

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace vyučování českého jazyka na tradiční a alternativní střední škole
The comparison of teaching Czech language at a traditional and an alternative
upper-secondary school

Bc. Karolína Zajícová

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední
školy český jazyk – anglický jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Komparace vyučování českého jazyka na tradiční a alternativní střední škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

podpis

Děkuji PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při konzultacích. Dále děkuji paní učitelce z gymnázia a z waldorfského lycea za možnost pozorování jejich hodin a následné konzultace.

ABSTRAKT

Práce srovnává metody a formy výuky českého jazyka na tradičním gymnáziu a na waldorfském lyceu. V první části se zabývá teoretickými východisky pedagogiky tradiční a alternativní, zatímco druhá část je zaměřena na jejich praktické využití ve vyučování v podobě jednotlivých metod a forem práce. Pozorované výukové situace jsou analyzovány a výsledky tradičního i alternativního pojetí vyučování jsou ověřeny testem. Cílem je zjistit, zda jsou v rámci alternativního přístupu uplatňovány specifické metody a formy výuky a zda jsou efektivnější než metody tradiční. Práce dochází k závěru, že se na alternativní škole uplatňují pouze některé aspekty alternativní pedagogiky, které vedou k vyšší aktivitě žáků, ale výsledky testu naznačují, že v úrovni znalostí jsou obě školy srovnatelné.

KLÍČOVÁ SLOVA

výuka českého jazyka, syntax, střední škola, gymnázium, waldorfské lyceum

ABSTRACT

The thesis compares methods and forms of Czech language teaching at secondary grammar school and Waldorf lycée. The first part deals with the theoretical basis of traditional and alternative education, whereas the second part focuses on their practical implementation as methods and forms of work. The observed lessons are analysed and the results of traditional and alternative approach are contrasted by a test. The aim is to ascertain whether the alternative school implements its principles into methods and forms of language teaching and whether they are more effective than the traditional ones. The thesis concludes that the alternative school implements only a few aspects of alternative education resulting in more active and engaged pupils. The results of the test imply that both schools are comparable in terms of language knowledge.

KEYWORDS

teaching Czech language, syntax, upper-secondary school, grammar school, waldorf lycée

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část.....	3
1. Střední škola waldorfského typu	3
1.1. Český jazyk v pojetí waldorfské školy.....	8
1.1.1. ŠVP WL – Český jazyk a literatura.....	11
2. Gymnázium.....	14
2.1. Český jazyk v pojetí tradiční školy	15
2.1.1. ŠVP G – Český jazyk a literatura	16
3. Tematický úsek výzkumu	20
Praktická část	23
1. Metodologie.....	23
2. Souhrn informací o subjektech	27
2.1. Žáci waldorfského lycea.....	27
2.2. Žáci gymnázia.....	27
3. Role učitele.....	29
3.1. Učitel na waldorfské škole	29
3.1.1. Charakteristika učitelky českého jazyka na vybraném waldorfském lyceu.....	30
3.2. Učitel na gymnáziu	31
3.2.1. Charakteristika učitelky českého jazyka na vybraném gymnáziu	32
4. Výběrový rozbor hospitací	34
4.1. Waldorfské lyceum.....	34
4.1.1. Hospitace číslo 1	34
4.1.1.1. Anotace.....	34
4.1.1.2. Analýza.....	38
4.1.2. Hospitace číslo 2	41
4.1.2.1. Anotace.....	41
4.1.2.2. Analýza.....	46
4.1.3. Hospitace číslo 3	49
4.1.3.1. Anotace.....	49
4.1.3.2. Analýza.....	55
4.1.4. Hospitace číslo 4	58
4.1.4.1. Anotace.....	58

4.1.4.2.	Analýza.....	60
4.1.5.	Hospitace číslo 5	62
4.1.5.1.	Anotace.....	62
4.1.5.2.	Analýza.....	65
4.1.6.	Shrnutí hospitací na waldorfském lyceu	67
4.2.	Gymnázium.....	68
4.2.1.	Hospitace číslo 1	68
4.2.1.1.	Anotace.....	68
4.2.1.2.	Analýza.....	71
4.2.2.	Hospitace číslo 2	74
4.2.2.1.	Anotace.....	74
4.2.2.2.	Analýza.....	75
4.2.3.	Shrnutí hospitací na gymnáziu.....	77
5.	Test a jeho vyhodnocení.....	78
5.1.	Waldorfské lyceum.....	79
5.2.	Gymnázium.....	81
6.	Porovnání výsledků	84
7.	Závěr.....	86
	Zdroje.....	88
	Přílohy	1

Úvod

Didaktika českého jazyka je předmětem zájmu mnoha výzkumů (např. Hájková, 2012; Janík, 2013; Zouharová, 2006), avšak pozornost je věnována většinou prvním a druhému stupni vzdělávání, zatímco třetí stupeň bývá obvykle na periferii zájmu. Při pohledu na výsledky různých průzkumů dovedností (či kompetencí), které naznačují spíše nižší až nedostatečnou úroveň v rámci českého jazyka u žáků středních škol i absolventů (např. Dvořák, 1995/1996, 1997/1998a, 1997/1998b; Martinková, 1996; Spousta & Šmarda, 2012; Staněk, 1992/1993; Zimová, 2005/2006), se nabízí otázka, zda jsou žáci tradičních škol dobře připraveni nejen pro další vzdělávání na vysokých školách, ale i pro pracovní praxi, kde je funkční ovládnutí jazyka nezbytným předpokladem.

V tomto kontextu je často srovnáváno tradiční školství s alternativními pedagogickými směry (Průcha, 2004), které se od devadesátých let těší zvýšenému zájmu odborné i neoborné veřejnosti. Nejvíce rozšířenou alternativou nabízející vzdělání i na třetím stupni je waldorfská pedagogika. Pokud se odhlédne od duchovního jádra waldorfské pedagogiky, dalo by se její pojetí v mnohých ohledech připodobnit ke konstruktivistickému. Metodika waldorfských škol je propracována především s ohledem na nejnižší stupeň vzdělávání (Dostal, 2007; Grecmanová & Urbanovská, 1996; Steiner, 2003; Svobodová & Jůva, 1996), materiály pro vyšší stupně, zejména pro třetí, jsou sporadické, zvláště pak pro český jazyk. Situace je zapříčiněna dvěma faktory. Prvním z nich je fakt, že waldorfský pedagogický směr vznikl v Německu, původní metodické materiály jsou tedy primárně určeny pro německý jazyk jako mateřský. Za druhé je nutné vzít v úvahu, že tento alternativní směr staví na osobnosti učitele, jeho kreativitě a schopnosti vybrat pro žáky vhodný (dle jeho uvážení) obsah učiva s využitím vhodných metod a forem. Při výuce českého jazyka mohou učitelé zkoušet některé aspekty přenášet do českého kontextu, nicméně především by se měli snažit implementovat obecné prvky o waldorfské pedagogice do didaktiky českého jazyka, neboť právě na schopnostech každého učitele je waldorfská didaktika postavena.

Vzhledem k nepříznivým výsledkům výše zmíněných průzkumů žákovských dovedností a zájmu o alternativní pedagogické směry se tato práce zabývá srovnáním vyučování českého jazyka na tradiční a alternativní střední škole především z hlediska didaktického ztvárnění obsahu a využití metod a forem výuky. Za modelovou tradiční

střední školu bylo zvoleno jedno z gymnázií v Jihočeském kraji, které bude porovnáváno s modelovou alternativní školou, již je waldorfské lyceum ve Středočeském kraji.

Hlavním cílem práce je poskytnout výběrový rozbor hospitací z malého výseku učiva syntaxe – hypotaktických větných spojení – za účelem zjištění, zda má alternativní směr pedagogiky efektivní přínos pro vyučování českého jazyka. Učivo syntaxe bylo vybráno záměrně, jelikož patří mezi nejvíce kognitivně náročné plány jazyka a pro žáky na střední škole má velký význam z hlediska rozvoje komunikační kompetence (Čechová & Styblík, 1998; Kostečka, 2005; Svobodová et al., 2002). Pozornost se zaměřuje zejména na užití metody a formy práce a jejich efektivitu.

V první části se práce zabývá teoretickými východisky pedagogiky tradiční a alternativní, zatímco druhá část je věnována jejich praktickému využití ve vyučování v podobě jednotlivých metod a forem práce. Výsledky obou pojetí jsou ověřeny závěrečným testem.

Teoretická část

Předně je třeba zaměřit se na teoretická východiska tradiční a alternativní pedagogiky, postihnout jejich shody i rozdíly, především s přihlédnutím ke středním školám a k českému jazyku. Oba typy škol jsou charakterizovány zejména obecně podle dostupných zdrojů, v některých případech je ale třeba vycházet ze specifických charakteristik daných škol. V zájmu zachování objektivity jsou školy pojmenovány obecně podle svého typu. Při charakteristice škol i vzdělávacích oblastí je základem školní vzdělávací program každé ze škol, jenž je porovnán i s rámcovým vzdělávacím programem.

1. Střední škola waldorfského typu

Jeden z nejrozšířenějších alternativních pedagogických směrů, jehož autorem je Rudolf Steiner, je založen na uvědomění si, že člověka ovlivňují i síly nefyzického původu, které mu pomáhají se rozvíjet. Zakladatel a teoretik tohoto duchovního jádra waldorfské pedagogiky ho nazývá antroposofie, kteroužto blíže specifikuje jako „*soustavu filozoficko pedagogických názorů, vědu o podstatě člověka*“ (Svobodová & Jůva, 1996, str. 19). K přesnějšímu vymezení a hlubšímu pochopení antroposofického základu školy se dá dostat prostřednictvím jednotlivých složek. Antroposofie je „*složitá filozofie, samostatná duchovní věda, která se jako cesta k poznání života člověka vydělila z teosofie*“, také „*souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filozofie, obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku, okultismus a filozofii J. W. Goetha*“ (tamtéž, str. 19, 20). Vzhledem k různým konotacím slova okultismus je třeba dodat, že vychází z původní podstaty slova – „*okultismus zkoumá to, co normální smyslové racionální poznávací schopnosti člověka ještě nebylo otevřeno nebo je jí skryto, neobvyklé výkony, stavy, schopnosti, poznání, sdělování, jevy, zjevení*“ (tamtéž).

Steiner ve své filozofii dále rozlišuje tzv. tři světy, jež přirovnává ke třem druhům těla, a od nichž odvozuje i jednotlivé stupně školství. První období, neboli „*fyzické tělo*“ (tamtéž, str. 21) se počítá od narození do 7 let, děti se v této době učí především nápodobou, také je důležité dopřát jim co největší volnost, aby byl jejich vývoj přirozený a mohla se rozvíjet fantazie nespoutaná společenskými normami. „*Éterické tělo*“ (tamtéž) charakterizuje druhé období od 7 do 14 let, kdy ústřední roli v životě dítěte hraje autorita,

jež je zároveň milována. Vůle a charakter se formují právě v tomto období, je tedy nutné, aby dětem byly představovány mravní zásady prostřednictvím vyprávění a příběhů s velkou mírou obraznosti, postupně dochází také k rozvoji rozumu. Třetí stupeň vývoje mezi 15. a 18. rokem, „*tělo astrální*“ (tamtéž), se nese ve jménu hledání vlastní identity a rozvoje samostatnosti. V současné podobě se systém waldorfských škol rozděluje na předškolní stupeň do sedmi let, základní stupeň zahrnující první i druhý stupeň standardního základního vzdělání zkrácený o jeden rok, střední školu, která pokrývá devátý až dvanáctý ročník, a poslední třináctý ročník, jež je uváděn jako maturitní. Ačkoli se teoretické rozvržení tříd a stupňů liší oproti standardnímu vzdělávacímu systému, v praxi se většinou přiklání ke shodnému dělení, aby bylo možné přecházet mezi jednotlivými stupni z jiných škol nebo na jiné školy.

System vyučovacích hodin se taktéž liší od standardního. Na waldorfských školách se vyučování odehrává jednak v tzv. epochách, což jsou dvouhodinové vyučovací bloky, v nichž se dva až čtyři týdny (Grecmanová & Urbanovská, 1996; srov. Svobodová & Jůva, 1996 – tři až šest týdnů) vyučuje jeden předmět, jednak ve 45 minutových odborných hodinách, přičemž oba typy hodin se během dne střídají. Epochy se od odborných hodin liší především metodikou vyučování, zatímco v blocích je důraz kladen na prožívání a vlastní vyvozování úsudků a závěrů, odborné hodiny cílí spíše na procvičování učiva. Steiner epochu charakterizuje „*jako pevně vymezenou vyučovací jednotku s určitým obsahem, která umožňuje soustředění na jednu věc tak dlouho, jak je to potřeba, s ohledem na vývojové stádium, ve kterém se právě děti nacházejí*“ (Svobodová & Jůva 1996, str. 28), většinou se jedná o dvě, maximálně tři spojené vyučovací hodiny.

S rozdělením vyučovacích hodin na epochy a odborné hodiny „*souvisí rozdělení předmětů na hlavní a odborné*“ (tamtéž). Hlavní předměty jsou většinou ve formě epoch, mezi ně se řadí „*mateřský jazyk, matematika a deskriptivní geometrie, zeměpis a hospodářská nauka, dějepis a sociální nauka, přírodopis, fyzika, chemie a umění*“ (tamtéž). Odbornými předměty jsou myšleny ty, u nichž je třeba dbát na časté procvičování a opakování, Steiner takto vidí především jazyky a různé praktické hodiny, nicméně i hlavní předměty mohou být rozděleny tak, že část obsahu spadá do epochového vyučování, část do odborného, tedy procvičovacího. Součástí epochového vyučování je tvorba epochových sešitů, kam si žáci zaznamenávají informace z hodin i domácích příprav. Sešity fungují jako náhrada učebnic, se kterými se většinou ve waldorfských školách nepracuje.

Rozvržení hodin během dne se formuje kolem hlavní epochy, „jež svým časovým zařazením i obsahovým zaměřením odpovídá největší žakově aktivitě, kdy křivka pracovní výkonnosti stoupá a soustředěnost po náležité motivaci může být maximální“ (Svobodová & Jůva, 1996, str. 28). Po epoše bývají zařazeny odborné 45 minutové hodiny, které taktéž korespondují s biorytmem žáků, odpolední hodiny jsou tedy vyhrazeny pro manuální činnosti.

Mezi specifika epochové výuky podle Svobodové & Jůvy (1996) patří značná samostatnost žáků při zpracovávání učiva do epochových sešitů, kromě faktické správnosti se dbá i na styl zápisu, který by měl být strukturovaný a přehledný, aby mohl sloužit jako učebnice. Vedle informací z epoch žáci využívají také doporučené encyklopedie a slovníky. Další výhodou je, že spojené hodiny poskytují žákům dostatek času na práci a „odpadá roztržitost výuky do jednotlivých, rychle po sobě následujících předmětů“ (tamtéž, str. 29). Z hlediska žáků je vyzdvihována metafora třídy jako organismu, žáci nemohou propadnout, jelikož tím by ztratili možnost postupného rozvoje nejen v předmětu, ale i v socializaci. Učitel připravuje každou epochu na míru dané třídě, je vyžadovaná jeho důkladná příprava, avšak musí umět reagovat i na nečekaný vývoj situace v epoše, jelikož se klade důraz na prožívání obsahu učiva. Obsah učiva učitel dle svého uvážení rozvrhuje do učebního plánu, který se většinou „tvoří ve spirále, epochy se opakuji asi za půl roku. Žáci nezapomínají, témata se opakuji znovu na jiné úrovni a v jiných souvislostech“ (Svobodová & Jůva, 1996, str. 29).

Dalšími charakteristikami školy jsou přívlastky svobodná a nestátní, což se týká specifického uspořádání ročníků, výběru dětí i obsahu učení. Waldorfské školy jsou otevřeny všem dětem, během studia nedochází k segregaci podle schopností, ideálem jsou heterogenní skupiny, v nichž se žáci učí i od sebe navzájem (Pol, 1995).

Z didaktického hlediska mají waldorfské školy dvě hlavní specifika. Prvním z nich jsou jednotlivé kroky, kterými žáci procházejí při výuce.

„Metodika vyučování sama staví na rytmickém sledu tří fází každého samostatného postupu – poznávání, porozumění a vytvoření dovednosti: (1) pozorování, prožívání, experimentování, (2) vzpomínání, popisování, nakreslení, verbalizování, (3) zpracování, analýza, abstrahování, generalizování, tvoření teorií. Žák se učí pracovat induktivně ve všech teoretických vyučovacích předmětech. Látka je upravena ve všech třech popsanych krocích a probírá se s žákem v pedagogickém sledu intenzivních period a intervalů“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, str. 20).

