josef Hendrich. Tento filolog zdůrazňuje, že nejvýznamnějším kritériem pro vybírání a zařazování jednotlivých cvičení do vyučovacího procesu je jejich efektivnost. Dle jeho slov je rovněž nezbytné úlohy obměňovat, a to především z důvodu požadavku komplexnosti vyučování, ale také s ohledem na únavu a motivaci studentů.

Hendrich vybírá pro třídění cvičení čtyři kritéria, která jsou z didaktického hlediska a z jeho pohledu nejpodstatnější:

- 1) zaměření na jazykové prostředky nebo řečové dovednosti;
- 2) forma stimulu a žákovy reakce;
- 3) zaměření na vztah mezi mateřštinou a cizím jazykem;
- 4) stupeň řízenosti žákovy reakce při cvičení.

5.6 Příklad

Někteří metodici tvrdí, že do systému cvičení při výuce cizích jazyků je nezbytné zahrnout cvičení v podobě překladu z rodného do cílového jazyka. Jiní odborníci se zase domnívají, že tato metoda přináší více škody než užitku, proto ho z výukového procesu vyřadili. Kupříkladu A. A. Leont'ev (Voprosy psicholingvistiki i

prepodavanje ruskogo jazyka kak inostrannogo, 1971) podporuje metodu úplného vyřazení rodného jazyka.

Oproti tomu J. Hendrich (Didaktika cizích jazyků, 1998) vyzdvihuje myšlenku, že se cvičeními určenými pro překlad by se mělo začít až tehdy, kdy studenti v plné míře ovládají daný jazykový jev. Dále tvrdí, že překlad by v žádném případě neměl být vyloučen z výuky.

A. R. Arutjunov (Teorija i praktika sozdanija učebnika ruskogo jazyka dlja inostrancev, 1990) souhlasí s myšlenkou J. Hendricha a píše, že v rámci metodiky výuky jazyka by měly být znalosti cizího jazyka spojeny se schopností písemně překládat texty z cílového jazyka na mateřský. Proto musí být student schopen zanalyzovat výchozí frázi/větu z hlediska gramatiky, tj. slovních druhů a členů vět, dále stanovit syntaktické vztahy a podřizenosti, zaměnit cizí slova jejich ekvivalenty v rodném jazyce. V takových případech by měl být v učebnicích slovník, a to zejména z toho důvodu, aby usnadnil a urychlil překlad.

V. Cícha (Metodika ruského jazyka, 1982) ještě doplňuje, že překlad z rodného jazyka do cílového, je hlavním typem cvičení, který má za cíl automatizaci daného jazykového jevu.

6 CÍLE

Podle názoru J. Hendricha (Didaktika cizích jazyků, 1998) se cíle při výuce gramatických jevů v jazyce dělí na dvě části: receptivní (chápající) a produktivní (tvořící). Produktivní část se týká takové oblasti znalostí a dovedností, kdy je student schopen v konečné fázi sám vytvořit nejen gramaticky správné věty, ale také věty, které odpovídají určité komunikační situaci. Receptivní složkou se rozumí to, že konečným cílem studentů je zvládnutí gramatických jevů tak, aby jim získané znalosti pomohly správně pochopit a porozumět smyslu a obsahu ústního nebo písemného sdělení.

Receptivní dovednosti by vždy měly převyšovat rozsah dovedností produktivních. Například při poslechu nebo při čtení příjemce sdělení nevybírám gramatické prostředky, ale je nucen dekodovat ty prostředky, které používá mluvčí (příp. autor psaného textu). Z toho důvodu bývá rozsah receptivních dovedností širší nežli rozsah dovedností produktivních.

L. B. Trušina a V. V. Morkovkin (Učebniki i slovari v sisteme sredstv obučeniija russkomu jazyku kak inostrannomu, 1986) říkají, že cíle jazykové učebnice je dosaženo tehdy, když student umí zanalyzovat cizojazyčnou větu podle pravidel gramatiky a prokáže, že má znalosti v systému cizího jazyka pomocí příkladů a překladu do rodného jazyka.

7 MOTIVACE

M. N. Vjatjutnev (Teorija učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo, 1984) říká, že metoda výuky, při které se bere v úvahu motivace, se nazývá afektivní. Slovník tento termín objasňuje jako zvýšenou emocionalitu.

A. R. Arutjunov (Teorija i praktika sozdaniija učebnika russkogo jazyka dlja inostrancev, 1990) píše, že cílem každé učebnice by mělo být to, aby dokázala motivovat a povzbuzovat studenty k samostudiu. Dále by měla nabízet studentovi cizího jazyka zajímavé, motivující a povzbudivé úlohy, zároveň však opravovat a kontrolovat průběh a výsledky.

L. B. Trušina (Soderžanie i struktura učebnika russkogo jazyka kak inostrannogo, 1981) uvádí, že jedním z nejvýznamnějších faktorů, které podporují vnitřní motivaci, je obsah učebnice. Ten by měl být nejen rozmanitý, ale měl by rovněž u studentů vyvolávat zájem o poznání a v neposlední řadě mít výchovnou funkci. Odborníci se shodují, že nedostatek poutavosti a zajímavosti ovlivňuje paměť. Z této příčiny vzniká nuda, dlouhá chvíle, nezáživnost, která „vypíná mozek“ od práce a vnímání. Tato nezáživnost vzniká na základě nadměrného únavného monotónního opakování známého anebo nezáživné prezentace něčeho nového. Tyto nežádoucí jevy lze

likvidovat pomocí postupného znesnadnění materiálu (princip „od jednoduchého ke složitému“). Zmíněný princip bude charakterizován v následující kapitole.