Tento tří-fázový model se užívá zejména v epochách, kde je dostatek času na jednotlivé kroky, zpočátku je možné věnovat první fázi celou epochu a následující fáze uskutečnit až druhý den. Dle rozhovoru s ředitelem školy žákům velmi pomáhá, pokud mohou o problému přemýšlet i v mimoškolním prostředí. V odborných hodinách, v nichž se klade důraz na procvičování již utvořených teorií, se model většinou neuplatňuje, pokud však obsah učiva vyžaduje pochopení, mělo by se k němu přistupovat induktivně, tedy žáci nejprve pozorují jevy, pak je sami popisují a zobecňují.

Druhým specifickým znakem je sociální aspekt vyučování. Ve waldorfských školách se klade enormní důraz jednak na vztah učitele s žáky, jednak na vztah mezi žáky navzájem. Přátelská atmosféra otevřená všem názorům je základem každé hodiny, v níž učitelé soustavně žáky podporují ke vzájemné interakci, jež je může obohatit jak v sociálních kompetencích, tak i učebních, poněvadž jim umožňuje využít znalostí a dovedností spolužáků a dívat se na věci úhlem pohledu svých vrstevníků. Dle rozhovorů s ředitelem a učitelkou waldorfské školy je žádoucí, aby se žáci v případě chyb opravovali navzájem, dokonce si poskytovali vysvětlení, čímž je posilována nejen samostatnost, ale i sociální vazby. Z požadavku na přátelskou atmosféru plyne, že se v hodinách nevyužívají takové metody a formy práce, které by podporovaly soutěživost. Pokud se prvek soutěživosti vyskytne, je vždy ve formě překonávání sebe sama, aby se žák co nejvíce rozvíjel (Grecmanová & Urbanovská, 1996).

Aby učitel uměl dostát všem specifikům waldorfské pedagogiky, je kromě osobnostních předpokladů nutné i další vzdělávání. Pro práci učitele na školách waldorfského typu nestačí uchazečům úspěšné absolvování pedagogické fakulty v příslušných oborech, měli by se taktéž účastnit víkendových rozvíjejících kurzů. Zpočátku mají kurzy především motivační charakter, kdy je hlavním cílem vysvětlit budoucím waldorfským učitelům základní principy alternativní pedagogiky podle Rudolfa Steinera, přičemž předpokladem je sžití se s těmito principy a jejich důsledné uplatňování v učitelské praxi. V další části kurzů se lektoři zaměřují na metodiku jednotlivých oborů. Dále se učitelé účastní seminářů, ve kterých mohou sdílet zkušenosti s vyučováním a předávat si metodické rady (Grecmanová & Urbanovská, 1996; Pol, 1995; Smolka, 2011; Svobodová & Jůva, 1996).

Specifický je i vzdělávací program, který je výsledkem snah o skloubení několika různorodých požadavků na třetí stupeň waldorfského vzdělávání. Základním

předpokladem je všeobecné vzdělání, které je ovšem doplněno také učňovskými obory, jelikož ve waldorfském přístupu se vysoce cení zručnost. Gymnaziální vzdělávací program je uplatněn například na waldorfské střední škole v Příbrami, nicméně Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je příliš striktní a obsahuje mnoho teoretických znalostí, tudíž ve většině případů nevyhovuje cílům waldorfských středních škol, neboť potřebují větší volnost a snížení teoretického obsahu učiva, aby mohly být uplatněny zásady waldorfské pedagogiky – získávání znalostí na základě hlubokého poznávání a samostatného utváření výsledných zobecnění. Zdůrazňována je také kompetence učitelů správně volit učivo, které je podle jejich mínění vhodné pro daný ročník.

„Vyučovací svoboda učitelů je v této škole podmínkou a předpokladem, protože chce-li škola žít současností a reagovat na potřeby života, musí vyzývat své učitele ke stálému zdokonalování metod a učebních plánů, totéž musí platit pro rozvržení učební látky a přiměřenou volbu témat v aktuální vyučovací práci“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, str. 16).

Školní vzdělávací program zkoumané školy je založen na Rámcovém vzdělávacím programu pro kombinované lyceum, který spojuje volitelné odborné zaměření (humanitní či přírodovědné) se „širším všeobecně vzdělávacím základem odpovídajícím požadavkům na danou úroveň vzdělání“ (RVP Kombinované lyceum, 2009, dále jen RVP KL), žáci mají tedy možnost rozhodnout se pro své zaměření až v průběhu školy, nikoliv při nástupu, jak je tomu třeba na ekonomických lyceích a dalších. Žáci procházejí „obecněji pojatým odborným vzděláváním, které obsahuje vyšší podíl všeobecného vzdělávání“ (ŠVP WL, 2014). Žáci jsou v průběhu čtyřletého maturitního studia vedeni k rozvoji své osobnosti a dovedností, zájmu o vědu a hlavně k utváření vlastních názorů, dále „využívají metod, jež jim umožňují efektivní učení, a samostatně a reálně vyhodnocují dosažené výsledky a pokrok“ (tamtéž). Škola také formuje postoj žáků k celoživotnímu vzdělávání. Absolventi jsou připraveni jak na další studium, tak i na praktické uplatnění se na pracovním trhu. Humanitní zaměření připravuje žáky zejména k „terciárnímu studiu humanitních oborů na filosofických, pedagogických a sociálně orientovaných fakultách vysokých škol“ (tamtéž), kdežto z přírodovědného zaměření jdou žáci nejčastěji na vyšší odborné školy „se zaměřením na přírodní vědy a jejich praktické aplikace, medicínu, farmacii, tvorbu a ochranu životního prostředí, zemědělství a učitelství přírodovědných předmětů“ (tamtéž).

Charakter vzdělávacího programu se zaobírá zejména rysy waldorfské pedagogiky a jejím holistickým přístupem k člověku.

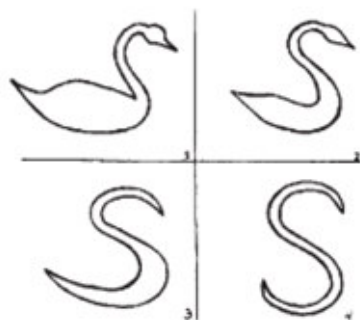
„Waldorfská pedagogika je součástí reformní pedagogiky, která se již od počátku 20. století snaží řešit narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami moderní společnosti. Akcentuje rozvoj člověka jako aktivní a tvůrčí individuality, a zároveň člena lidské pospolitosti. Vzdělávání zde není jednostranně zaměřeno na intelekt a paměť, ale na rozvoj člověka v jeho celistvosti (holistické pojetí výchovy)“ (ŠVP WL, 2014).

Výchovné a vzdělávací strategie rozšiřují oblasti klíčových kompetencí, u žáků je po celou dobu studia rozvíjen samostatný úsudek vyvozený na základě nezaujatých argumentů, velký důraz se klade na poznávání světa a jevů prostřednictvím vlastní zkušenosti a celistvého přístupu k problémům. Své místo v kurikulu zaujímá i budování zodpovědnosti.

„Proces poznávání přírody, lidí a kultury je spojen s prožitkem, získáváním dovedností, s postojem a názorem. Cílem školy není formovat žáka/žákyni do předem určené podoby, ale vychovat všestranného, vnitřně svobodného a iniciativního člověka, zodpovědného za sebe i svět.“ (tamtéž)

1.1. Český jazyk v pojetí waldorfské školy

Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika vznikla z myšlenek a názorů rakouského filozofa, pro něhož byla němčina mateřský jazyk, je poměrně složité popsat waldorfský způsob výuky jazyka českého. Aspekty výuky jazyka na prvním stupni je možno shrnout konstatováním, že nejdůležitějším prvkem je učitel a jeho schopnost vyprávět, jelikož prostřednictvím vyprávění se žáci seznamují nejen se zvukovou stránkou jazyka, ale i s grafickou. Je ovšem nutné tvořit učební materiály a postupy s ohledem na daný jazyk. Například písmeno „S“ se žáci v anglofonních zemích mohou naučit psát na základě příběhu o sedmi labutích (The Seven Swans), v němž učitel zdůrazní popis těla tohoto zvířete, který při kreslení na tabuli postupně odpovídá tiskací podobě písmena.



(Kane, 2011, str. 126)

V následujících ročnících jde především o to, aby se žáci naučili s jazykem zacházet. Na rozdíl od tradičních škol „*tady základní otázkou nebude, zdali budou umět mluvit a psát spisovnou češtinou a podle pravidel, nýbrž zdali budou umět vyjádřit slovy to, co žije v jejich nitru, a zdali budou umět přijímat ze slov druhého, co žije v jeho nitru. Umět se vyjadřovat a umět naslouchat*“ (Dostal, 2007, str. 15). Učitel se snaží, aby si žáci uvědomili, že kromě funkce sdělovací/informativní má jazyk také funkci výrazovou. Opět k tomu využívá příběhů či modelových situací, z nichž žáci vyvozují poučení.

„Představme si učitele, jak říká žákovi: „Franto, tu písemku jsi zvládl na trojku.“ Tato věta je v zásadě opravdu jenom informace, sdělení. Ale představme si, že učitel místo toho řekne: „Teda Franto, ty jsi přece neuvěřitelný lajdák.“ Je to pouhé sdělení? Určitě ne. Je to výraz emoce, učitelova rozhořčení“ (Dostal, 2007, str. 16).

Dále je možné využít schematických záznamů k doložení shodné trojčlennosti člověka i řeči. Steiner vidí v člověku tři světy, tři druhy těla, stejně tak tři druhy řeči – „*myšlení, cítění a vůle*“ (Dostal, 2007, str. 23):

<i>Vůle</i>	<i>Cítění</i>	<i>Myšlení</i>
Slovesa („jména činností“)	Přídavná jména („jména vlastností“)	Podstatná jména („jména věcí nebo bytostí“)
Předložky	Příslovce	Zájmena
Spojky	Cítoslovce	Číslovky

Také je možné učit se na rozhovorech s pozměněnou intonací a důrazem měnit smysl sdělení a ukazovat tím žákům, že jazyk je živý nástroj pro jejich vyjadřování, nebo vytvářením vět od daného slovesa dokazovat, že některá slova svůj význam získají až z kontextu (Dostal, 2007).

Pro vyšší ročníky je možné vycházet z přednášek Rudolfa Steinera (Steiner, 2006), v nichž přirovnává výuku jazyka mateřského k cizímu v tom ohledu, že by učitelé měli nechat žáky hledat příklady v autentických rozhovorech a textech (Steiner, 2006). Autenticita projevu je ceněna jak u učitele, tak i u žáků a její dosažení je žádoucí zprvu v nejnižších ročnících nápodobou, posléze individuálním tvořením. Jako jednu z nejdůležitějších oblastí jazyka shledává syntax (Steiner, 2006) a zastává názor

„vyučování gramatiky a skladby necht proto probíhá hlavně v rozhovoru“ (Steiner, 2006, str. 138).

Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika stojí na osobnosti učitele, jeho schopnostech a originálním didaktickém uchopení a přizpůsobení obsahu učiva dané třídě, je kapitola o pojetí českého jazyka na waldorfské střední škole odvozena především ze zkušenosti waldorfské učitelky, v jejíchž hodinách probíhaly hospitace. Mateřský jazyk má centrální postavení jako na ostatních školách. Jazyk je třeba rozvíjet a pečovat o jeho úroveň, čehož bývá nejčastěji dosahováno pomocí procvičování jevů. Pominou-li se epochy věnované literatuře, na jazykové vzdělávání připadá jedna až dvě hodiny týdně, často dochází k prolínání se slohovými hodinami. Cílem jazykových hodin je přimět žáky, aby pravopisné, tvaroslovné, syntaktické a další jevy viděli v souvislostech a aby věděli, proč je používají. Specifikem waldorfských škol je dovést žáky k vlastním závěrům a poznatkům, což bývá na střední škole obzvláště složité, neboť jsou v mnohých případech ze základní školy již vybaveni různými naučenými postupy, které nejsou vždy nejsprávnější. Neméně podstatným znakem waldorfské pedagogiky je také práce s vlastní pamětí, invencí, vytváření vlastních příkladů a schopnosti posouzení příkladů ostatních žáků. Ve waldorfských školách se velmi dbá autentičnosti a schopnosti vlastního úsudku a jeho podložení vlastními příklady.

Tvořivá práce a spoléhání se na vlastní úsudek ovšem není jediný zdroj poznání. Ačkoli waldorfská pedagogika nepodporuje přílišné užívání učebnic, jelikož je považuje za „pasivní učební prostředky“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, str. 25), které „oslabují kontakt mezi učitelem a žáky a málo podněcují samostatnou práci“ (tamtéž) a „systematizují problematiku zobecnění s nárokem na absolutní platnost“ (tamtéž), využívání sekundárních odborných zdrojů je podporováno v rámci samostatné činnosti vedoucí k získání nezaujatých podkladů ke stanovení závěrů. Učitelé žákům připravují seznamy sekundární odborné literatury k daným tématům (týká se především literatury, encyklopedie, popřípadě možno využít např. Havránek & Jedlička – *Stručná mluvnice češtiny*), odkazují je do příslušných zdrojů a některé využívají přímo v hodinách (například *Slovník cizích slov*, *Slovník spisovné češtiny* a další). Primárně se ale učebnice v hodinách nepoužívají, tuto funkci zastupují epochové sešity.

1.1.1. ŠVP WL – Český jazyk a literatura

Český jazyk má v prvním ročníku dotaci šest hodin v rámci epoch a dvou průběžných hodin týdně (synonymní označení odborných/cvičných hodin, terminologie ŠVP WL, 2014), ve druhém a třetím ročníku jsou shodně tři hodiny epoch a dvě průběžné hodiny týdně a poslední ročník je posílen na sedm hodin epoch a tři průběžné hodiny týdně.

	1. ročník		2. ročník		3. ročník		4. ročník	
Český jazyk a literatura	Epochy	Průběžné hodiny	Ep.	Pr. h.	Ep.	Pr. h.	Ep.	Pr. h.
	6	2	3	2	3	2	7	3

Český jazyk a literatura se řadí do oblasti jazykového vzdělávání. Charakteristika předmětu uvádí, že epochy jsou vyhrazeny pro literaturu a průběžné (odborné/cvičné) hodiny pro jazykové vzdělávání a nácvik komunikačních dovedností. Toto rozdělení je typické pro střední školu, na škole základní je i jazyk probírán v rámci epoch (srov. příběhy na psaní písmen). Podle Steinera (2006) je ve vyšších ročnících jazykové učivo podobné jazykům cizím, je tedy upřednostňováno procvičování již získaných znalostí.

Práce se zaměřuje na srovnání žáků třetího ročníku v oblasti syntaktického učiva, tudíž i následující komentář ke Školnímu vzdělávacímu programu se zabývá pouze třetím ročníkem. Vzdělávací cíle pro zkoumaný třetí ročník zahrnují zpracování tzv. ročníkové práce, která připravuje žáky na samostatné práce v životě, i na vysokých školách. „*Při samotné realizaci se učí zacházet s primárními a sekundárními prameny, učí se pravidlům citační etiky, citační normy, osvojují si teoreticky i prakticky základní útvary odborného stylu*“ (ŠVP WL 2014). Ovládnutí útvarů odborného stylu zaujímá velmi důležitou roli, rovněž se k němu částečně vztahují i cíle syntaktického učiva. Dále budou žáci schopni analyzovat a syntetizovat informace, dělat analogie a induktivními postupy dospívat k samostatným závěrům. Třetí ročník je věnován také pragmatickým analýzám textů. Důraz je kladen na schopnost prezentace sebe sama v různých formálních situacích „*(pohovor při přijímacích zkouškách na VŠ, pohovor při konkurzu do zaměstnání, apod.)*“ (tamtéž). S tím souvisí seznamování s „*esejistickým a řečnickým stylem, s jeho kompozicí a jazykovými prostředky*“ (tamtéž).

Podle očekávaných výstupů pro oblast syntaktického učiva dovede žák provést „komplexní rozbor věty jednoduché i souvětí, prohlubuje si znalosti o větných členech, na textu dovede rozpoznat zvláštnosti větné struktury, dovede si odůvodnit pravidla interpunkce v souvětí“ (ŠVP WL, 2014).

Školní vzdělávací program je koncipován s ohledem na co největší volnost učitele v oblasti volby učiva. V jazykových obsazích učiva je uveden pouze termín „skladba“, aniž by bylo dále specifikováno, čeho všeho se syntaktická rovina jazyka týká. Je tedy zcela v kompetenci učitele rozložit do hodin témata jako větné členy, jednoduchá věta, souvětí parataktická a hypotaktická, nebo například valenční syntax. Volnost v takovém rozsahu je pro učitele výhodná v tom ohledu, že může přizpůsobit rozsah i tempo vyučování potřebám dané třídy, naproti tomu je nutné plánovat učivo s výhledem na úspěšnost žáků u zkoušek, které srovnávají žáky z různých typů škol, například státní maturita, přijímací řízení na vysoké školy a podobně. Dle výpovědi učitelky je učební plán téměř shodný s plány tradičních škol, učitelka si stanoví přibližný časový rámec na jednotlivá témata, v případě potřeby ho flexibilně upravuje, aby vždy zohledňovala potřeby třídy. U syntaktického učiva vychází především ze znalostí ze základní školy, které především opakuje, procvičuje, případně rozšiřuje.

Očekávané výstupy jsou také formulovány obecně. Schopnost žáků určit a především využít zvláštnosti větné stavby se týká praktického využití znalostí syntaxe v závislosti na kontextu situace, přizpůsobovat větnou strukturu funkcím a záměrům komunikační situace je jednou z nejdůležitějších kompetencí v rámci komunikace. Konkrétně v oblasti hypotaktických větných vztahů lze diskutovat o vhodnosti užití vyjádření myšlenky vedlejšími větami, nebo větnými členy, popřípadě připojit poznatky o textové syntaxi a aktuálním větném členění (ŠVP WL 2014, dle rozhovoru s učitelkou).

Zařazení pragmatických analýz textů přesahuje obvyklé obsahy učiva v programech středních škol, nicméně je v naprostém souladu s praktickým zaměřením waldorfských škol a rozvoji praktických dovedností.

Zdůraznění ročníkové práce akcentuje přímý přesah znalostí do běžného života žáků a zároveň jim pomáhá nalézt „hmatatelné“ cíle výuky. V hodinách skladby získávají znalosti a trénují dovednosti nutné k dokončení práce, jež se svou úrovní přibližuje k bakalářským pracím na vysokých školách. Žáci v tomto projektu používají jazyk jako prostředek k rozvoji téměř všech klíčových kompetencí.

Školní vzdělávací program v pojetí waldorfské školy není příliš rozsáhlý, obecné vzdělávací cíle pro každý ročník nepřesáhnou dvě strany, poté následují čtyři stručné tabulky s obsahem učiva a očekávanými výstupy.

Celková hodinová dotace za třetí ročník je osmdesát hodin, z čehož je určeno třicet hodin na epochové vyučování literatury a padesát hodin na cvičné hodiny jazyka a slohu.

Klíčová kompetence k řešení problémů je v rámci českého jazyka rozvíjena prostřednictvím analýzy textů, samostatné písemné práce vedou žáky k syntéze všech znalostí a dovedností získaných v hodinách. Při diskusích, v nichž se učí formulovat své myšlenky a prezentovat vlastní názory, a cvičeních na čtení s porozuměním si žáci rozvíjejí kompetenci komunikační. Rozvoj kompetence sociální se týká především skupinových prací v hodinách, vzájemného učení a schopnosti dát prostor k vyjádření názoru spolužákům (ŠVP WL, 2014).

2. Gymnázium

Gymnaziální typ střední školy byl pro výzkum vybrán s ohledem na své všeobecné zaměření, které umožňuje věnovat českému jazyku stejnou pozornost jako ostatním předmětům, na rozdíl od odborně zaměřených škol, kde se velký důraz klade právě na odborné předměty dle zaměření. Čechová dokonce uvádí, že *„vyučování mateřskému jazyku patří na gymnáziu klíčové místo vzhledem k dalšímu studiu absolventů středních škol i vzhledem k praxi“* (Čechová, 1982, str. 84).

„Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.“ (RVP G, 2007)

Dále by gymnázium mělo *„vytvářet náročné a motivující studijní prostředí, v němž žáci musí mít dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí“* (tamtéž), účelem studia není předat žákům pouhé informace a fakta, nýbrž je vybavit *„systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe“* (tamtéž) a především *„motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet“* (tamtéž). Vše výše zmíněné vyžaduje, aby učitelé ve vzdělávání uplatňovali *„postupy a metody podporující tvořivé myšlení“* (tamtéž) a aby využívali *„způsoby diferencované výuky, nové organizační formy“* (tamtéž).

Zvolené gymnázium zavedlo češtinu jako vyučovací jazyk již v době svého založení ve druhé polovině devatenáctého století. Jedná se o státní školu, jejímž zřizovatelem je Jihočeský kraj, škola se nachází ve středně velkém městě (přibližně 35 tisíc obyvatel), kromě státního gymnázia je ve městě ještě soukromé gymnázium a střední školy zemědělská, zdravotnická, průmyslová a ekonomická.

Školní vzdělávací program (ŠVP G, 2009) vytvořený pedagogy na základě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G, 2007) je určen nejen pro čtyřleté gymnázium, ale také pro vyšší stupně osmiletého studia.

Škola nabízí žákům všeobecné vzdělání, kterým se snaží připravit žáky k dalšímu studiu na vysokých školách, *„popř. dalšímu pomaturitnímu studiu“* (ŠVP G, 2009). Do centra zájmu se vedle znalostí a dovedností dostává také postoj ke vzdělávání, jenž by měl být formován s ohledem na pozitivní přínos procesu vzdělávání po celý život. První tři

ročníky čtyřletého programu a jim odpovídající ročníky osmiletého jsou obsahově i počtem hodin koncipovány shodně. Ve třetím ročníku je žákům nabídnuta možnost volby volitelných předmětů, v posledním ročníku mají pak žáci pouze minimum povinných hodin „*a výuka se v rámci profilace žáků, jejich přípravy na maturitu a další studium velmi významně přesouvá do oblastí volitelných předmětů*“ (ŠVP G, 2009). Český jazyk patří k povinným předmětům po celou dobu studia. Škola se ve svém programu hlásí nejen k následování tradic, ale i ke snahám o inovace ve prospěch potřeb současné společnosti.

Profil absolventa gymnázia se vyznačuje především schopností využívat získané znalosti a dovednosti, objektivním úhlem pohledu, vizí dalšího uplatnění po zvážení svých schopností a v neposlední řadě je vyzdvihováno také kritické myšlení (ŠVP G, 2009).

2.1. Český jazyk v pojetí tradiční školy

Jazyková oblast vzdělávání na tradiční¹ střední škole „*spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání*“ (RVP G, 2007). Nejedná se pouze o poučení o jazyku, ale hlavně o schopnost ovládnout „*principy jeho užívání v různých komunikačních situacích*“ (tamtéž). Ačkoliv se většina očekávaných výstupů týká především funkčního užívání jazyka, na školách je jazyková složka předmětu velmi opomíjena ve prospěch složky literární. „*Jazykové učivo má v rámci výuky českého jazyka a literatury na SŠ stále marginální postavení*“ (Zimová, 2005/2006, str. 210). Nedostatečnou výuku jazyka kritizuje i K. Rysová, „*pokud se studenti s výukou jazyka setkávají, bývá to na velmi nízké úrovni – žáci často nepoužívají kvalitní učebnice (o dalších příručkách ani nemluvě), jsou jim předkládány pouze různá shrnutí učiva v „kostkách“ nebo málo kvalitní přehledy k maturitě*“ (Rysová, 2005/2006, str. 233). K. Rysová shrnuje, že se vyučování opírá o učebnice jako zdroje poznání, ovšem ty mohou být nekvalitní, a vzhledem k nízké časové dotaci (nebo spíše jejímu rozdělení v rámci předmětu) nezbyvá čas na diskuse a ujasnění problematických míst. Nezdolným kritikem

¹ Pojem „tradiční“ škola je v práci chápán jako ekvivalent ke „standardní“ a vymezuje se oproti „alternativní“ (Průcha, 2004), ovšem v pojetí zkoumaného gymnázia se „tradiční“ blíží k pojmu „transmisivní“, kde jde „o předávání poznatků žákům v určité ucelené podobě a v již hotovém a utvořeném systému vzájemných souvislostí“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 120).

zmíněného stavu českého jazyka je J. Kostečka (2001/2002a, 2001/2002b), přidává se i M. Polák (2002/2003), který zmiňuje také zaměření výuky na gramatický systém a učení izolovaných poznatků, tedy formalistické pojetí. K formalistickému přístupu vyučování českého jazyka se kriticky vyjadřují i K. Hausenblas (1965/1966) a M. Čechová (2011/2012), shledávají, že převažuje formální popis jevů nad jejich funkčně-sémantickým využitím pro rozvoj komunikačních dovedností.

Didaktiky českého jazyka v rámci tradiční školy nabízí široký výběr učebnic, což na jednu stranu učitelům pomáhá, na stranu druhou jim to však ubírá příležitosti k inovacím vyučovacího procesu. Jan Průcha přitom v částečných inovacích nachází vhodný směr pro tradiční školy, aby byly schopné obstát v moderní době a ve srovnání se školami alternativními. Inovativní školy předpokládají implementaci konstruktivistického přístupu, snahu o propojování poznatků do větších struktur a také kooperativní strategie vyučování (Průcha, 2004, str. 24). Všechny výše zmíněné aspekty se promítají do klíčových kompetencí, k jejichž plnění se všechny tradiční školy zavazují.

Ze žakovského úhlu pohledu na vyučování na gymnáziu se vyjadřuje absolvent T. Kheil, přidává tak další důležité hledisko. Podle něj se na gymnáziu „*dialog mezi učitelem a žákem téměř nevede*“ (Kheil, 1992, str. 6), ba dokonce dochází k tomu, že „*redukce na slušnost z jedné strany a vyložení látky na straně druhé vytváří atmosféru přetvářky a neupřímnosti*“ (tamtéž, zvýraznila autorka). V kontextu českého jazyka je to další doklad formalistického a transmisivního přístupu k vyučování.

2.1.1. ŠVP G – Český jazyk a literatura

Časová dotace pro český jazyk a literaturu činí čtyři hodiny týdně v prvním a čtvrtém ročníku a tři hodiny týdně ve druhém a třetím ročníku. Pokud je ve třídě více než dvacet pět žáků, jedna hodina týdně je rozdělena na dvě skupiny. V rámci volitelných předmětů jsou vyčleněny dvě hodiny týdně pro seminář z českého jazyka.

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Český jazyk a literatura – počet hodin za týden	4	3	3	4

Co se týká výchovných a vzdělávacích strategií, zavazuje se vybrané gymnázium k cílenému rozvíjení kompetencí žáků vyučujícími v rámci českého jazyka (ŠVP G, 2009). Kompetence k učení podle programu zahrnuje činnosti učitelů, mezi něž patří například respektování návaznosti učiva, zajišťování atmosféry vhodné k soustředěné práci, práce s žáky individuálně i ve skupinách a začleňování výpočetní techniky do vyučování. Dále do ní spadá systematické vedení žáků k plánování dlouhodobějších cílů, „*k samostatnému vyhledávání, třídění a zpracovávání nových informací z českého jazyka a literatury a k jejich využívání ve vyučovacím procesu, v praktickém životě a v jejich tvůrčí činnosti*“ (ŠVP G, 2009). Samozřejmý je také rozvoj „*vyhledávání informací z různých zdrojů*“ (tamtéž), zároveň se je žáci učí kriticky hodnotit.

Rozvoj kompetence k řešení problémů předpokládá, že vyučující předkládají problémové úlohy vystavěné na každodenních situacích z praktického života a vždy odpovídající aktuálnímu dění, přičemž žáky vedou k nezaujaté analýze situace a následné reflektivní diskusi. Z požadavku aktuálnosti vychází i snaha pracovat s různými typy mediálních sdělení, o jejichž významu se žáci učí uvažovat a vyvozovat z nich samostatné závěry. Také vedou žáky „*k uplatňování znalostí o funkčních stylech v praktickém životě*“ (tamtéž). Ačkoli je podporována samostatnost, dbá se ve velké míře i na formy skupinové práce. Učitelé žákům v rámci procesu učení nabízejí pomoc a následnou zpětnou vazbu tak, aby nenarušovali samostatnou tvůrčí činnost při řešení problémů (tamtéž).

Pod kompetenci komunikativní, jež by nepochybně měla být v souvislosti s českým jazykem rozvíjena nejvýrazněji, spadá schopnost prezentace vlastních názorů ve formě monologu i dialogu, přesnost a výstižnost ve vyjadřování, posuzování vhodnosti užitých výrazových prostředků vzhledem ke komunikační situaci, kultivované vyjadřování a řečová kultura, užívání adekvátní odborné terminologie a zároveň i budování uvědomění, že způsob vyjadřování je součástí obrazu osobnosti. Všechny výše zmíněné aspekty jsou nejen vyžadovány od žáků, ale i od vyučujících. Možné příklady práce jsou analyzování literárních dialogů - „*jejich vlastnosti, jazykové prostředky, záměry mluvčích atd.*“ (tamtéž), nebo tvorba „*školního časopisu a školních webových stránek nebo příspěvků v regionálním tisku*“ (tamtéž), v nichž mohou využít znalosti autenticky, nikoliv uměle.

Z hlediska rozvíjení kompetence sociální a personální je možné zmínit práci ve skupinách, která je organizována tak, že se při ní „*žáci učí pracovat v týmu a zároveň respektovat pravidla práce ve skupině názorů*“ (tamtéž).

Pro hodiny českého jazyka je taktéž relevantní rozvoj kompetence k podnikavosti, v jejímž rámci žáci kriticky zhodnocují svou práci, hledají příležitosti pro svůj další rozvoj, učitelé dále v ŠVP uvádí, že spoluvytváří „klidnou a tvořivou atmosféru“ (ŠVP G, 2009) a zařazují „netradiční metody práce“ (tamtéž), ty ovšem nejsou blíže specifikovány.

Koncepce daného školního vzdělávacího programu je téměř ve všech ohledech shodná s formulacemi v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Velmi podrobně jsou rozpracovány klíčové kompetence přímo pro oblast českého jazyka, avšak formulace jsou velmi obecné a neuvádí konkrétnější příklady.

Předmět český jazyk a literatura spadající do oblasti Jazyk a jazyková komunikace je rozdělen na jazykovou, komunikační a literární část, přičemž všechny složky se mohou prolínat (ŠVP G, 2009).

Jak již bylo zmíněno, práce se zaobírá srovnáním žáků třetího ročníku v oblasti syntaxe, komentář k obsahu ŠVP je tedy omezen pouze na relevantní třetí ročník. Ve třetím ročníku je pozornost zaměřena na učivo skladby, „základní principy větné stavby“ (tamtéž), konkrétně se probírají větné členy, věty a souvětí, hypotaktické a parataktické vztahy, aktuální členění výpovědi, základy valenční a textové syntaxe, výstavba textu a jeho členění a vliv komunikační situace na výstavbu komunikátu. V rámci stylistiky je relevantní koherence a členění textu (tamtéž).

Obsah učiva je velmi konkrétní, kromě syntaxe (větné členy, hypotaktická a parataktická souvětí) je pozornost zaměřena na vyšší celky, než jsou věty, a to na textovou syntax a s ní spojenou koherenci textů. Snaha o zohlednění komunikační situace jako nejdůležitějšího ovlivňujícího faktoru pro výstavbu komunikátu je velmi vhodná a žádoucí. Tvůrci programu zahrnuli do základní roviny učiva i valenční syntax, jež bývá na středních školách neprávem opomíjena (Kostečka, 2005), ačkoliv implementace vybraných aspektů by studentům mohla být prospěšná nejen při uvědomování si podstaty věty a souvětí, ale i v rozvoji komunikačních dovedností.

Očekávané výstupy se zaměřují především na teoretické znalosti žáků, neboť předpokládají, že žák „prostuduje základní terminologii oboru, pozná významové a formální skladební vztahy, postihne rozdílné pojetí tradiční syntaxe a syntaxe valenční“ (ŠVP G, 2009). Prostudování terminologie není možné shledávat jako cíl vyučování. Podobně problematická je i formulace, že žák je schopen vyjádřit rozdíl mezi tradičním a

valenčním pojetím syntaxe, neboť jde o porovnávání na čistě teoretické úrovni, chybí formulace, která by posouvala formální znalost do funkčního využití. Za částečně prakticky zaměřený cíl by se dalo považovat tvrzení, že žák „*ovládá syntaktický rozbor věty a souvětí, využívá poznatky o aktuálním členění výpovědi při tvorbě textů, při rozboru textů uplatňuje poznatky z textové syntaxe*“ (ŠVP G, 2009), avšak chybí formulace týkající se žakovy schopnosti využít poznatky z analýzy při vlastní tvorbě komunikátu. V rámci českého jazyka je ve Školním vzdělávacím programu gymnázia více důrazu kladeno na znalosti než dovednosti.