7.1 Princip „od jednoduchého ke složitému“

Václav Cícha (Metodika ruského jazyka, 1982) uvádí, že nutností je tzv. „princip malých kroků“. Takový krok v sobě obvykle zahrnuje informaci, otázku, úkol, odpověď či kontrolu. Jak velký má určitý krok být, by měl stanovit na základě experimentů autor učebnice.

P. J. Gal'perin se domnívá, že zpočátku je nezbytné dát studentům představu o daném jevu v celkovém systému, který budou mít již před očima, když později budou přecházet k osvojování jednotlivých složek. V souvislosti s touto teorií se použití termínu „od snadného k obtížnému“ stává nevhodným. Protože jen stěží můžeme nazvat, že je snadné vytvořit představu o nějakém jevu v celkovém systému. Od studenta, který se seznamuje s daným jevem v celém systému, se neočekává ani nevyžaduje samostatnost při aktivitách. Student je zpočátku pasivní, nicméně postupně se rozvíjí jeho řečová aktivita, dále řečová „pasivita“ na vyšší úrovni, která postupně přechází v tzv. vnitřní řeč a automatizaci. Poslední stádium, tedy zautomatizování, je cílem každého jevu v jazyce, který se student učí. Tento princip se v podstatě nechá shrnout následujícími slovy: postupně zvyšující se řečová samostatnost studenta při plnění určitých operací a její dotáhnutí až do automatizace.

CVIČENÍ

НЕОПРЕДЕЛЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Упражнение 1.1

Переведите следующие предложения на чешский язык.

1. В соседнем классе шумят. 2. Нас пригласили в комнату. 3. Пусть принесут воды. 4. Нас сильно критикуют. 5. Говорят тебе, не лги! 6. В газетах пишут о современной молодёжи. 7. Её тут хвалят, а она хмурится. 8. В соседней квартире играли на гитаре. 9. Вам показали новый сад? – Нет, ничего мне не показывали. 10. Плазменный телевизор у меня испортили. 11. В девять часов в дверь постучали. 12. К больному вызвали врача. 13. Впервые в жизни ей целовали руку. 14. На работе его не любили. 15. Утром принесли почту. 16. На заседании обсудили очень важные вопросы. 17. В одно тихое, тёплое утро в больницу принесли письмо. (Чехов) 18. Вечером нас пригласили в гости.

Упражнение 1.2

Найдите неопределённо-личные предложения и переведите их на чешский язык.

1. Выберите себе книгу по вкусу.
2. Детей учили рисованию.
3. Со скрипом опустили трап.
4. От вас ничего не скроешь.
5. Несут обед.
6. За окном потемнело.
7. Я не люблю, когда мне лезут в душу. (В. Высоцкий)
8. Ведут ко мне коня. (А. С. Пушкин)
9. Над этим стоит подумать.
10. За рекой громко и весело пели.

Упражнение 1.3

Стоящий в скобках глагол поставьте в надлежащей форме настоящего времени неопределённо-личного предложения.

1. В нашем районе (сеять) лён. 2. В России (знать) цену хлебу. 3. (Просить) меня прочесть вслух стихи моего отца. 4. Когда наконец о нас (вспомнить)? 5. В этом городе (говорить) по-итальянски. 6. Вас (ждать) в ресторане. 7. В театре (играть) новый спектакль. 8. В Праге (строить) новую библиотеку. 9. В овощных лавках ничего не (давать) в долг. (Н. В. Гоголь) 10. В школах нашего посёлка (увлекаться) настольным теннисом. 11. Чтобы приготовить борщ, (подготавливать) следующие ингредиенты. 12. В зале (танцевать). 13. (Ждать) только приезда Василия Терентьевича. (Куприн) 14. На улицах где-то далеко (стрелять). (Булгаков)

Упражнение 1.4

Стоящий в скобках глагол поставьте в надлежащей форме прошедшего времени неопределённо-личного предложения.

1. (Заказать) несколько справочников для школьной библиотеки. 2. В дверь тихонько (постучать). 3. Мы (пытаться) туда дозвониться. 4. По улицам слона (водить). 5. В школе активно (решать) проблему успеваемости. 6. В журналах об этом не (писать). 7. Если бы меня (спросить), я бы ответил согласием. 8. Вас (ждать) в кабинете директора. 9. (Отвести) бы мне участок в шесть соток неподалеку от автозавода. (Шолохов) 10. Нам (предсказать) дождливую погоду. 11. (Сказать), что скоро будет конец света. 12. На экзамене мне (поставить) пять. 13. На другой день к завтраку (подавать) очень вкусные пирожки, раков и бараньи котлеты. (Чехов) 14. Мне (постлать) постель в комнате рядом с спальней брата. (Чехов)

Упражнение 1.5

Замените следующие предложения неопределённо-личными.