3. Tematický úsek výzkumu

Pro srovnávání vyučování českého jazyka na tradiční a alternativní škole je třeba vybrat vhodnou oblast učiva, v tomto případě se jedná o „výuka syntaxe českého jazyka jako výzkumný problém“ (Štěpáník, 2014, str. 113), poněvadž je mnoha odborníky (např. Čechová & Styblík, 1998; Kostečka, 2005; Svobodová et al., 2002) považována za jeden z kognitivně nejnáročnějších plánů jazyka. Syntax má velký význam pro rozvoj myšlení a komunikační kompetence žáků, neboť mimo jiné zahrnuje hierarchizaci myšlenek, vzájemné usouvztažení významových propozic a přesnost vyjadřování. Ačkoli jsou výše uvedené dovednosti zahrnuty v očekávaných výstupech v rámcových vzdělávacích programech, žáci v nich často selhávají (např. Dvořák, 1995/1996, 1997/1998a, 1997/1998b; Martinková, 1996; Spousta & Šmarda, 2012; Staněk, 1992/1993; Zimová, 2005/2006).

V rámci jedné ze školních inspekcí se zjistilo, že si dokonce učitelé ani neuvědomují, jak žáci v oblasti syntaxe selhávají.

„Učitelé [se] domnívali, že žáci budou řešit zadané otázky zpravidla úspěšně. Zde však byly učitelské odhady výrazně optimističtější než skutečné výsledky – u některých otázek až o 50%! (...). Na základě zjištěných nedostatků doporučujeme pečlivěji přezkoumat, nakolik se syntaktické učivo v gymnáziích opakuje a prohlubuje a nakolik se žáci a učitelé spoléhají na znalosti získané v ZŠ. Pozornost je třeba též zaměřit na to, zda se jednotlivým částem syntaktického učiva věnuje adekvátní pozornost, nebo zdali se některé složky preferují a jiné opomíjejí“ (Martinková, 1996, str. 140).

Zimová konstatuje, že i „přes veškeré snahy a stesky nepatří zřejmě skladba (bohužel!) k oblíbeným jazykovým disciplínám učitelů vyučujících na SŠ“ (Zimová, 2005/2006, str. 210)

„A tak se patrně zdá jednodušší opakovat učivo základní školy, příp. odstraňovat nedostatky, s nimiž přišli studenti z předchozích základních škol, a vše završit větným rozbohem jakožto cílem veškerého snažení. K tomu směřují jak vidno i tematické celky určené k maturitě a publikované na mnohých SŠ (a to nejen českých, ale jak jsem zjistila na internetu, i slovenských): jednotlivé větné členy, jejich forma, věta, souvětí podřadné a souřadné“ (tamtéž).

Dále uvádí, že nejen běžní uživatelé jazyka, ale i studenti češtiny na vysokých školách opomíjejí odchylky od pravidelné větné stavby, dopouštějí se chyb znesnadňujících porozumění (např. víceznačnost), porušují tematicko-rematickou výstavbu komunikátu a další.

„Domnívám se, že příčinou současného stavu je mimo jiné malý důraz na syntézu poznatků a jejich propojení. Tematické celky se probírají odděleně, syntéza je většinou dílčí a povrchní a nevede obvykle k dostatečnému upevnění učiva. V důsledku toho nedochází k rozvoji schopnosti umět získané poznatky aplikovat, a to nejen v praxi, ale ani v dalších etapách poznávání jazykového systému“ (tamtéž, str. 211).

Se selháváním žáků v oblasti syntaxe souhlasí i R. Adam, I. Bozděchová, R. Dittmann a E. Lehečková, kteří to dokládají na příkladech žáků hlásících se na obor český jazyk v rámci Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Situace je o to více zarážející, neboť se jedná o žáky s hlubokým zájmem o český jazyk (Adam, Bozděchová, Dittmann, Lehečková, 2010/2011).

Průzkum K. Dvořáka (1997/1998a, 1997/1998b) ukazuje, že nejen u žáků základních škol, ale především středních škol vyvstává problém při uvědomování si složitějších propozičních významů a vztahů v souvětí. Autor průzkumu uvádí jak problémy, tak i jejich příčiny.

„Transformace časté ve školské praxi nečiní potíže. Ty se objeví v případě, že žák je nucen uvažovat o věcněobsahových vztazích mezi větami, protože ve školské praxi chybí sémantický výklad významových vztahů, stejně tak chybí výklad sémantického významu spojky. ... Chybí sémantický výklad o vedlejší větě přípustkové.“ (Dvořák, 1997/1998b, str. 119)

Jako problematická se ukazuje i schopnost žáků vytvořit kondenzovanější výpovědi, neboť „*potíže činí vedlejší větu přípustkovou převést ve větný člen a tak vyjádřit myšlenku hutněji, sevřeněji*“ (Dvořák, 1997/1998b, str. 119,120). Podle průzkumu činí žákům obtíže i transformační cvičení vedlejších vět na větné členy. Potvrzuje také časté zaměňování vedlejších vět příslovečných příčinných a účelových.

„Příslopečné určení příčiny a účelu žáci nevidí ve vzájemné relaci, nejsou cvičeni v tom, aby si uvědomovali, kdy obsah vedlejší věty předchází obsahu věty řídicí a kdy obsah vedlejší věty následuje. Rozdíly mezi vedlejší větou účelovou a příčinnou rozeznávají pouze podle naučených spojek. Neuvažují dále o předpokladech nutných pro vyjádření účelové věty, jako je záměrná činnost. Lze předpokládat, že sémantický výklad příčinnostních vztahů, který dosud na školách chybí, by pomáhal rozvíjet logické myšlení žáka a v souvislosti s tím i zdokonaloval jeho vyjadřování“ (Dvořák, 1997/1998b, str. 120).

Kromě jednotlivých problematických úseků syntaktického učiva K. Dvořák zmiňuje potřebu vyučování souvětých vztahů právě na středních školách, neboť „*je známo, že celou řadu jazykových jevů jsou žáci schopni chápat až po patnáctém roce věku*“ (tamtéž). Ačkoli se učitelé v rámci souvětých vztahů většinou omezují na formální teoretický popis či charakteristiku vět, je nezbytné uvědomit si, že „*promyšlením a*

hledáním vztahů mezi jevy a jejich vyjadřováním se žáci učí logicky myslet a zároveň se tak přesvědčují o důležitosti syntaktického učiva. Učí se argumentovat, vyvozovat závěry, vyjadřovat vlastní názory, případně postoje a záměry“ (Dvořák, 1997/1998b, str. 121).

Z průzkumu nepochybně vyvstává syntax jako jedna z vhodných oblastí pro výzkum vyučování, což je i předmětem této práce, pro jejíž výzkum byl vybrán úsek učiva hypotaktických větných spojení.

Praktická část

Praktická část práce je pojata jako kvalitativní výzkum, nejprve je představena metodologie výzkumu a výzkumný nástroj, souhrn informací o subjektech a charakteristika a role učitelů na obou typech škol. Největší důraz je kladen na výběrový rozbor hospitací.

1. Metodologie

Z metodologického hlediska (Gavora, 2010) je prioritní stanovení výzkumného problému. Práce se pokouší o srovnání vyučování českého jazyka na tradiční a alternativní střední škole, k čemuž využívá tematickou oblast syntaxe. Stěžejním problémem se jeví jedna z výzkumných otázek, zdali je alternativní přístup k metodám a formám vyučování efektivnější. Nicméně předtím je třeba také zodpovědět další otázku, jestli alternativní škola skutečně implementuje prvky alternativní waldorfské pedagogiky do vyučování českého jazyka, jak byly popsány v teoretické části. Pokud by se prokázala pozitivní odpověď, je na místě i otázka, zda je možno převzít některé z principů waldorfské pedagogiky a implementovat je i do tradičních škol tak, aby se z nich staly školy inovativní a reagující na nejnovější podněty (Pol, 1995; Průcha, 2004).

Jak již bylo zmíněno, mnoho výzkumů týkajících se třetího stupně vzdělávání není, ještě tristnější je situace v kontextu alternativních středních škol z pohledu českého jazyka. Cílem práce je poskytnout alespoň zběžný vhled do praxe waldorfské školy v rámci českého jazyka a ve srovnání se školou tradiční zjistit efektivitu alternativního přístupu.

Stran užívaných pojmů se práce opírá o terminologii Janíka et al. (2013) zejména v případě klasifikace výukových situací, které autoři rozdělují na: (a) *selhávající*, (b) *nerozvinuté*, (c) *podnětné* a (d) *rozvíjející*, přičemž kategorie se určují podle toho, zda se v hodině učitel zaměřuje na vysvětlování pojmů, případně rozvíjení dovedností, nebo zapojuje poznávací procesy tak, že dochází k porozumění, či využití zobecnování pro vyvozování závěrů. Klasifikace výukových situací je vodítkem pro posuzování jejich kvality, je ovšem nutné dodat, že zařazování do kategorií „je závislé na didaktické interpretaci vztahů mezi činností žáků a učitele, obsahem výuky a cíli výuky“ (Janík et al., 2013, str. 235).

	Základní pojmy nebo dovednosti	Analýza a porozumění obsahu	Zobecňování, aplikace, metakognice
Selhávající	-	-	-
Nerozvinutá	+	-	-
Podnětná	+	+	-
Rozvíjející	+	+	+

(Janík et al., 2013, str. 235)

„Selhávající výuková situace se vyznačuje tím, že pro žáky nemá zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání“ (tamtéž, str. 236). Ze strany žáků může být příčina v hrubé nekázni, ze strany učitele se může jednat o nízký zájem a/nebo didaktické chyby, které negativně ovlivňují kvalitu výuky. Dále mohou být zmíněny dva fenomény indikující selhávající výukovou situaci. Tím první je „fenomén, který byl pojmenován odcizené poznávání – učitel nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností (nadměrný objem učitelské komunikace na úkor žakovské činnosti a komunikace)“ (tamtéž). Druhým fenoménem je „utajené poznávání – poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, nevědomují si dost dobře, co se učí, a nemohou rozpoznávat poznávací přínos (přidanou hodnotu) výuky“ (tamtéž).

U nerozvinuté výukové situace se hovoří o možnosti osvojovat si poznatky, které žáci dokazují v úkolech vyžadujících zapamatování a aplikaci. Ačkoliv „výuka může být pro žáky motivující, důsledek pro spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva je ale slabý“ (tamtéž, str. 237). V těchto výukových situacích „žáci setrvávají na úrovni základního nácviku“ (tamtéž), omezují se tudíž na „nejnižší poznávací procesy“ (tamtéž).

„Pro podnětné výukové situace je charakteristické, že výuka poskytuje žákům příležitost k rozebírání předložených témat, ke klasifikacím, hodnocení a k poučení se z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů opřených o základní poznatky“ (tamtéž). Hlavním rozdílem mezi podnětnými a rozvíjejícími výukovými situacemi je, že v druhých jmenovaných žáci v rámci poznávacích procesů jdou dále k zobecňování, usouvztažňování a dalšímu aktivnímu využívání poznatků (tamtéž).

Klasifikace výukových metod a forem vychází z Maňáka & Švece (2003), kteří rozdělují metody a formy na:

1. *Klasické:* (a) *slovní*

(b) *názorně-demonstrační*

(c) *dovednostně-praktické*

2. *Aktivizující:* (a) *metody diskusí*

(b) *heuristické, řešení problémů*

(c) *situační*

(d) *inscenační*

(e) *didaktické hry*

3. *Komplexní:* (a) *frontální výuka*

(b) *skupinová a kooperativní výuka*

(c) *partnerská výuka*

(d) *individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*

(e) *kritické myšlení*

(f) *brainstorming.*

Výzkum má stanoveny pět hypotéz, které se v rámci výběrového rozboru hospitovaných hodin pokusí potvrdit, či vyvrátit.

(a) Předpokládá se využití tradičních transmisivních postupů při vyučování na gymnáziu, naopak na waldorfské škole je očekávána implementace alternativních metod a postupů vycházejících z filozofie waldorfské pedagogiky.

(b) V rámci porovnávacího testu se předpokládá vyšší úspěšnost žáků gymnázia ve cvičení zaměřeném na určování druhů vedlejších vět, jelikož testuje aplikační dovednost, která bývá na tradičních školách upřednostňována. Kdežto u žáků waldorfské školy je naopak předpoklad, že si lépe povedou v transformačních cvičeních, především v části, která vyžaduje stylistickou úpravu vět.

(c) Očekává se, že na gymnáziu bude velký důraz kladen na rozsáhlou teoretickou znalost učiva, kdežto na waldorfské škole bude rozsah nižší, ovšem nejvíce se budou zaměřovat na praktické využití znalostí syntaxe ve formě dovedností a kompetencí a jejich časté propojování v rámci vyučování.

(d) Ve vyučování na waldorfské škole budou žáci uplatňovat poznávací procesy vyšší kognitivní náročnosti, kdežto žáci gymnázia nižší.

(e) Je předpoklad, že celková úspěšnost v diagnostickém testu bude vyšší u žáků waldorfské školy, neboť dojde k uvědomění si významu poznatků.

Ověřování stanovených hypotéz probíhá za použití výzkumné metody pozorování v podobě hospitací v hodinách na obou školách a následné analýzy testu vytvořeného pro účely práce. Rozbor hospitovaných hodin vychází z výzkumného nástroje AAA (anotace, analýza, alterace), avšak práce se omezí pouze na anotaci a analýzu, jelikož jde především o pozorování a analýzu současného stavu výuky. Model výzkumného nástroje je převzat z výzkumu kvality vzdělávání Janíka et al. (2013). Vzhledem k tomu, že se jedná o výběrový podrobný popis daného případu, je výzkum pojatý kvalitativně, nicméně předpokládá se, že jisté aspekty týkající se waldorfské pedagogiky v rámci vyučování českého jazyka je možno zobecnit.

Data z hospitací byla sbírána formou zápisu do hospitačního archu, který se zaměřuje především na užití metody a formy (Žák, 2012, příloha č. 1A, 1B). Ověření kvality a efektivity výukových situací proběhlo v následující hodině po skončení hospitací (tedy ihned po dokončení daného celku učiva – hypotaktických souvětí). Žákům byl zadán test (příloha č. 2), který byl vytvořen záměrně tak, aby testoval různé typy cvičení, s nimiž se mohou žáci ve škole setkat, a zároveň aby naznačil, v čem žáci chybují a jak se to vztahuje k pozorovanému vyučování. Nakonec byl žákům zadán krátký dotazník (příloha č. 3), jenž má za cíl postihnout postoj žáků k výzkumnému problému i způsobu vyučování daného učitele. Dotazník je koncipován formou škálového hodnocení s pěti stupni, také poskytuje prostor pro otevřenou odpověď.

2. Souhrn informací o subjektech

Informace o žácích obou škol vychází z diskusí s třídními učiteli daných tříd a učiteli českého jazyka.

2.1. Žáci waldorfského lycea

Výzkumným vzorkem waldorfské školy jsou žáci třetího ročníku waldorfského lycea jakožto jediného typu střední školy waldorfského typu v České republice. Žáci ve třídě jsou v dosahovaných výsledcích vyvážení, celkově je skupina hodnocena jako průměrná (průměr třídy z českého jazyka za druhé pololetí prvního ročníku: 1,6, za druhý rok v obou pololetích 1,9). V dané třídě všichni žáci vyjma jedné žákyně ukončili druhý stupeň vzdělávání na waldorfské základní škole. Skupina se vyznačuje přátelským kolektivem, nejsou pozorovány žádné odchylky v sociálních vztazích (mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem), ani se nevyskytují žádné kázeňské přestupky. Ve třídě je celkem 28 žáků, jsou však rozděleni na dvě skupiny, v hodinách českého jazyka tedy může být maximálně čtrnáct žáků.

2.2. Žáci gymnázia

Za výzkumný vzorek byla zvolena třída osmiletého studijního programu gymnázia odpovídající třetímu ročníku čtyřletého programu – septima. K rozhodnutí vedlo především prostudování katalogových listů dané třídy a srovnání se standardní třídou třetího ročníku. Skupina v septimě je vyrovnaná zejména po stránce dosahovaných výsledků. Jejich výsledky mohou být považovány za konzistentní (průměr třídy z českého jazyka za druhé pololetí prvního ročníku: 1,7, za druhý rok v obou pololetích 1,8). Na škále školního hodnocení jsou ve skupině žáci slabší i silnější, nicméně poměrová většina se drží nad průměrem. Ve třídě se nevyskytují žádné větší kázeňské prohřešky a z hlediska sociální skupiny je výchovným poradcem hodnocena jako fungující. Podle školního vzdělávacího programu je výuka v obou třídách (třetím ročníku čtyřletého a sedmém ročníku osmiletého studia) obsahově totožná, stejně tak přístup učitele. V neposlední řadě bylo rozhodnutí ovlivněno stanoviskem vyučující českého jazyka, která je toho názoru, že se jí se skupinou septimy pracuje lépe než s třídou třetího ročníku. Ve třídě je 31 žáků, na

jednu hodinu týdně bývá takto početná třída dělena, avšak učitelka hodiny s méně žáky ve skupině vyhrazuje pro literární část předmětu.