1. Эта книга была уже переведена.
2. В этом журнале были опубликованы результаты международного волейбольного турнира.
3. Куда пишется подпись – в правый или в левый угол страницы?
4. В клубе демонстрируется научно-популярный фильм.
5. Демонстрация была разгромлена.
6. Этим вопросам не уделяется надлежащего внимания.
7. По радио передавалась сводка погоды.
8. Храм Василия Блаженного был построен в 1555 – 1556 годах по приказу Ивана Грозного.
9. В 1725 г. в Петербурге была основана Академия Наук.
10. Нам был заказан номер в гостинице.

Упражнение 1.6

Переведите следующие предложения на русский язык с помощью неопределённо-личных предложений.

1. Vysílají zprávy.
2. Kdyby mi řekli předem, počkal bych.
3. Už na tebe čekají.
4. V novinách oznamují nový světový rekord ruského krasobruslaře.
5. V divadle hrají představení od Puškina.
6. Včera pracovali na stavbě.
7. Vhodnější řešení se nenašlo.
8. Ať odvolají zítřejší zasedání.
9. Ve 14. století postavili Karlův most.
10. Na tyto sliby se už dávno zapomnělo.
11. Říkají, že se už nevrátí.
12. Volali vám z práce.
13. Ukradli mi peněženku a doklady.
14. Psali Vám, žádali poslat hotový článek.

Упражнение 1.7

Дополните глагол в правильной форме настоящего или прошедшего времени неопределённо-личного предложения.

Глаголы: принести – делать – писать – спать – положить – найти – звонить – транслировать – сообщить – любить – смотреть – принять – развести

1. На него _____ как на уголовного преступника.
2. Ни в комнате, ни в саду его не _____.
3. Рядом с Сенькой _____ худенького с наголо выбритой круглой головой сержанта-разведчика. (В. Некрасов)
4. На даче _____ под шум без плоти, под ровный шум на ровной ноте, под ветра яростный надсад. (Б. Пастернак)
5. Но вот прошло четыре года. В одно тихое, тёплое утро в

больницу _____ письмо. (А. П. Чехов) 6. Олимпиада зимняя в Гренобле.
Ангина. Ночь. _____ хоккей. (А. Кайданов) 7. В понедельник ему
_____ бесконечно. 8. Что нового в Интернете _____? 9. Большой
костёр _____ на берегу. 10. Меня _____ в секцию легкой атлетики.
11. Нам _____ о результатах контрольной работы. 12. В Москве вас
_____. 13. Здесь _____ прививку от гриппа?

Упражнение 1.8

Дополните глагол в правильной форме неопределённо-личного предложения.

1. К представителям раннего романтизма в русской литературе _____
В. А. Жуковского. 2. Первым произведением русской психологической прозы
_____ роман «Герой нашего времени» Лермонтова. 3.
Художественный метод психологической прозы Л. Н. Толстого _____
как «диалектика души». 4. «Передвижником» в литературе _____
писателя В. М. Гаршина. 5. С утра на лугах _____. 6. Сейчас его
_____ сюда. (М. Горький) 7. В газетах _____, что завтра будет
ясная погода. 8. По аллее _____ лошадок. (А. Ахматова) 9. Сиди,
_____ тебе! 10. Её сильно _____, но работу она не улучшает. 11.
Где-то за рекой _____ на гармошке. 12. Перед домом _____
руками и кричали. 13. Воду _____ в малых прозрачных бутылках.

Упражнение 1.9

Найдите неопределённо-личные предложения. Какова их функция в художественном тексте?

1. – А на улицу что не идёшь?
– Не пускают, кашляю.
– И градусник ставят часто потому, что боятся, как бы он совсем не сгорел.
(Ю. Яковлев «Сын летчика»)

2. Ты смеешься, а смеяться тут вовсе нечему. Это горько, а не смешно. Говорят о требовательности, а думают о благополучии и лишней двойкой боятся это благополучие испортить. (Г. Медынский. «Повесть о юности»)

3. – Откуда у тебя эти сережки? – спросил Петя.

– Подарили... Они похожи на матовые лампочки, правда? Это Илья сказал, что похожи. Он и подарил.

Упражнение 1.10

Напишите рецепт плова с помощью неопределённо-личных предложений, примерно 10 – 15 предложений.

Словарный запас: плов – рис – растительное масло – морковь – лук – чеснок
– смесь пряностей – кастрюля
готовить – покупать – очищать – резать – разогревать –
кипятить – тушить – добавлять

ОБОБЩЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Упражнение 2.1

Переведите следующие предложения на чешский язык.

1. В конце восклицательного предложения обычно ставят восклицательный знак. 2. Это слово пишут со строчной буквы. 3. Тебя не убедишь. 4. Цыплят по осени считают. (пословица) 5. Что имеем - не храним, потерявши – плачем. (пословица). 6. О вкусах не спорят. (пословица) 7. В Испании говорят по-испански. 8. Живя честно, достигнешь больше всего. 9. Дареному коню в зубы не смотрят. 10. День 21 декабря считают началом зимы. 11. Каких только птиц не увидишь в весеннем лесу! 12. В театре не курят. 13. В редкой девице встретишь такую простоту и естественную свободу взгляда, слова, поступка (И. Гончаров) 14. В таких случаях пишут прописную букву. 15. Сердцу не прикажешь.

Упражнение 2.2

Найдите обобщённо-личные предложения и переведите их на чешский язык.

1. С этим человеком на пятой минуте знакомства чувствуешь себя старым другом.
2. Люблю грозу в начале июня.
3. Солдатами не рождаются.
4. Охотно мы дарим, что нам не надобно самим.
5. Нужно закрыть дверь.
6. В журнале пишут о том, что в некоторых современных странах существует рабство.
7. Семь раз отмерь – один раз отрежь.
8. Вечереет.
9. Такое событие не забудешь.
10. В комнате накурено.

Упражнение 2.3

Правильно соедините две части пословиц.

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1. Без узды | а) что видишь. |
| 2. Бездонную бочку | б) а добра ума держись. |
| 3. Богу молись, | в) водой не наполнишь. |
| 4. Кривого кривым | г) всё горе забудешь. |
| 5. Без заботы и репу | д) то и выпьешь. |
| 6. Над другом посмеялся, | е) когда спишь до обеда. |
| 7. Не всё то есть, | ё) коня не удержишь. |
| 8. Не пеняй на соседа, | ж) не вырастишь. |
| 9. Не руби сук, | з) с тем не расстанешься. |
| 10. Поля словами | и) больше любишь. |
| 11. Реже видишь — | й) не засевают. |
| 12. С чем свыкнешься, | к) на котором сидишь. |
| 13. Час в добре пробудешь — | л) не исправишь. |
| 14. Что нальёшь, | м) над собою поплачешь. |

Упражнение 2.4

Стоящий в скобках глагол поставьте в надлежащей форме обобщённо-личного предложения.

1. Без труда не (вынуть) и рыбки из пруда. (пословица) 2. От него ничего не (скрыть). 3. Его не (дождаться). 4. Если (видеть) прогресс у школьников, это большая мотивация. 5. Есть много слов, которые (произносить) по привычке не думая о том, что скрыто под ними. (Горький) 6. Вот вам, Ольга Семеновна, наша жизнь. (Работать), (стараться), (мучиться), ночей не (спать), всё (думать), как лучше – и что же? (А.П. Чехов) 7. (Любить) кататься – (любить) и саночки возить. 8. Бесстыдного гостя пивом из избы не (выгнать). 9. На деньги ума не (купить). (пословица) 10. (Беречь) честь смолода. (А.С. Пушкин) 11. Прямо (пойти) - счастье (найти). 12. От добра добра не (искать). (пословица) 13. Не всякому слуху (верить). 14. Богатством в рай не (взойти). (пословица) 15. Да, из черного не (сделать) белое...

Упражнение 2.5

Замените следующие предложения обобщённо-личными.

1. На ваш вопрос нельзя сразу ответить. 2. Шила в мешке нельзя утаить. 3. Вчерашнего дня не воротить. 4. Друга на деньги нельзя купить. 5. Спасибо в карман нельзя положить. 6. У тебя уже тогда было такое лицо, которого никто не забывает. 7. На всех нельзя угодить. 8. В чужом доме нельзя указывать. 9. С моей осанкой нельзя далеко уйти! 10. Перед большой аудиторией каждый читает иначе. 11. Прожитых лет нельзя воротить вспять.

Упражнение 2.6

Переведите следующие предложения на русский язык, пользуясь обобщённо-личными предложениями.

1. Člověk nikdy neví, co si má o té knize myslet. 2. Člověk ho nepřemluví, i kdyby se hodně snažil. 3. Takové lidi člověk lehce oklame. 4. Člověk ho stále vidí jako malého chlapce. 5. Tento znak se nazývá tvrdý znak. 6. Na mír se nečeká, o mír se bojuje. 7. Tady se bojuje o titul mistra světa. 8. O prázdninách člověk nepozoruje, jak rychle letí čas. 9. Petr je veselý a společenský člověk, s ním se člověk zasměje z plných plic. 10. Čas od času člověk neví, kam jít dřív.

Упражнение 2.7

Дополните глагол в правильной форме. Все предложения пословицы.

Глаголы: построить – откладывать – спастись – поймать – улететь – положить – быть – узнать – мочь – растопить – отрезать – получить – построить – учиться – просить – найти

1. Барам косим, а себе хлеба _____. 2. Ласковым словом и камень _____. 3. Баснями сыт не _____. 4. Без беды друга не _____. 5. Без забора да без запора не _____ от вора. 6. На ошибках _____.

7. Камня на зуб не _____. 8. Без труда чести не _____. 9. Неправдой свет _____, да назад не воротишься. 10. Без крыльев не _____. 11. На чужом несчастье своего счастья не _____. 12. Без собаки зайца не _____. 13. Что _____ делать сегодня, не _____ на завтра. 14. Криком избы не _____. 15. Без ножа хлеба не _____.

Упражнение 2.8

Укажите тип предложения.

1. Вернемся к нашим баранам?