3. Role učitele

At' se zvažuje tradiční, nebo alternativní pedagogický směr, učitel má vždy velmi významnou roli, jelikož svými metodologickými postupy navozuje výukové situace, v nichž mohou žáci zapojovat různé procesy poznávání. Důsledné řízení učebních procesů učitelem je důležité jak pro tradiční školy, tak pro waldorfské, neboť vede žáky k uvědomění a porozumění, jež je nezbytným předpokladem pro rozvíjení dovedností (kompetencí).

3.1. Učitel na waldorfské škole

Učitel na waldorfské škole zastává centrální postavení, během prvních osmi let na základní škole vyučuje téměř všechny předměty, učitel-odborník přichází až od devátého ročníku.

„Od 9. ročníku je výuka jednotlivých předmětů v rukou odborných učitelů. (...) Na tomto stupni se mění styl vyučování tak, aby odpovídal vývojovému stupni žáků. Na místo třídního učitele nastupuje učitel-specialista v oboru, který ovládá díky důkladnému odbornému vysokoškolskému studiu. Tento učitel zprostředkovává a rozvíjí u žáků chápání světa v aktivním vzájemném vztahu mezi vědeckým výzkumem, sociálními formami chování a organizace“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, str. 14).

Role učitele je pro waldorfskou pedagogiku velmi významná, a tudíž na učitele klade vysoké nároky. Učitel musí působit „*jako osobnost způsobem svého přednesu, úrovní věcných znalostí, angažovaností pro věc a ochotou pomoci*“ (tamtéž). Ačkoli „*R. Steiner vykresluje obraz učitele jako „milované autority*“ (tamtéž, str. 13), není možné hovořit o autoritativním způsobu vedení třídy, jelikož „*ve třídě dochází ke spolupůsobení učitelů a žáků při plnění všeobecných vzdělávacích úkolů a zvláštních výchovných cílů jednotlivých vyučovacích předmětů*“ (tamtéž, str. 11). Učitel považuje žáky za partnery pro diskuse, přiděluje jim velkou míru zodpovědnosti, například „*žáci se podílejí na rozhodování o životě třídy*“, dále také „*otázky vzdělávací a učební motivace (...) mají být mezi učiteli a žáky řešeny společně*“ (tamtéž, str. 11).

Vzhledem k rámcovým vzdělávacím programům co do obsahu učiva musí se učitel naučit respektovat vývojové zákonitosti dětí a podle toho vhodně volit učivo pro každý ročník, ovšem nikdy nesmí docházet k pouhému zjednodušování, vždy by měl učivo vhodně didakticky transformovat tak, aby žáci mohli poznatky objevovat sami. Také by

měl brát každého žáka jako individuálního jedince a pomáhat mu rozvíjet se dle jeho vloh a možností (Grecmanová & Urbanovská, 1996; Svobodová & Jůva, 1996).

Pro učitele na waldorfské škole je nesmírně důležitý osobní přístup k profesi: „*R. Steiner ukazuje učitelům, že waldorfský princip nelze uplatňovat bez zapálení a entusiasmů každého učitele, protože úspěch waldorfské pedagogiky závisí na individuálních schopnostech jednotlivého učitele*“ (Grecmanová & Urbanovská, 1996, str. 13). Ačkoliv je realizace výukových situací do jisté míry individuální, určité aspekty výuky jsou dány waldorfskou filozofií a metodologická implementace waldorfských zásad by mohla být považována za všeobecně platnou pro všechny školy tohoto typu.

V neposlední řadě je pro waldorfského učitele typická metoda práce s chybou, jelikož je „*považována za běžnou součást učení*“ (tamtéž, str. 23), a v případě výskytu chyby se žák necítí ohrožen, nýbrž tím poskytuje učiteli možnost pochopit procesy žákova myšlení, určit příčinu chyby a od ní odvodit i další postup, aby žák dosáhl uvědomění.

3.1.1. Charakteristika učitelky českého jazyka na vybraném waldorfském lyceu

Absolvovala vzdělání pro druhý a třetí stupeň v oborech český jazyk a literatura – výtvarná výchova na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, poté se zúčastnila metodických seminářů waldorfský učitel, které pořádá daná škola, praxi vykonává 27 let. Nejnovější informace týkající se waldorfské pedagogiky čerpá z časopisu *Člověk a výchova*. Přípravy na hodiny uzpůsobuje pro každou třídu, v rámci probírané syntaxe čerpala příklady z učebnice pro nižší ročníky *Český jazyk s Tobiášem* (Bičíková, Topil, Šafránek, 1996), také využívá vysokoškolskou učebnici *Čeština pro překladatele* (Houžvičková & Hoffmannová, 2012), kde se snaží hledat zajímavé podněty pro praktická cvičení.

Kromě epoch, jež jsou vyhrazeny pro literaturu, rozděluje tři průběžné (odborné/cvičné) hodiny mezi všechny tři složky předmětu, tedy jazyk, sloh i literatura mají shodné po jedné hodině týdně.

Jako cíl předmětu český jazyk si stanovila „*naučit studenty mít rád svůj jazyk, ocenit jeho kvality mezi ostatními jazyky, jejichž slovní zásoba se do něj dostává; naučit studenty přečíst si text a orientovat se v něm a rozšířit si svoje čtenářské kvality a šířit je*

dál. V neposlední řadě – napsat text, který bude srozumitelný nejen samotnému pisateli, ale i těm, kteří ho budou číst“ (dle rozhovoru s učitelkou). Cíl syntaxe shledává v dovednosti „nezahlcovat vlastní texty rozsáhlými souvětími, schopnost vyjádřit se stručně, a pokud to nejde, umět vytvořit souvětí, které bude mít srozumitelné jádro sdělení a které bude napsané se správnou interpunkcí“ (dle rozhovoru s učitelkou).

Cíle pro oblast syntaxe stanovuje postupně. Od poznávání vět jednoduchých a souvětí, přes rozlišování druhů souvětí, rozlišování spojek, určování druhů vět vedlejších, nahrazování vět vedlejších větnými členy a obráceně. Také se podle svých slov snaží o to, „aby žáci chápali návaznost učiva a souvislosti a vnímali látku jako živý prostředek pro vlastní psané texty“ (dle rozhovoru s učitelkou).

Shodně se Steinerem vidí jazyk jako něco, co se musí procvičovat a udržovat (Steiner, 2006), takže základem průběžných hodin je procvičování různých jevů. Specifika waldorfské pedagogiky pro český jazyk, které sama v hodinách využívá, spatřuje v tom, že se snaží „přimět studenty tyto pravopisné, tvaroslovné, syntaktické atd. jevy vidět v souvislostech a přimět je k tomu, aby věděli, proč je používají“ (dle rozhovoru s učitelkou), avšak metody, jak toho docílit, blíže nepopisuje. Mezi další specifika řadí snahu dovést žáky k vlastním závěrům, práci s vlastní pamětí, invencí, vytváření vlastních příkladů a schopnost posouzení příkladů ostatních žáků. V neposlední řadě zmiňuje, že dbá na to, aby žáci procházeli cestou od pozorování a poznávání souvislostí k vytvoření úsudku a závěru.

3.2. Učitel na gymnáziu

Učitel na tradiční škole působí jako autorita disponující rozsáhlými znalostmi, které se pokouší předat žákům. Podle F. Tonucciho „učitel je garantem pravdivého a všeho to, co si zaslouží, aby bylo naučeno“, zároveň „se od něj očekává, že bude vědět všechno a nikdy se nezmylí. Tyto podmínky vyvolávají nutně obranné postoje, tj. uzavřenost vůči vnějšku, vůči poznatkům dětí, vůči kulturnímu srovnávání a konfrontaci“ (Tonucci, 1991, str. 15).

Popis učitele F. Tonucciho zobrazuje extrémní tradicionalismus a formalismus, M. Čechová naproti tomu vidí učitele na gymnáziu jako silnou a charakterní osobnost, „poněvadž výchovná síla pramení z živého zdroje lidské osobnosti. Vliv osobnosti

vychovatele na mladého člověka je výchovnou silou, kterou nenahradí ani učebnice“ (Čechová, 1982, str. 92). I učitel na gymnáziu musí umět pracovat s dětmi a vykazovat „*lásku k lidem, hlavně pak k mládeži*“ (tamtéž), nezapomíná však, že musí „*být odborně na výši*“ (tamtéž) a neustále se vzdělávat. Ne snad proto, aby byl garantem jediného pravdivého jako v podání F. Tonucciho, ale proto, že na gymnáziu a zvláště v hodinách českého jazyka „*hrozí nebezpečí, že v nepředvídaných situacích, jichž je ve vyučování jazyku snad vůbec nejvíce, neobstojí*“ (tamtéž), je totiž velmi žádoucí, aby žáci byli zapojeni v rozhovoru s učitelem a on byl schopen „*odpovědět na zvědavé dotazy*“ (tamtéž). Podobně vidí učitele i V. Šmilauer, který vyzdvihuje tři oblasti, v nichž musí učitel tradiční školy vynikat – měl by být odborníkem ve svém oboru, pedagogem a zároveň člověkem, jehož charakter a osobnost působí na žáky (Šmilauer, 1968/1969).

Téměř do protikladu k těmto popisům tradičního středoškolského učitele je možno zasadit konstatování K. Rysové, že učitelé středních škol mnohdy pouze předkládají žákům nekvalitní příručky a „*různá shrnutí učiva v ‚kostkách‘*“ (Rysová, 2005/2006, str. 233). Takovým jednáním nejen rezignují na všechny ideály V. Šmilauera, navíc ale poskytují žákům zjednodušený pohled na jazykový systém, čímž se dopouštějí vážného didaktického pochybení. Stejný názor sdílí i absolvent tradičního gymnázia T. Kheil, který shrnuje, že na gymnáziu „*se dialog mezi učitelem a žákem téměř nevede*“ (Kheil, 1992, str. 6), přiklání se tedy k pojetí F. Tonucciho a dodává, že ze strany učitele jde především o „*vyložení látky*“ (tamtéž), což odkazuje k transmisivní podobě tradiční školy.

3.2.1. Charakteristika učitelky českého jazyka na vybraném gymnáziu

Absolvovala vzdělání učitelství českého jazyka a literatury a dějepisu na Filozofické fakultě Karlovy univerzity v Praze, praxi vykonává 37 let. Přehled o oboru didaktiky jazyka si udržuje prostřednictvím časopisu *Český jazyk a literatura*, dříve pravidelně četla i *Učitelské noviny*, také sleduje internetový *Metodický portál RVP*, nicméně podněty pro vyučování čerpá především z vlastní praxe. Pro jazykové hodiny se snaží hledat materiály v denním tisku, avšak velmi často vychází z materiálů, které shromažďovala od počátku své praxe, tudíž jsou v některých ohledech neaktuální a hodiny se svým obsahem i strukturou každý rok opakují. Přípravy na hodiny sestávají z kompilace úryvků z různých učebnic, výběr poté poskytne žákům jako nakopírované materiály k vlepění do sešitů (nejčastěji používá *Český jazyk v kostce pro SŠ*, Sochrová, 2009). Snaží

se tím zajistit, že se žáci budou učit z relevantních zdrojů, jenže tímto postupem je ochuzuje o možnost, aby takové zdroje hledali sami, učili se s nimi kriticky pracovat a informace z nich efektivně využívat. Ačkoliv je ve škole knihovna, žáci s odbornými publikacemi v hodinách nepracují, jako součást domácí přípravy ojedinele dostanou za úkol vyhledat v denním tisku příklad zadaného útvaru, například reportáž. Učitelka v prvním ročníku žáky seznámí s *Internetovou jazykovou příručkou* a podporuje pak její využívání při domácí přípravě.

Z celkové tříhodinové dotace předmětu věnuje dvě hodiny literatuře, zbývající jednu hodinu vyhrazuje pro jazyk a sloh, přičemž tyto dvě složky předměty zařazuje podle svého učebního plánu střídavě.

Cíl předmětu český jazyk učitelka shledává v tom, že žáci ovládnou zásady spisovného vyjadřování v písemné i mluvené podobě, zároveň dodává i přibližné znění výstupu z rámcových vzdělávacích programů, tedy žáci budou schopni vyjadřovat se kultivovaně a vhodně v každé komunikační situaci. Cíl skladby nijak blíže nespecifikuje, obecně usuzuje, že by žáci měli ovládat interpunkci a znalosti využít při psaní různých slohových útvarů.

Při diskusi učitelka sdělila, že v hodinách upřednostňuje takový přístup, v němž dominuje frontální výuka, učitel je chápán jako autorita, která žákům dodává fakta a informace, a ověřuje, že je žáci správně aplikují. Volí tedy především transmisivní přístup k vyučování.

4. Výběrový rozbor hospitací

Pro rozbor hospitací byl zvolen výzkumný nástroj AAA (Janík et al., 2013), ovšem v pozměněné podobě (bez alterací), tedy předně bude pozornost věnována anotaci hodiny, ve které bude popsán průběh celé hodiny, a poté bude hodina analyzována především z hlediska použitých metod vyučování a forem výuky s přihlédnutím k dalším objevivším se aspektům, jež budou relevantní pro výzkum. Obsahem hospitovaných hodin je oblast syntaxe, konkrétně hypotaktická souvětí.

4.1. Waldorfské lyceum

Na waldorfské škole proběhlo celkem pět hospitací v hodinách zaměřených na hypotaktické vztahy v souvětí, přičemž první hodina s danou tematikou nebyla hospitována, jelikož byla koncipována formou skupinové práce s pracovním listem (příloha č. 4). V poslední hodině byl žákům zadán test zhotovený pro účely práce.

Učitelka si klade především dlouhodobé cíle, zejména chce žáky naučit mít rád svůj jazyk, ocenit jeho kvality mezi ostatními jazyky, jejichž slovní zásoba se do něj dostává. Dále naučit žáky přečíst si text, orientovat se v něm a rozšířit si svoje čtenářské kvality. V neposlední řadě také klade důraz na to, aby uměli napsat text, který bude srozumitelný nejen samotnému pisateli, ale i těm, kteří ho budou číst (dle rozhovoru s učitelkou).

4.1.1. Hospitace číslo 1

4.1.1.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

První hospitace proběhla dne 4. 11. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o druhou hodinu z oblasti souvětých vztahů. V předešlé hodině vypracovávali žáci pracovní list zaměřující se na syntaktické jevy parataktické i hypotaktické. Pracovní list učitelka využila proto, aby jednak zjistila úroveň znalostí syntaktického učiva ze základní školy (evokace), jednak chtěla na začátek většího tematického celku zařadit aktivizující prvek. Pracovní list obsahoval sérii různých cvičení, v nichž si žáci mohli vyzkoušet, co si pamatují ze skladby ze základní školy. Každé cvičení ověřovalo jinou část skladebního

učiva, např. psaní interpunkce, určení vět jednoduchých a souvětí souřadných a podřadných, grafické znázornění souvětí, vyhledání určitých druhů vedlejších vět a jejich spojovacích výrazů a další. Jednotlivá cvičení pojila tematická souvislost s postavou Járy Cimrmana, u některých cvičení získali žáci zajímavou informaci o životě této postavy (např. formou křížovky s tajenkou). List vypracovávali žáci ve dvojicích, mohli o jednotlivých úkolech potichu diskutovat a případně si připravit dotazy pro další hodiny, kdyby jim nebylo něco jasné. Téma ani cíle hodiny žákům sděleny nejsou, nicméně v rámci úvodní organizace probírá vyučující s žáky způsob opravy slohových prací, odpovídá na jejich dotazy ohledně ročníkové práce a upozorňuje na stylistickou stránku prací, čímž implicitně připravuje žáky na tematické zaměření hodiny.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka nejprve vyzve žáky k provádění zápisu a poté zahajuje tematický celek souvětí vztahů otázkou, co je skladba, načež následuje odpověď jednoho z žáků, že „skladba je jako, vlastně věta, učivo o větě, jak se má správně tvořit“. Vyučující ve své zpětné vazbě nahrazuje sloveso *tvořit* slovesem *složit* a dává doplňující otázku, zda se to týká věty, jiný žák reaguje rychleji a dodává, že se to týká spíše souvětí. Učitelka se dále táže žáků, co je to věta. Jeden z žáků odpovídá, že věta má jeden přísudek, kdežto souvětí má více než jeden přísudek, jinými slovy má dvě a více vět vedlejších. Od toho se vyučující dostává k charakteristice věty hlavní a věty vedlejší, na což reaguje jiný žák vysvětlením, že věta hlavní je sama o sobě, je nadřazená a že větou hlavní se ptá na větu vedlejší. Rovněž žák uvádí další charakteristický rys, čímž jsou spojky souřadné. Učitelka žákovi dává za pravdu a vysvětluje, že spojky vytváří strukturu, kterou jeden z žáků nazve poměry, a začne vyjmenovávat poměry mezi větami hlavními. Učitelka ve své zpětné vazbě uvádí příklady souřadných souvětí s využitím jmen žáků. Dále zdůrazňuje, že u spojek je především důležitý význam, ale zůstává pouze u konstatování této informace. Její další otázka se týká zjišťování vedlejších vět, na což jeden ze žáků zareaguje odpovědí, že se na to ptá pádovými otázkami. Učitelka přijímá jeho odpověď jako správnou a vrací se ke spojkám, protože ji zajímá, zda jejich funkci mohou plnit i jiné druhy slov. Žákyně uvádí příslovce a dokládá to příkladem „*Byla jsem tam, když...*“, učitelka ji ale zarazí před dokončením věty, že je to špatně, žákyně se tedy opravuje na „*Byla jsem tam, kde...*“, jiný žák uvádí příklad „*Slyšel jsem písničku, která se mi líbila.*“. Bez jakékoli zpětné vazby

učitelka pokračuje otázkou, jak se nazývají spojky u vedlejších vět, více žáků najednou uvádí pojem podřadicí a jeden je začne vyjmenovávat – když, protože, jestli, aby, jež, že. Učitelka přejde žakovu reakci a položí otázku týkající se rozdílu mezi souvětím souřadným a podřadným. Jeden z žáků okamžitě vysvětluje souřadné spojení jako spojení dvou vět hlavních a podřadné jako jednu nebo více vět hlavních a k nim připojenou větu vedlejší, posléze se ale sám opravuje a podřadné souvětí charakterizuje jednou větou hlavní a dvěma či více větami vedlejšími. Učitelka zopakuje žakova slova, čímž potvrzuje jejich správnost.