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

2. Пospешишь - людей насмешишь.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

3. Дали бы человеку отдохнуть перед дорогой.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

4. Идешь вдоль опушки, глядишь за собакой, а между тем любимые образы, любимые лица, мёртвые и живые, приходят на память. (Тургенев)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

5. В квартире громко разговаривают.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

6. После драки кулаками не машут (посовица)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

7. Простим горячке юных лет и юный жар, и юный бред. (Пушкин)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

8. В доме стучали печными дверцами.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

9. Семь раз отмерь - один раз отрежь. (пословица)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

10. Звонят!

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

11. Задержали меня на полчаса.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

Упражнение 2.9

Дополните пословицы.

1. От добра ...

2. На чужой роток ...

3. Из песни слов

4. ... — люби и саночки возить.

5. За двумя зайцами погонишься ...

6. ..., то и выпьешь.

KLÍČ KE CVIČENÍM

НЕОПРЕДЕЛЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Упражнение 1.1

1. Ve vedlejší třídě dělají hluk. 2. Pozvali nás do místnosti. 3. Ať přinesou vodu. 4. Silně nás kritizují. (Jsme silně kritizováni.) 5. Povídám ti, nelži! 6. V novinách se píše o dnešní mládeži. 7. Člověk ji vychvaluje, a ona se mračí. 8. Ve vedlejším bytě hráli na kytaru. 9. Ukázali vám novou zahradu? – Ne, nic mi neukazovali. 10. Plazmovou televizi mi někdo poškodil. 11. V devět hodin někdo zaklepal na dveře. 12. K nemocnému zavolali lékaře. 13. Poprvé v životě jí líbali ruku. 14. V práci ho neměli rádi. 15. Ráno přinesli poštu. 16. Na zasedání projednali velmi důležitě otázku. 17. Jednoho tichého, teplého rána přinesli do nemocnice dopis. 18. Večer jsme byli pozváni na návštěvu.

Упражнение 1.2

2. Детей **учили** рисованию. 3. Со скрипом **опустили** трап. 5. **Несут** обед. 7. Я не люблю, когда мне **лезут** в душу. (В. Высоцкий) 8. **Ведут** ко мне коня. (А. С. Пушкин) 10. За рекой громко и весело **пели**.

2. Děti učili kreslit. 3. Se skřípěním spustili schůdky/žebřík. 5. Nesou oběd. 7. Nemám rád, když mi vnikají/vstupují do duše. 8. Vedou ke mně koně. 10. Za řekou nahlas a vesele zpívali.

Упражнение 1.3

1. В нашем районе **сеют** лён. 2. В России **знают** цену хлебу. 3. **Просят** меня прочесть вслух свои стихи. 4. Когда наконец о нас **вспомнят**? 5. В этом городе **говорят** по-итальянски. 6. Вас **ждут** в ресторане. 7. В театре **играют** новый спектакль. 8. В Праге **строят** новую библиотеку. 9. В овощных лавках ничего не **дают** в долг. (Н. В. Гоголь) 10. В школах нашего посёлка **увлекаются** настольным теннисом. 11. Чтобы приготовить борщ, **подготавливают** следующие ингредиенты. 12. В зале **танцуют**. 13. **Ждут** только приезда

Василия Терентьевича. (Куприн) 14. На улицах где-то далеко **стреляют** (Булгаков)

Упражнение 1.4

1. **Заказали** несколько справочников для школьной библиотеки. 2. В дверь тихонько **постучали**. 3. Мы **пытались** туда дозвониться. 4. По улицам слона **водили**. 5. В школе активно **решали** проблему успеваемости. 6. В журналах об этом не **писали**. 7. Если бы меня **спросили**, я бы ответил согласием. 8. Вас **ждали** в кабинете директора. 9. **Отвели** бы мне участок в шесть соток неподалеку от автозавода. (Шолохов) 10. Нам **предсказали** дождливую погоду. 11. **Сказали**, что скоро будет конец света. 12. На экзамене мне **поставили** пять. 13. На другой день к завтраку **подавали** очень вкусные пирожки, раков и бараньи котлеты. (Чехов) 14. Мне **постлали** постель в комнате рядом с спальней брата. (Чехов)

Упражнение 1.5

1. Эту книгу уже **перевели**. 2. В этом журнале **опубликовали** результаты международного волейбольного турнира. 3. Куда **пишут** подпись – в правый или в левый угол страницы? 4. В клубе **демонстрируют** научно-популярный фильм. 5. Демонстрацию **разгромили**. 6. Этим вопросам не **уделяют** надлежащего внимания. 7. По радио **передавали** сводку погоды. 8. Храм Василия Блаженного **построили** в 1555 – 1556 годах по приказу Ивана Грозного. 9. В 1725 г. в Петербурге **основали** Академию Наук. 10. Нам **заказали** номер в гостинице.

Упражнение 1.6

1. Передают известия. 2. Если бы мне заранее сказали, я бы подождал. 3. Тебя уже ждут. 4. В газетах сообщают о новом мировом рекорде российского фигуриста. 5. В театре играют спектакль Пушкина. 6. Вчера работали на стройке. 7. Более подходящего решения не нашли. 8. Пусть отменят

завтрашнее заседание. 9. В 14 веке построили Карлов мост. 10. Про эти обещания уже давно забыли. 11. Говорят, что он уже не вернётся. 12. Вам звонили из работы. 13. У меня украли кошелёк и документы. 14. Вам писали, просили выслать готовую статью.

Упражнение 1.7

1. На него **смотрят / смотрели** как на уголовного преступника. 2. Ни в комнате, ни в саду его не **нашли**. 3. Рядом с Сенькой **положили** худенького с наголо выбритой круглой головой сержанта-разведчика. (Некрасов В.) 4. На даче **спят** под шум без плоти, под ровный шум на ровной ноте, под ветра яростный насад. (Пастернак Б.) 5. Но вот прошло четыре года. В одно тихое, тёплое утро в больницу **принесли** письмо. (Чехов А.) 6. Олимпиада зимняя в Гренобле. Ангина. Ночь. **Транслируют** хоккей. (Кайданов А.) 7. В понедельник ему **звонили** бесконечно. 8. Что нового в Интернете **пишут / писали**? 9. Большой костёр **развели** на берегу. 10. Меня **приняли** в секцию легкой атлетики. 11. Нам **сообщили** о результатах контрольной работы. 12. В Москве вас **любят**. 13. Здесь **делают** прививку от гриппа?

Упражнение 1.8

1. К представителям раннего романтизма в русской литературе **относят** В. А. Жуковского. 2. Первым произведением русской психологической прозы **считают** роман «Герой нашего времени» Лермонтова. 3. Художественный метод психологической прозы Л. Н. Толстого **обозначают** как «диалектика души». 4. «Передвижником» в литературе **обозначали** писателя В. М. Гаршина. 5. С утра на лугах **косили**. 6. Сейчас его **приведут** сюда. (М. Горький) 7. В газетах **пишут / писали**, что завтра будет ясная погода. 8. По аллее **проводят** лошадок. (А. Ахматова) 9. Сиди, **говорят** тебе! 10. Её сильно **критикуют**, но работу она не улучшает. 11. Где-то за рекой **играют** на гармошке. 12. Перед домом **махали** руками и кричали. 13. Воду **продавали / продают** в малых прозрачных бутылках.

Упражнение 1.9

1. – А на улицу что не идёшь?

– Не **пускают**, кашляю.

– И градусник **ставят** часто потому, что **боятся**, как бы он совсем не сгорел.

(Ю. Яковлев «Сын летчика»)

2. Ты смеешься, а смеяться тут вовсе нечему. Это горько, а не смешно.

Говорят о требовательности, а **думают** о благополучии и лишней двойкой

боятся это благополучие испортить. (Г. Медынский. «Повесть о юности»)

3. – Откуда у тебя эти серёжки? – спросил Петя.

– **Подарили**... Они похожи на матовые лампочки, правда? Это Илья сказал, что похожи. Он и подарил.

Вывод: „Совершаемое действие не относится к определенному лицу, что позволяет сосредоточить внимание на действии. Действие важнее, чем деятель, деятель неизвестен, и в нем нет необходимости.“ (Bitkova, Urok russkogo jazyka [online], 2016)

ОБОБЩЁННО-ЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Упражнение 2.1

1. Na konci zvolací věty se obvykle píše vykřičník. 2. Toto slovo se píše s malým písmenem. 3. Tebe člověk nepřesvědčí. 4. Nechval dne před večerem. 5. Co máme, toho si nevážíme, když to ztratíme, pláčeme. 6. Proti gustu žádný dišputát. 7. Ve Španělsku se mluví španělsky. 8. S poctivostí nejdál dojdeš. 9. Darovanému koni na zuby nehleď. 10. 21. prosinec se považuje za začátek zimy. 11. Kolik takových ptáků člověk v jarním lese neuvidí! 12. V divadle se nekouří. 13. U vzácné dívky se člověk setká s prostotou i s přirozenou svobodou pohledu, slova, skutku. 14. V takových případech se píše velké písmeno. 15. Srdci neporučíš.

Упражнение 2.2

1. С этим человеком на пятой минуте знакомства **чувствуешь** себя старым другом. 3. Солдатами не **рождаются**. 4. Охотно мы **дарим**, что нам не надобно самим. 7. Семь раз **отмерь** – один раз **отрежь**. 9. Такое событие не **забудешь**.

1. S takovým člověkem se po pěti minutách známosti cítíš jako se starým přítelem. 3. Vojákem se člověk nenarodí. 4. Ochotně darujeme to, co je pro nás samotné nepotřebné. 7. Dvakrát měř, jednou řež. 9. Na takovou událost člověk nezapomene/ se nezapomene.

Упражнение 2.3

1. Без узды коня не удержишь.
2. Бездонную бочку водой не наполнишь.
3. Богу молись, а добра ума держись.
4. Кривого кривым не исправишь.
5. Лучше нас найдёшь — нас забудешь; а хуже нас найдёшь — нас вспомнешь.
6. Над другом посмеялся, над собою поплачешь.

7. Не всё то есть, что видишь.
8. Не пеняй на соседа, когда спишь до обеда.
9. Не руби сук, на котором сидишь.
10. Поля словами не засевают.
11. Реже видишь — больше любишь.
12. С чем свыкнешься, с тем не расстанешься.
13. Час в добре пробудешь — всё горе забудешь.
14. Что нальёшь, то и выпьешь.