Další část hodiny je věnována jednotlivým druhům vedlejších vět. Učitelka provádí zápis na tabuli, kde barevně rozlišuje název věty vedlejší, spojovací výraz a příklad. Od žáků je očekáváno, že podobný zápis provádí do svých sešitů.

Učitelka jmenuje vedlejší větu přívlastkovou a chce po žácích, aby uvedli příklad. Žák místo příkladové věty nejprve uvádí spojovací výrazy *jaký, který*, načež učitelka navrhne hlavní větu „*Seděl tady Matěj...*“, což žák doplní vedlejší větou „*který si nevěděl rady*“. Učitelka žákům sděluje, že je možné nahradit spojovací výraz „*který*“ noblesním „*jenž*“ a doprovází to vyprávěním o jednom kolegovi, který nikdy nepoužil „*jenž*“. Smyslem vyprávění bylo poukázat na to, že většina lidí ho příliš nepoužívá.

Učitelka pokračuje dalším druhem vedlejší věty. Po oznámení předmětné věty přichází žákyně s otázkami „*koho, co*“, které učitelka nijak nekomentuje a nabízí opět hlavní větu k doplnění, ovšem tentokrát je příklad zavádějící „*Vzadu sedí Katka...*“, na což okamžitě reaguje sama učitelka tvrzením, že žáky zavedla na větu přívlastkovou, načež dále pokračuje k vedlejší větě podmětnej, u které ji zajímá, jak se na ní lze ptát. Žák opět udává pádové otázky „*kdo, co*“ a přidává příkladové souvětí „*Kristýna je ta, co tvrdila...*“, ale učitelka příklad zamítá s tvrzením, že se jedná o větu předmětnou. Jiný žák zkouší příklad „*To, co jsem vám řekl...*“, ale učitelka nenabízí žádnou zpětnou vazbu.

Učitelka dále pokračuje s vedlejší větou příslovečnou časovou. Žák bez vyzvání okamžitě vysvětluje, že se na ni ptá otázkou *kdy*, *kdy* se něco stalo, a uvádí i příklad „*Byl jsem tam, když se to stalo*“. Další příslovečnou větou je místní, žákyně opět nejdříve sděluje spojovací výraz „*kde*“, na což další žák tvoří příklad „*Stalo se to tam, kde jsem dřív bydlel*“. Učitelka zjišťuje, zda žáci vědí, co je „*kde*“, v odpovědi jí žák uvádí příslovce. Podobný postup je i u vedlejší věty příslovečné způsobové, žák oznamuje zjišťovací otázku „*jak*“, což učitelka doplňuje „*jakým způsobem*“ a začíná příkladové souvětí hlavní

větou „*Stalo se to...*“, žák dodává „*tak, jak jsem si to představoval.*“, ale jiný žák uvádí svůj příklad „*strašně rychle*“. Učitelka mu vysvětluje, že se nejedná o vedlejší větu, ale větný člen. Jeden z žáků bez vyzvání sděluje, že spojovací výraz „jak“ je příslovce.

Ve výčtu druhů vedlejších vět pokračuje učitelka větou příčinnou, na kterou žáci reagují otázkou „proč“ a příkladem „*Sluníčko svítilo, protože nebyly mráčky.*“. Ihned poté následuje vedlejší věta účelová, po vyzvání učitelky odpovídá žákyně, že se na ni lze ptát „za jakým účelem“, načež učitelka nabízí začátek souvětí „*Na třídnickou hodinu přijde pan ředitel...*“, které posléze doplňuje žákyně „*aby nás poučil.*“. Učitelka potvrzuje správnost příkladu a zároveň vybízí žáky k přemýšlení, který druh vedlejších vět ještě zbývá. Jedna z žákyň jmenuje měrovou, na což učitelka reaguje pochvalně, že si vybrala velmi náročný druh. Žákyně dodává, že se tento druh určuje pomocí otázky „do jaké míry“, učitelka souhlasně přikývne, ale také žákům sdělí, že měrové vedlejší věty jsou „mimo jejich život“, spíše se setkají s větným členem ve stejné funkci. Dále je upozorňuje, že jim měrové věty budou připadat jako způsobové, rozeznají je podle toho, že měrové vedlejší věty vyjadřují nějaké množství, na což reaguje žák výpovědí „*třeba jako půl kila droždí*“, učitelka od jeho reakce vychází a navádí žáky na recept, ve kterém se radí, kolik čeho má kuchař dát. Jedna žákyně ihned uvádí příklad „*Dejte tam tolik, kolik máte v hrnečku.*“. Učitelka ve své zpětné vazbě žákyni velmi chválí, pouze dodává, že se ztratila substance, jejíž množství odměřují, droždí, takže žákyně upravuje původní příkladovou větu na „*Dejte tam tolik droždí, kolik máte.*“, což učitelka doprovází souhlasným přikývnutím a ještě se dotazuje žáků na typický spojovací výraz, který žáci určují jako „tolik“. Učitelka žákovu odpověď doplňuje „tolik, kolik“ a chválí všechny žáky, že se s tím tak dobře vypořádali.

Další vedlejší větou je věta podmínková, žáci říkají, že se na ni ptají pomocí otázky „za jaké podmínky“ a ihned dodávají příklad „*Půjdem ven, pokud nebude pršet.*“. Jiný žák se ptá, zda je možné použít „dokud“ jako spojovací výraz, učitelka mu vysvětluje, že by souvětí nedávalo smysl, nicméně žák trvá na svém dotazu, učitelka tedy variantu s „dokud“ připouští, ale upozorňuje, že by se jednalo o jiný druh vedlejší věty, kterou vzápětí žák určuje jako časovou. Jiný žák chce vědět, jestli by bylo možné použít „koncovku -li“ místo spojovacího výrazu. Učitelka opravuje žákovu terminologii a sděluje, že jde o příklonku a její použití je pro daný druh vedlejších vět velmi vhodné. Dvě žákyně se dotazují na použití spojovacího výrazu „když“ u podmínkových vět, protože čtou příkladovou větu z učebnice *Odmaturuj!* (Mužíková et al., 2007), jenže učitelka tuto možnost zavrhuje a

spojovací výraz „když“ ponechává pouze pro vedlejší věty časové. Tuto učebnici si někteří žáci nosí do hodin z vlastní iniciativy, není běžně užívaným materiálem.

Učitelka začíná s přípustkovou větou, na kterou se žáci ptají „za jaké přípustky“, ale někteří zároveň dodávají, že nevědí, co si pod přípustkou představit. Učitelka žákům vysvětluje, že přípustka něco připouští, něco se stane, i když nemělo. Žák doplňuje další spojovací výrazy „třebaže a přestože“, za což ho učitelka chválí.

Po konstatování učitelky, že zbývají ještě dvě vedlejší věty, žákyně jmenuje přísudkovou a doplňkovou. Na to reaguje další žák s tvrzením, že tyhle dva druhy mu nikdy nešly určovat. Učitelka zadává práci ve dvojicích, žáci mají vytvořit dvě souvětí, jedno s vedlejší větou doplňkovou a druhé s přísudkovou, a oba druhy vedlejších vět charakterizovat. Zároveň dodává, že mohou použít učebnici, ve které najdou pouze příklady, nikoliv charakteristiky. Po několika minutách práce se hlásí žákyně s příkladem věty doplňkové „*Slyšela jsem maminku, jak přišla domů.*“, učitelka příklad přijímá a chce vědět, jak se na doplňkovou větu zeptat. Jeden z žáků odpovídá, že pomocí otázky „jak“, učitelka žákům sděluje, že by se jim to mohlo plést s vedlejší větou způsobovou. Poté chce po žácích charakteristiku doplňkové věty, ale žáci nereagují, napovídá jim tedy, že se to týká vazby k něčemu, jeden žák jmenuje vazbu k přísudku, další žák uvádí vazbu k podmětu, třetí žák zkouší vazbu k předmětu. Učitelka vysvětluje, že má vazbu k přísudku v hlavní větě a k podstatnému jménu.

S koncem hodiny zadává učitelka žákům za úkol připravit si příklad a charakteristiku věty přísudkové na příští hodinu. Se zvoněním děkuje učitelka žákům za spolupráci.

4.1.1.2. Analýza

Učitelka nejprve přistupuje k motivaci žáků skrze praktický cíl, jelikož s nimi hovoří o ročníkové práci a zmiňuje, že by práce měla být stylisticky správně a „na úrovni“ (dle učitelky), čímž žákům ukazuje možné využití znalostí skladby. Ačkoliv je stanovení cíle pouze implicitní, žáci ho berou na vědomí a slibují, že se budou snažit. Pro waldorfskou pedagogiku je praktická využitelnost znalostí velmi důležitá, nejinak je tomu i v hodinách českého jazyka (Dostal, 2007).

Úvodní část hodiny je věnována evokaci znalostí žáků, učitelka dbá na používání terminologie, čímž žáky podněcuje k užívání metajazyka. Pokud je zapotřebí, dodává terminologii nebo fakta sama, ale v první řadě je evokace postavena na aktivitě žáků. Učitelka zdůrazňuje, že u spojek jde hlavně o význam, nikoliv o formu, avšak toto konstatování zůstává v čistě teoretické rovině, není podpořeno žádným příkladem.

Ačkoli je zbývající část hodiny postavena jako výklad, při němž si mají žáci dělat poznámky, učitelka využívá otázky, kterými u žáků vzbuzuje aktivitu. Zjišťovací otázky sice předpokládají jednu správnou odpověď, ale učitelka díky nim sleduje oblasti, jež působí problémy, a může tak na ně ihned reagovat. Chyby jsou v procesu učení přijímány kladně, v některých případech je učitelka přechází, ale většinou proto, že se jiný žák ujímá slova a nabízí své řešení, což odpovídá jednomu z principů waldorfské pedagogiky – sociálnímu aspektu vyučování, kdy se žáci učí i prostřednictvím interakce a vzájemného opravování chyb. Taktéž učitelka dbá na to, aby žáci tvořili vlastní příklady vět, čímž je nejen aktivně zapojuje, ale zároveň jim dává možnost podílet se na obsahu poznámek, které si z hodiny odnesou.

Souhrn vedlejších vět začíná učitelka větou přívlastkovou, která je podle výzkumu M. Těšitelové (1995-96) nejfrekventovaněji používanou vedlejší větou. Učitelka též doplňuje informaci o zájmenu „jenž“ ve funkci spojky a připojuje krátké zábavné vyprávění o kolegovi, který se bál, že by jeho vlastní písemný projev nebyl považován za autentický poté, co mu v něm nahradila často se opakující vztažné zájmeno „který“ za „jenž“. Účelem vyprávění však byl pouze doklad toho, že se zájmeno „jenž“ příliš nepoužívá. Učitelka svým vyprávěním nepřímo vedla žáky k nepoužívání zájmena „jenž“, ačkoli by bylo vhodnější ověřit, zda ho žáci umí skloňovat a otázkami je přimět k uvědomění, že obměna spojovacích výrazů v textech delšího charakteru je velmi žádoucí.

Problematická je část hodiny, kdy učitelka zamítne příkladové souvětí žákyně „*Kristýna je ta, co tvrdila...*“ s tvrzením, že se nejedná o vedlejší větu podmíněnou, nýbrž předmětnou. Určení daného příkladu je sporné a příliš rychlé zamítnutí je v rozporu se zásadou waldorfských škol, že žáci mají k závěrům dospět sami tak, aby vždy rozuměli jednotlivým krokům, které je k tomu vedly.

Podobně nezvládnutá situace se vyskytla u příkladu vedlejší věty příslovečné způsobové, když jeden z žáků chybně implementoval zadání a místo souvětí s větou vedlejší vytvořil větu s větným členem. Učitelka ho na chybu upozornila, ale více to

neřešila. Didakticky lepší možnost by byla požádat daného žáka, aby svou větu přetransformoval do souvětí, čímž by si učitelka ověřila, zda žák chybu učinil z nepozornosti, nebo z nepochopení. I v případě správných příkladů souvětí s vedlejšími větami příslovečnými příčinnými a účelovými by stálo za zvážení navést žáky k posouzení souslednosti časů, tedy kdy obsah věty vedlejší předchází a kdy následuje. Krátkou řízenou diskusí by učitelka cíleně rozvíjela komunikační kompetenci žáků.

Naopak velmi dobře zvládnutá situace byla v případě vedlejší věty příslovečné měrové, při níž učitelka využila praktickou situaci ze života žáků a od ní odvodila lingvistickou formu. V tomto případě postupovala od sémantické roviny k formální a u žáků byla patrná radost z toho, že pochopili konstrukci daného souvětí a dokázali vytvořit vhodné příklady.

Formální přístup převládl nad sémantickým v případě vedlejší věty podmínkové a spojovacího výrazu „když“. Žákyně nahlížely do učebnice a vznesly dotaz týkající se užití „když“ ve významu podmínky. Učitelka nejasné použití daného spojovacího výrazu nevysvětlila, ba dokonce řekla, že by žáci spojovací výraz „když“ v těchto větách používat neměli. Učitelka jednou reakcí jednak porušila zásady waldorfské pedagogiky, neboť podněty od žáků by vždy měly být vyslyšeny a vyjasněny, jednak také zareagovala chybně v rámci lingvistiky, jelikož uvedla nepravdivou informaci. Této faktické i didaktické chybě mohla učitelka předejít, kdyby danou situaci využila k hlubšímu pochopení rozdílu mezi formální a sémantickou stránkou učiva. Buď mohla žákům napsat dvě vzorová souvětí (například Půjďme ven, když nebude pršet. Půjďme ven, když nebudeme zlobit.) a od nich odvodit sémantický rozdíl. Nebo mohla zadat žákům úkol, aby zkusili vymyslet dvě souvětí s použitím „když“ tak, aby jedno vyjadřovalo příslovečné určení času a druhé podmínku, za níž může nějaká situace nastat. V obou případech by bylo upřednostněno sémantické hledisko před formálním a žáci by si uvědomili, že se nemůžou při určování vět spoléhat na klasifikaci spojek.

V rámci vět podmínkových zazněl od žáka dotaz na příklonku „-li“ a její užití, na němž mohla učitelka postavit krátkou diskusi, v níž by s žáky probrala vhodnost užití příklonky v závislosti na kontextu.

Forma práce byla změněna pouze na posledních pár minut, když učitelka zadává úkol do dvojic. Žáci jsou evidentně zvyklí na kooperativní formy práce, neboť si ihned začínají sdělovat své názory, avšak neopomínají se ptát na názor svého spolužáka.

Učitelka v hodině velmi vhodně využívá motivaci, díky níž učivo pro žáky personalizuje. Vedení souběžného zápisu na tabuli s využitím barevných kříd pomáhá žákům obsah hodiny strukturovat. Vhodně zvolená je i metoda řízeného rozhovoru, kladením strukturovaných otázek sestavuje obsah hodiny. Zvolené metody přispívají k velmi výrazné aktivitě žáků po celou hodinu. Forma práce se zdá být hromadná, avšak v některých chvílích spíše připomíná kooperativní, jelikož žáci sedí ve dvou řadách, často jsou natočeni na sebe a reagují na promluvy svých spolužáků. Učitelka procesy vyučování po celou hodinu řídí.