Упражнение 2.4

1. Без труда не **вынешь** и рыбки из пруда. (пословица)
2. От него ничего не **скроешь**.
3. Его не **дождёмся**.
4. Если **видишь** прогресс у школьников, это большая мотивация.
5. Есть много слов, которые **произносишь** по привычке не думая о том, что скрыто под ними.
6. Вот вам, Ольга Семеновна, наша жизнь. **Работаешь, стараешься, мучишься**, ночей не **спишь**, всё **думаешь**, как лучше – и что же?
7. **Любишь** кататься – **люби** и саночки возить.
8. Бесстыдного гостя пивом из избы не **выгонишь**.
9. На деньги ума не **купишь**.
10. **Береги** честь смолода.
11. Прямо **пойдёшь** - счастье **найдёшь**.
12. От добра добра не **ищут**.
13. Не всякому слуху **верь**.
14. Богатством в рай не **взойдёшь**.
15. Да, из черного не **сделаешь** белое...

Упражнение 2.5

1. На ваш вопрос не сразу ответишь.
2. Шила в мешке не утаишь. (пословица)
3. Вчерашнего дня не воротишь.
4. Друга на деньги не купишь. (пословица)
5. Спасибо в карман не положишь. (пословица)
6. У тебя уже тогда было такое лицо, которого не забываешь.
7. На всех не угодишь.
8. В чужом доме не указывают. (пословица)
9. С моей осанкой недалеко уйдёшь! (Чехов)
10. Перед большой аудиторией читаешь иначе.
11. Прожитых лет не воротишь вспять.

Упражнение 2.6

1. Никогда не знаешь, что об этой книге думать. 2. Его не уговоришь, хотя бы много старался. 3. Таких людей легко обманёшь. 4. Его постоянно видишь как маленького мальчика. 5. Этот знак называют твёрдый знак. 6. Мира не ждут – мир завоёвывают. 7. Здесь борются за звание чемпиона мира. 8. Во время каникул не наблюдаешь, как время мчится. 9. Пётр весёлый и общительный человек, с ним смеёшься от всей души. 10. Время от времени не знаешь, куда раньше идти.

Упражнение 2.7

1. Барам косим, а себе хлеба **просим**. 2. Ласковым словом и камень **растопишь**. 3. Баснями сыт не **будешь**. 4. Без беды друга не **узнаешь**. 5. Без забора да без запора не **спасёшься** от вора. 6. На ошибках **учатся**. 7. Камня на зуб **не положишь**. 8. Без труда чести не **получишь**. 9. Неправдой свет **найдешь**, да назад не воротишься. 10. Без крыльев не **улетишь**. 11. На чужом несчастье своего счастья не **построишь**. 12. Без собаки зайца не **поймаешь**. 13. Что **можешь** делать сегодня, не **откладывай** на завтра. 14. Криком избы не **построишь**. 15. Без ножа хлеба не **отрежешь**.

Упражнение 2.8

Укажите тип предложения:

1. Вернемся к нашим баранам?

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

2. Пospешишь - людей насмешишь.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

3. Дали бы человеку отдохнуть перед дорогой.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

4. Идешь вдоль опушки, глядишь за собакой, а между тем любимые образы, любимые лица, мёртвые и живые, приходят на память (Тургенев)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

5. В квартире громко разговаривают.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

6. После драки кулаками не машут (пословица)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

7. Простим горячке юных лет и юный жар, и юный бред. (Пушкин)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

8. В доме стучали печными дверцами.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

9. Семь раз отмерь - один раз отрежь. (пословица)

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

10. Звонят!

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

11. Задержали меня на полчаса.

А) Неопределенно-личное

Б) Обобщенно-личное

Упражнение 2.9

Дополните пословицы.

1. От добра добра не ищут.
2. На чужой роток не накинешь платок.
3. Из песни слов не выкинешь.
4. Любишь кататься — люби и саночки возить.
5. За двумя зайцами погонишься ни одного не поймаешь.
6. Что нальёшь, то и выпьешь.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo teoretické pochopení tématu Věty s neurčitým a všeobecným subjektem, prostudování různých učebnic a materiálů a vytvoření systému cvičení.

První část práce je proto věnována teoretickému výtahu z dostupných materiálů a zdrojů. Teoretická část práce objasňuje nejen to, co jsou věty s neurčitým a všeobecným subjektem, ale zaměřuje se rovněž na jejich strukturu a to, jakým způsobem se tvoří. Mimo jiné je v této části vysvětleno, co je vysokoškolská posluchárna.

Druhá část práce se zabývá charakteristikou učebnic, cvičení, cílů a motivace. Nejprve učebnici definuje, nadále popisuje jejich funkce, požadavky a strukturu. A protože se praktická část zabývá cvičeními, je v této metodické části definováno, co je cvičení, jakou má strukturu a jakým způsobem se cvičení nechají třdit. V neposlední řadě se zabývá cíli při vyučování a motivací, která rovněž významně ovlivňuje celý vyučovací proces.