Podle Janíka et al. (2013) by výuková situace mohla být hodnocena jako podnětná, ovšem některé aspekty nebyly dobře didakticky zvládnuty.

Aby výuková situace více odpovídala waldorfským zásadám, bylo by možné druhou část hodiny pojmout odlišně. Vzhledem k tomu, že se jedná o první hodinu zaměřenou na podřadná souvětí a hlavním tématem je klasifikace vět vedlejších, bylo by vhodné po evokaci zařadit fázi uvědomování, ve které by žáci mohli uvažovat nad postavením souvětí v promluvách. K tomu se hodí článek M. Těšitelové (1995-96), v němž autorka uvádí statistické údaje o užívání vedlejších vět. Žáci by mohli pracovat s částmi textu a ve skupinách zkusit sepsat důvody, proč jsou dané věty používané více než jiné a podobně. Smyslem této aktivity by bylo uvědomění si, jak lidé nejčastěji strukturují své myšlenky, od toho by učitelka řízenými otázkami mohla přejít k uvědomění si, že právě souvětí jsou odrazem struktur lidského myšlení a probrat s žáky hierarchizaci myšlenek. Navržená alterace je sice časově náročnější, ale splňuje požadavky waldorfské pedagogiky, jelikož dává prostor uvažování žáků a propojuje teoretické učení s jejich praktickými znalostmi a dovednostmi, nad to také přispívá k rozvoji komunikativní kompetence.

4.1.2. Hospitace číslo 2

4.1.2.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Druhá hospitace proběhla dne 11. 11. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o třetí hodinu z oblasti hypotaktických souvětí vztahů. Hodina tematicky navazovala na předešlou, ve které byly zmíněné všechny druhy vedlejších vět, kromě dvou – doplňkové a

přísudkové – ty byly zadány jako domácí úkol. Učitelka si cíle pro jednotlivé hodiny nestanovuje, téma hodiny žákům sděleno není.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka zahajuje hodinu připomenutím úkolu z minulé hodiny, v němž měli žáci uvést příklad a charakterizovat dvě zbývající a zároveň dle jejího názoru těžší vedlejší věty. Než si všichni připraví své poznámky, učitelka žáky vyzývá k rekapitulaci učiva ve formě charakteristiky souvětí podřadného. Jeden žák uvádí, že v souvětí podřadném na sebe věty navazují, na což reaguje učitelka otázkou, zda je tomu jinak u souvětí souřadného, jiný žák tedy podává pozměněnou charakteristiku, že v podřadném souvětí je vždy jedna věta hlavní a různý počet vět vedlejších. Učitelka požaduje bližší určení závislosti. Zapojuje se tedy další žák s vysvětlením, že věty vedlejší závisí na větě hlavní, s čímž ovšem učitelka stále není spokojená a sama dodává, že jsou závislé i mezi sebou. Žákyně shrnuje poznatek, že závislost se projevuje nejen na větě hlavní, ale že věta vedlejší může být závislá na předchozí větě vedlejší.

V rámci opakování požaduje učitelka po žácích, aby jmenovali vždy jeden druh vedlejší věty a vyjmenovali spojky a spojovací výrazy typické pro daný druh. První žák začíná s větou přívlastkovou, uvádí nejen spojovací výrazy „který, jenž“, ale i podobu zjišťovací otázky „jaký, který“ a příklad „*Ten, který promluvil, byl chytrý.*“, na což učitelka reaguje otázkou, co je „který a jenž“, žák okamžitě odpovídá, že se jedná o zájmena vztažná. Učitelka vyzývá žáky k uvedení další věty, žák navrhuje předmětnou, zmiňuje, že se na ni lze ptát všemi pádovými otázkami kromě první, protože tou se ptá na větu podmětnou, mezi spojovací výrazy zahrnuje „že, aby, když“, s příkladem chvíli váhá, poté nejistě zkouší „*Hrad navštívil v pondělí, aby si osvěžil historii.*“, na což reaguje učitelka otázkou, zda si opravdu myslí, že jde o větu předmětnou. Několik žáků najednou odpovídá, že je to věta účelová, nikoliv předmětná. Učitelka se snaží pomoci žákovi, jenž odpověděl chybně, radou, aby použil slovesa smyslového vnímání, avšak žák zpočátku nereaguje, takže učitelka zkouší, zda by to věděl někdo jiný. Po chvíli se ozve stejný žák s příkladem „*Vidím všechno, na co si vzpomenu.*“, jenže učitelka mu nesouhlasným pokynutím hlavy dává negativní zpětnou vazbu, čehož využívá jiný žák a sděluje svůj příklad „*Vidím, že přišel.*“, nicméně původní žák se domáhá vysvětlení, proč nebyl jeho příklad uznán. Po chvíli váhání učitelka uznává, že souvětí bylo správné a omlouvá se, že šlo o její chybu.

Zároveň žáky nabádá, aby si příkladové věty svých spolužáků zapisovali kvůli procvičování.

Další žák navrhuje větu přísudkovou, což učitelka zamítá s tvrzením, že ji měli za domácí úkol, takže jiný žák vybírá vedlejší větu příslovečnou časovou, jako spojovací výrazy uvádí „kdy, když, až“ a příklad „*Já půjdu ven, až bude hezky.*“. Jedna žákyně volí větu místní, ptá se na ni „na jakém místě, kde“ a mezi spojovací výrazy řadí „vztažné zájmeno kde“, učitelka žákyni informuje, že se nejedná o zájmeno, jiný žák své spolužačce pomáhá a říká, že jde o příslovce, načež učitelka dodává příklad „*Půjdu tam, kde jsme byli naposled.*“. Následuje vedlejší věta míry, u níž žák uvádí spojovací výrazy „kolik, tolik“ a příklad „*Vezmu toho tolik, kolik unesu.*“, učitelka souhlasně přikývne. Jedna žákyně pokračuje větou podmínkovou, na kterou se ptá „za jaké podmínky“ a za spojovací výraz považuje „jen“, což po ní učitelka opakuje, ale intonací naznačující otázku. Jiný žák zkouší, zda spolužačka neměla na mysli „jenž“, učitelka mu však sděluje, že „jenž“ patří k přívlastkové větě. Jiná žákyně jmenuje „pokud, jestli“ a příklad „*Půjdu tam, pokud půjdeš se mnou.*“, jenž je učitelkou přijat jako správný.

Učitelka vybízí žáky k uvedení dalších druhů vět. Žák navrhuje vedlejší větu příčinnou, na níž se ptá „proč“ a odpovídá „protože“, dokládá to příkladem „*Sedím tady, protože máme češtinu.*“. Pokračuje žákyně s větou přípustkovou, u které uvádí spojovací výraz „i přestože“, příklad „*Půjdu tam, i přestože mě nepozveš*“ je učitelkou přijat, ale dotazuje se žáků, zda je možné použít i jiný spojovací výraz, načež žáci uvádí další dva příklady „*Půjdu tam, i když mě nepozveš.*“ a „*Půjdu tam, i pokud mě nepozveš.*“. Poslední probraný druh vedlejší věty doplňuje žák, který u způsobové věty navrhuje jako příklad „*Seděl tam, jako by byl umučeny.*“, učitelka mu ale sděluje, že se jedná spíše o větu doplňkovou a že utvořil „takovou nadstavbu“, jiný žák tedy uvádí příklad „*Viděl to tak, jak jsem očekával.*“, což je přijato učitelkou jako správné.

Další část hodiny vychází z domácí přípravy žáků. Žákyně, aniž by uvedla druh vedlejší věty, začíná nejprve příkladem „*Zahlédla jsem srnku, jak zaběhla za strom.*“, i další žáci po jejím vzoru uvádí své příklady „*Pamatuju si na ni, jak ráda vařila.*“, „*Viděl jsem ho, jak byl sám.*“, „*Vypadá, jakoby jí z oka vypadla.*“. Učitelka po každém příkladu přikyvuje, čímž vyjadřuje souhlas, a žáky zároveň upozorňuje, že by se jim věta doplňková mohla plést s větou způsobovou. Předejít by tomu mohli tak, kdyby si všimli, že u vět způsobových se většinou setkají s výrazy „pěkně, hezky, dobře“, čímž je navádí na to, že

dané věty častěji vyjadřují pocity. Zdůrazňuje také, že se věty liší svou charakteristikou, na což reaguje žákyně konstatováním, že závisí na dvou členech. Učitelka dodává termín dvojí vazba a rovnou klade dotaz, čeho se dvojí vazba týká. Žák odpovídá, že závisí na podmětu a přísudku, učitelka se ptá, zda se jedná pouze o podmět, sama si ale vzápětí odpovídá, že ještě na předmětu, potažmo na podstatném jméně (tedy i zájmeně) a přísudku. Příkladovou větu „*Viděl jsem ho, jak byl sám.*“ píše na tabuli a graficky znázorňuje dvojí vazbu šipkami mezi „viděl“ a „byl“, pod níž píše značku pro přísudek, a mezi „ho“ a „jak“, k níž dopisuje zkratku pro předmět. Ve výkladu dále pokračuje konstatováním, že spojovací výraz „jak“ žákům v tomto případě příliš nepomůže, mají si raději uvědomit, že způsobové věty vyjadřují, jak jim je pocitově, kdežto dvojí vazba u doplňkové věty je o nějakém člověku v podmětu a je to o něčem, co mohou vidět nebo slyšet. Zároveň dodává, že je lepší si podobné věty natrénovat, aby se jim to dostalo pod kůži.

Učitelka pokračuje druhým druhem věty, který si žáci měli připravit doma (vedlejší větu přísudkovou). Opět nejprve zazní příklady od žáků „*Obloha byla, jakoby ji vymetli.*“ a „*Nebylo to tak, jak jsme plánovali.*“, první z nich zapíše učitelka na tabuli. Po chvíli se ozve jeden z žáků s dotazem, zda by nemělo být slovo „jakoby“ rozděleno na dvě, učitelka rychle rozdělí slovo na tabuli čarou a poděkuje žákovi, že ji opravil. Dále instruuje žáky, aby se podívali na přísudek v hlavní větě a určili jeho druh. Žák určí sloveso „být“ jako přísudek, ale více se k tomu nevyjadřuje, učitelka tedy píše vedle na tabuli dva příklady - „slyšela jsem“ a „byla jsem veselá“ – a ptá se žáků, kterému přísudku se více podobá ten z příkladové věty. Dva žáci téměř shodně jmenují druhý příklad, učitelka tedy škrtná „slyšela jsem“ a ukazuje na druhý, zároveň se žáků dotazuje, jestli je celý přísudek v té hlavní větě, jeden z žáků odpovídá, že nikoliv, učitelku tedy zajímá, kam se poděl zbytek přísudku, na což další žák odpovídá, že je vyjádřený ve větě vedlejší. Učitelka chce ještě vědět, jak se nazývá tento typ přísudku, žákyně použije termín „přísudek se sponou“ a dodává, že vyjadřuje část přísudku se sponou z věty hlavní. Učitelka se s odpovědí spokojuje a vyzývá žáky, aby vymysleli další příklad. Žák uvádí souvětí „*Bylo krásně, jak jsme doufali.*“, avšak učitelka mu sděluje, že vytvořil větu způsobovou a že mu tam chybí podstatné jméno. Žákyně vymýšlí souvětí „*Strom byl (žákyně poklesne hlasem – naznačuje čárku) jakoby živý.*“, na což ji učitelka velmi chválí a vyzývá ostatní, aby si ty nejlepší příklady zapisovali do sešitů. Další žák zkouší jako příklad „*Řekni mi, jak to bylo*“, který ale učitelka zamítne s tím, že se jedná o větu předmětnou. Žákyně uvádí souvětí „*Vnímal ji, jakoby spal.*“, k němuž má učitelka výhrady a ptá se, co to vytvořila, jiný žák odpovídá, že

to je věta doplňková. Učitelka vysvětluje celé třídě, že tam musí být „spona 'být'“, načež žáci začnou tvořit příklady „*Byl takový, jakého jsem si představoval.*“, „*Vystoupení nebylo takové, jako bylo v recenzích.*“, „*Byl jedním z těch, co umí hrát na kytaru.*“, „*Bylo to tak, jak jsem se obával.*“, „*Byla jsem unavena (poklesne hlasem) jako vždycky.*“, přičemž učitelka reaguje až na poslední příklad, kterému vytýká, že jde spíše o vedlejší větu časovou a přeformuluje ji na „*Martin byl takový (poklesne hlasem) jako vždycky.*“, a tím ukončuje část hodiny zaměřenou na doplňkovou a přísudkovou větu.

Další část hodiny učitelka vymezuje jako snahu posunout skladbu dále k užitkovému smyslu a na tabuli píše nadpis „nahrazování větného členu větou vedlejší a naopak“, přičemž žákům klade otázku, jaký je rozdíl mezi vypravováním a třeba odbornými administrativními pracemi z hlediska vět a souvětí. Jeden žák začne vysvětlovat, že pro vypravování jsou typická delší souvětí s několika větami vedlejšími. Učitelka se dále dotazuje, proč tomu tak je, jiný žák uvádí, že je to dáno snahou o zachycení mnoha věcí, popisování míst a pocitů a tak dále. Učitelka přikyvuje a navrhuje žákům na druhý zmíněný typ textu, na což reaguje žákyně sdělením, že v odborných pracích převládají kratší souvětí a vedlejší věty jsou často zkráceny na věty s mnoha předměty a tak dále. Na učitelčinu otázku proč reaguje další žák a ostatním vysvětluje, že je tím reflektována potřeba vyjádřit se stručně a jasně. Učitelka přikyvuje a dodává, že z toho vyplývá potřeba umět dobře oba způsoby vyjadřování. Jako příklad pro transformaci uvádí souvětí „*Udělal to proto, aby měl radost*“ a po žácích chce, aby zrušili vedlejší větu a udělali z ní větný člen. Jeden z žáků vytváří větu „*Udělal to pro svou radost.*“, kterou učitelka přijímá, ale dodává, že „svou“ tam být nemusí. Učitelka pokračuje dalším příkladem „*Řekl nám, abychom dnes nechodili.*“, jenž píše na tabuli. Téměř okamžitě žák sděluje ostatním své řešení „*Řekl nám, ať nechodíme.*“, což ovšem učitelka zamítá jako nesprávné a vybízí žáky k samostatné práci. Po chvíli se ozývá další a navrhuje „*Řekl nám: „Nechod'te!*“, avšak jiný žák vstupuje do diskuse a zastává názor, že zadání nebylo splněno, neboť spolužák vytvořil opět dvě věty. Učitelka jim radí zkusit infinitiv, jiný žák tedy tvoří větu „*Řekl nám nechodit.*“ a po dotazu učitelky uvádí, že transformoval vedlejší větu do předmětu ve čtvrtém pádě. Učitelka nicméně uznává, že příklad nebyl typický a nabízí jasnější „*Je správné, že o tom uvažuješ.*“, u kterého ji nejprve zajímá, jaký druh vedlejší věty použila. Žák téměř okamžitě sděluje, že druh vedlejší věty není schopen určit, ovšem ví, jak ji nahradit, a dokazuje to příkladem „*Je správné o tom uvažovat.*“. Učitelka s ním souhlasí, ale zajímá ji, jak by danou větu napsali z hlediska pořadí slov ve větě. Jiný

žák uvádí dvě varianty „*Je správné uvažovat o tom.*“ a „*Je správné o tom uvažovat.*“ a vysvětluje, že záleží na tom, co chce mluvčí sdělit a že se tam „vlastně mění důraz“. Učitelka mu dává za pravdu a nabízí další příklad souvětí k transformaci „*Vytvořil to, protože nám chtěl ukázat výhodu té záležitosti.*“, u něhož chce opět v první řadě určit druh vedlejší věty. Žákyně váhavě souvětí určuje jako důvodové, učitelka, aniž by jí dala zpětnou vazbu, ji vybízí k náhradě vedlejší věty větným členem. Žákyně navrhuje „*Vytvořil to kvůli výhodě...*“, jiný žák ji přerušuje a zkouší „*Vytvořil to kvůli ukázce...*“, učitelka do diskuse vstupuje s připomínkou, že „*kvůli*“ je důležité slovo a chce znát jeho slovní druh, popřípadě by ho žáci měli zkusit nahradit jiným, avšak nedává jim k tomu žádný prostor, jelikož sama ihned navrhuje nahradit ho předložkou „*pro*“, kterou žáci správně určují. Poté se vrací k předcházející větě a dotazuje se žáků, jak ji přetransformovat, navrhuje je otázkou, co se musí odstranit, několik žáků najednou jmenuje přísudek. Učitelka při shrnutí postupu zdůrazňuje, že je nutné nejprve odstranit přísudek z věty vedlejší, z něhož se stane předmět, „*prostě podstatné jméno*“, zároveň pomocí zkratk a šipky provádí zápis na tabuli. Ptá se žáků, co dalšího se musí odstranit, na což žáci odpovídají „*spojovací výraz*“, učitelka ještě dodává odstranění čárky a zevšeobecňuje, že většinou se provádí náhrada jménem, přičemž vše opět zapisuje na tabuli.