Poslední část diplomové práce je již výsledkem části teoretické a metodické. Studentům je nutné vysvětlit určitou látku více způsoby na více příkladech, proto i z tohoto důvodu byl vytvořen systém cvičení, který tuto možnost předkládá. Cvičení k větám s neurčitým a všeobecným subjektem je více, jsou různorodá a postupují od jednodušších ke složitějším. Za samotnými cvičeními se nachází klíč k ověření správnosti.

Konkrétně věty s neurčitým a všeobecným subjektem se v ruském jazyce vyskytují velice často, proto je nezbytné znát jejich význam a umět je vytvořit a rozpoznat. Rovněž doufám, že tato práce bude přínosem pro současné i budoucí studenty studující rusistiku či slavistiku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- АРУТЮНОВ, А.Р. *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва : Русский язык, 1990. 166 с. ISBN 5-200-01075-6.
- БИМ, И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника*. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.
- ВЯТЮТНЕВ, М.Н. *Теория учебника русского языка как иностранного: методические основы*. Москва: Русский язык, 1984. 144 с.
- ЕЛИНЕК, С. *О роли учебника в процессе обучения русскому языку как иностранному*. Русский язык за рубежом. 1995, 1/95, с. 58-60.
- ЛЕОНТЬЕВ, А.А.; РЯБОВА, Т.В. *Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного*. Москва : Издательство Московского Университета, 1971. 282с.
- ТРУШИНА, Л.Б. *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сборник статей*. Москва: Русский язык, 1981. 288 с.
- ТРУШИНА, Л.Б.; МОРКОВКИН, В.В. *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному : сборник статей*. Москва : Русский язык, 1986. 204 с.

- BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971.
- CÍCHA, Václav, et al. *Metodika ruského jazyka: Příručka pro učitele ruského jazyka*. 3. opravené a rozšířené vyd. Praha: Lidové nakladatelství, 1975. 228 s.
- ČESAL Bedřich, VYČICHLOVÁ Ema. *Cvičení z ruské syntaxe I.: Věta jednoduchá*. 1. vydání. Plzeň: ZČU Plzeň, 1997. 147 s. ISBN 80-7082-293-7.
- DOLEČEK, Josef; SKOUPIL, Zdeněk. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1975.
- FLÍDROVÁ, Helena, ŽAŽA Stanislav. *Синтаксис русского языка в сопоставлении с чешским*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 163 s. ISBN 80-244-1104-0.
- HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

- HRABAL, Vladimír; LUSTIGOVÁ, Zdena; VALENTOVÁ, Ludmila. *Testy a testování ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- JANIŠ, Kamil; ONDŘEJKOVÁ, Edita. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: ÚPPV, 2006. ISBN 80-7248-352-8.
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
- KNECHT, Petr., JANÍK, Tomáš.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 11. ISBN 978-80-7315-174-4.
- KUBEKOVÁ, Michaela. *Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014. 104 s. Diplomová práce.
- LEPIL, Oldřich. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7.
- NIKL, Jiří. *Metody projektování učebních úloh*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. 71 s. ISBN 80-7041-230-5 (brož.).
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2013.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009.
- PURM, Radko. *К теории учебника иностранного языка: Studie rusistické: Sborník katedry ruského jazyka a literatury PdF VŠP v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 57 – 77 s. ISBN 80-7041-853-2.
- SIKOROVÁ, Zuzana: *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004, 150 s. ISBN 80-704-2373-0.
- SÝKORA, Miloslav. *Učebnice*. 1. vyd. Praha: EM-Effect Praha, 1996. 75 s. ISBN: 80-900566-1-X (brož.)
- TYRNOV, Vladimír. *Systém cvičení k tématům Členy volně připojené, Několikanásobné větné členy a Slova, která nejsou větnými členy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2011. 87 s. Diplomová práce.

- ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič: Ako tvorit' učebnice. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986, 296 s. ISBN 67-422-86.

Internetové zdroje

- БИТКОВА, Галина Владимировна. Урок русского языка по теме "*Неопределенно-личные предложения*". In: festival.1september.ru [online]. [cit. 26.5.2016]. Dostupné z: <http://festival.1september.ru/articles/583014>.
- *Русская корпусная грамматика*. In: rusgram.ru. [online]. [2011] [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: http://rusgram.ru/Неопределённо-личные_предложения#1
- *Двусоставные и односоставные предложения*. In: bitclass.ru [online]. © 2014 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: http://www.bitclass.ru/rus/theory/Синтаксис_и_пунктуация/Двусоставные_и_односоставные_предложения
- *Обобщённо-личные предложения*. In: interneturok.ru. [online]. © 2010-2016 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <http://interneturok.ru//russian/8-klass/odnosostavnye-predlozheniya/obobschyonno-lichnyepredlozheniya?seconds=0>
- *Неопределённо-личные предложения*. In: interneturok.ru. [online]. © 2010-2016 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: http://interneturok.ru//russian/8-klass/odnosostavnye-predlozheniya/neopredelyonno-lichnye-predlozheniya?seconds=0&chapter_id=159
- *Глава 26. Синтаксис. Односоставные предложения*. In: russkiy-na-5.ru [online]. © 2010-2016 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <http://russkiy-na-5.ru/articles/441>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Znázornění jednočlenných a dvojčlenných vět.....	17
--	----