Hodinu učitelka ukončuje zadáním úkolu, při kterém musí žáci vymyslet souvětí s jednou větou vedlejší, kterou posléze přetransformují na větný člen. Učitelka žáky motivuje tvrzením, že díky podobným úkolům posouvají své myšlení dál a spolužáci mají možnost obohatit své uvažování o jejich nápady.

4.1.2.2. Analýza

Začátek hodiny je opět pojat jako evokace formou opakování, přičemž učitelka dbá na to, aby promluvilo více žáků a ti zároveň reagovali na své spolužáky. Dále jsou žáci vyzváni k opakování druhů vedlejších vět, musí uvádět druh, spojovací výrazy a příklady. Žáci se střídají, občas se navzájem doplňují. Učitelka vhodně využívá metodu řízeného rozhovoru, kdy opět pomocí zjišťujících otázek dovede žáky k vlastní formulaci pojmů.

V jednom případě dochází k chybné implementaci zadání, učitelka žákovi pomáhá radou, aby použil slovesa smyslového vnímání, žák po chvíli souvětí tvoří, avšak učitelka ho zamítá, ačkoliv má žák pravdu. Ze strany učitelky se jedná o faktickou i didaktickou

chybu, jelikož bez vysvětlení odmítá příklad, který žák vytvořil na základě její rady. Když se žák dotazuje, co bylo v jeho příkladu špatně, učitelka uznává svou chybu i žákův příklad, nicméně chybí jakékoli vysvětlení či zdůvodnění. Podobně nezvládnutá situace nastala v případě příkladu vedlejší věty příslovečné způsobové, k níž žák uvedl příklad, jenž nebyl učitelkou uznán. Opět je možné zpochybnit učitelčin závěr, že se jedná o větu doplňkovou. Žákovi nebyla nabídnuta zpětná vazba, ani správné řešení. Jeho spolužák situaci ukončil jiným příkladem.

Z hlediska rozvržení času zabralo opakování téměř třetinu hodiny (přibližně 12 minut), čímž je možné za evokaci pokládat pouze opakování zaměřené na vysvětlování vztahů mezi větami, kdežto opakování vedlejších vět spíše spadá do fáze fixace učiva. Jmenování druhu vedlejší věty a uvádění spojek je dokladem formalistického pojetí.

V další části hodiny učitelka vychází z domácí přípravy žáků a na základě jejich aktivity staví výklad dvou vět vedlejších, v případě potřeby pouze doplňuje terminologii. Při provádění zápisu na tabuli udělá učitelka chybu v zápisu slova „jakoby“, jeden žák ji opravuje. Slovo by potenciálně mohlo působit potíže i jiným žákům, avšak učitelka to přechází poděkováním. Situace nebyla didakticky zvládnuta nejlépe. Vzhledem k tomu, že si chyby všimnul pouze jediný žák, dalo by se předpokládat, že ostatní žáci by potřebovali pomoc s uvědoměním si rozdílnosti. Učitelka se mohla zeptat ostatních žáků, co si o tom myslí, zda s ním souhlasí, a popřípadě by mohli uvést důvody. Pokud by žáci nevěděli, mohla vyzvat žáka upozorňujícího na chybu, aby se s ostatními podělil o znalost, jež ho vedla k povšimnutí si dané chyby. Vzápětí se ukazuje, že slovo „jakoby“ žákům opravdu činí potíže, chybují v příkladech souvětí, kde poklesnutím hlasu naznačují čárku, avšak ve skutečnosti vytvářejí jednoduché věty. Učitelka s těmito chybami nepracuje, což je další příklad didakticky nezvládnuté situace, zároveň nenaplnuje zásady waldorfské pedagogiky.

Pro vyjasnění vedlejší věty přísudkové volí učitelka metodu názorně-demonstrační, píše na tabuli dva příklady vět s různými druhy přísudků a žáci je mají porovnat s příkladovým souvětím. Při této metodě probíhá u žáků poznávací proces srovnávání a na základě příkladů induktivně vyvozují lingvistickou formu, a tudíž i charakteristiku dané věty, za asistence učitelky se dobírají i zobecnění.

Následující fázi hodiny (evokace) učitelka odděluje zdůrazněním praktického cíle. Pomocí brainstormingu žáci sami přichází na to, že zaměření, druh textu a také kontext ovlivňují výběr syntaktických konstrukcí. Žáci si uvědomují možnost vyjádření téhož

různými formami. Stanovení praktického cíle, který se zároveň stává motivací, je ve shodě se zásadami waldorfské pedagogiky. Učitelka tím dosahuje nejen propojení teoretického učiva s praktickým využitím, ale zároveň žáky znovu aktivizuje k uvědomování si podstaty syntaxe. Částí hodiny zaměřenou na transformace vedlejších vět do větných členů se učitelka přibližuje k fázi uvědomění si významu. Při shrnování zásad transformace využívá učitelka metodu názorně-demonstrační v podobě grafického znázornění na tabuli.

Při přeměně vedlejší věty na větný člen se učitelka lehce dotýká problematiky aktuálního členění výpovědi a opět je tedy zdůrazněna sémantická stránka učiva. Žák je sám schopen určit, že záleží na kontextu a že změnou pořádku slov ve větě dochází k posunutí důrazu. Avšak učitelka by s tím měla dále pracovat, aby zohlednila sémantický aspekt aktuálního větného členění.

Situace, v nichž učitelka váhá s uznáním některých příkladů žáků, jsou opět didakticky nezvládnuté. Učitelka většinou nejasné případy zamítá, popřípadě váhavě uznává, ačkoliv mnohem vhodnější by bylo nechat třídu diskutovat o jejich názoru a argumentech. Některé případy jsou opravdu hraniční a rozpoutáním diskuse by učitelka jednak získala čas k posouzení, jednak by přiměla žáky probírat společně procesy jejich myšlení. Taktéž by bylo vhodné žákům ukázat, že ne vždy je správná pouze jedna odpověď, s tím souvisí i sémantická stránka jazyka.

Zadání domácího úkolu je doprovázeno motivačně zaměřeným cílem, který žákům pomáhá nacházet smysl a využití teoretického učiva. Celkově učitelka s motivací a cíli pracuje velmi efektivně, žákům se snaží ukázat, že jazyk neslouží pouze k dorozumívání, ale zároveň jeho podoba a rozsah formuje jejich společenský obraz a ovlivňuje to, jak na ně lidé pohlíží, což personální a sociální kompetenci, avšak aby byla rozvíjena, muselo by u žáků dojít k uvědomění si vztahu mezi kulturou vyjadřování a jejich sebe prezentací.

V hodině opět převažovala metoda diskusní ve formě řízených otázek, popřípadě námětů k zamyšlení. Aktivita žáků byla vyžadována a zároveň byla patrná po celou dobu, z toho lze usuzovat, že zvolené metody přispívaly k postupnému dosahování dlouhodobých cílů učitelky.

Hospitovaná hodina by podle Janíka et al. (2013) mohla být hodnocena jako podnětná, v určitých aspektech i rozvíjející, nicméně některé situace nebyly didakticky

zvládnuty. Obsah učiva o vedlejších větách má velký potenciál pro komunikační přesah, jenže učitelka v mnoha ohledech zůstává u formální stránky.

Hodina by lépe splňovala zásady waldorfské pedagogiky, kdyby učitelka pracovala s autentickými texty, například úryvky literárních textů (příklady náročných popisů přírody, vnitřní monology, i ukázky jazykového minimalismu v povídkách), výňatky z administrativních dokumentů (předvolání k soudu, oznámení o plánované kontrole firmy a další). Žáci by mohli pracovat ve skupinách, přičemž každá skupina by měla jiný text. Jejich úkolem by bylo zhodnotit frekvenci užití vedlejších vět, či větných členů, nahradit ty konstrukce, které by v textu byly četnější. Oba texty by pak mezi sebou porovnaly a během reflexe by zhodnotili, jak se syntaktická výstavba vět podílí na celkovém vyznění textu. Při aktivitě by byla pozornost zaměřena jak na formální stránku (samotné transformace), tak na sémantickou, jelikož by žáci verbalizovali užití syntaktických konstrukcí v závislosti na kontextu. Ačkoliv je navrhovaná alternativa časově náročná, v dané hodině by bylo možné ji realizovat a učitelčiny dlouhodobé cíle by taktéž pomáhala naplňovat. Zároveň by byla v souladu s tendencí waldorfské metodiky týkající se používání reálných a autentických textů, snahou o praktické využití teoretických poznatků, a v neposlední řadě by zahrnovala kooperativní aspekt učení.

4.1.3. Hospitace číslo 3

4.1.3.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Třetí hospitace proběhla dne 25. 11. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o čtvrtou hodinu z oblasti hypotaktických souvětných vztahů. Hodina tematicky navazovala na předešlou, ve které byly opět zopakovány všechny druhy vedlejších vět, včetně doplňkové a přísudkové, u nichž učitelka vycházela z domácí přípravy žáků. Ve druhé části hodiny byla pozornost věnována transformaci vedlejších vět na větné členy. Téma hodiny je stanoveno po rozdělení materiálů, žáci budou procvičovat transformace vedlejších vět a větných členů. Cíle pro jednotlivé hodiny si učitelka nestanovuje.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka na začátku hodiny rozdává nakopírované materiály (příloha č. 5) zaměřené na procvičování transformace vedlejších vět na větné členy a opačně a oznamuje žákům, že budou hlavně procvičovat. Nejprve shrnuje, jak se postupuje u transformace, pokud se jedná o změnu vedlejší věty na větný člen, musí si žáci uvědomit, co přesně chtějí v souvětí měnit, a odstranit spojovací výraz. Místo příkladu formuluje otázku, co vznikne při odstraňování vedlejší věty příslovečné časové, na což žák v odpovědi uvádí příslovečné určení času, učitelka dává žákovi za pravdu, ještě však dodává, že je vhodné ověřit si to otázkou. Žáci jsou instruováni, aby začali dělat první cvičení z pracovních listů, jejich úkolem je nahrazovat příslovečná určení vedlejšími větami. Když se učitelka ptá, kde ve větě je příslovečné určení, nevyvolává konkrétní žáky, mluví k celé třídě. Ve větě „*Sešli jsme se k oslavě našeho úspěchu.*“ označuje žák jako příslovečné určení důvodu „k oslavě“ a snaží se zformulovat souvětí s vedlejší větou příslovečnou „*Sešli jsme se kvůli oslavě.*“, což ovšem učitelka nepřijímá a upozorňuje ho, že právě tento větný člen mají nahradit vedlejší větou, žák se tedy ihned opravuje a do souvětí zkouší dosadit spojovací výraz „protože“, po chvíli ale váhá a dotazuje se, jestli není vhodnější „abychom“. Učitelka souhlasí, že stylisticky vhodnější je „abychom“, ovšem tím by prý vznikla jiná věta (nedodrželi by převod příslovečného určení důvodu do vedlejší věty důvodové). Žáci chtějí vědět, která odpověď je správná, učitelka tedy volí variantu s „protože“ a zároveň se žáků ptá, jak by určili souvětí „*Sešli jsme se, abychom oslavili náš úspěch.*“. Jeden žák tvrdí, že se jedná o příčinnou vedlejší větu, další tipuje předmětnou, třetí žák společně s učitelkou sděluje, že je to věta účelová.

V další větě ze cvičení „*Před vstupem do školy odložte zbraně.*“ označuje žákyně příslovečné určení místa „škola“, s čímž učitelka souhlasí, ale podivuje se, že k tomu nepatří i předložka, žákyně tedy svůj předchozí výrok opravuje na „do školy“. Učitelka chce dále vědět, jakou vedlejší větu vytvoří, jenže si vzápětí sama odpovídá, že se bude jednat o časovou větu, žák se tedy ptá „kdy“ a odpovídá si „když vstupujete“. Učitelka neposkytuje žádnou zpětnou vazbu a pokračuje dalším příkladem „*Bez práce by se takový úspěch nedostavil.*“, ve kterém žák nachází příslovečné určení příčiny „bez práce“ a transformuje ho na vedlejší větu „*Kdybychom nepracovali...*“, učitelka ho však zarazí s vysvětlením, že netvoří vedlejší větu příčinnou. Ptá se ho, jaký způsob je u příkladu „*Kdybychom to udělali...*“, žák odpovídá „podmiňovací“, od čehož sám usuzuje, že tvořil vedlejší větu podmínkovou. Učitelka se k danému příkladu již více nevrací a pokračuje

s další větou „*Odpočinuli jsme si na místě chráněném před sluncem.*“, u níž žákyně určuje příslovečné určení místa „na místě“, ale váhá, když ho má nahradit vedlejší větou. Učitelka se jí snaží pomoci skrze zjišťovací otázku, kterou se žákyně ptá „kde“ a odpovídá „na tom místě“, od čehož už sama vytváří souvětí „*Odpočinuli jsme si tam, kde to bylo chráněné před sluncem.*“. Opět bez zpětné vazby pokračuje další žák s příkladovou větou „*Netvař se uraženě.*“, kde nachází příslovečné určení způsobu a přeměňuje ho na vedlejší větu „*Netvař se, jako bys byl uražený.*“.

V další části hodiny se učitelka s žáky soustředí na nahrazování vedlejších vět větnými členy z pracovního listu. První příklad „*Nohy se mu podlamovaly, protože byl zesláblý.*“ určuje žák jako vedlejší větu příčinnou a provádí transformaci na „*Nohy se mu podlamovaly z důvodu slabosti*“, což ovšem učitelka hodnotí negativně, jelikož jí to nezní příliš česky, jiný žák zkouší „*Nohy se mu podlamovaly, jak byl slabý.*“, záhy si ale sám uvědomuje, že vytvořil pouze jinou variantu vedlejší věty. Další žák navrhuje „*slabosti*“, což je kladně přijato nejen učitelkou, ale i spolužáky. Vedlejší věta v příkladovém souvětí „*Udělal to tak, že jsme byli všichni spokojeni.*“ nedělá žákovi problém, určuje ji jako způsobovou, její náhrada větným členem taktéž nečiní obtíže „*Udělal to ke spokojenosti všech.*“. U souvětí „*Když se vypršelo, začali zpívat kosi.*“ nejprve jeden z žáků určuje vedlejší větu časovou, načež druhý váhá mezi předložkami „při dešti“ a „po dešti“, po chvíli volí druhou variantu. V dalším souvětí opět činí problém předložka, neboť žák nejprve správně určuje vedlejší větu účelovou v souvětí „*Objednali jsme si čaj, abychom se zahřáli.*“ a nahrazuje ji větným členem „*zahřátí*“, ovšem volí předložku „*kvůli zahřátí*“, což zamítá jiný žák, protože mu to přijde „*kostrbaté*“ a raději navrhuje variantu „*na zahřátí*“, kterou přijímají i ostatní žáci. Učitelka žákům radí, aby se vždy podívali na sloveso v hlavní větě a zamysleli se nad předložkovými vazbami, které se s daným slovesem pojí. U dalšího příkladu „*Přestože jsem byla úplně vyčerpaná, cítila jsem se nádherně.*“ žák rovnou transformuje vedlejší větu na větný člen „*I unavená jsem se cítila nádherně*“, ale jeho řešení neuznává jiný žák, jenž navrhuje „*I přes vyčerpání...*“, což přijímá i učitelka, ačkoliv ještě doplňuje, že by do věty zahrnula zájmeno „*I přes své vyčerpání...*“.

Učitelka pokračuje s dalším cvičením, ve kterém mají žáci za úkol nahrazovat podtržené přívlastky vedlejšími větami přívlastkovými. Transformaci první příkladové věty provádí sama učitelka, přívlastek ve spojení „*v místech s vyšší nadmořskou výškou*“ mění na „*V místech, kde je nejvyšší nadmořská výška, se lépe opaluje.*“, zároveň ale

dodává, že to není úplně typický spojovací výraz pro přívlastkovou větu, jelikož může zavádět k příslovečné vedlejší větě místní, opravuje tedy své původní řešení „*V místech, která mají nejvyšší nadmořskou výšku, se lépe opaluje.*“. Učitelka se ještě žáků ptá, jak poznají, že se jedná o větu přívlastkovou, na což jeden žák reaguje tvrzením, že to neurčuje místo, ale spíše charakter daného místa. Učitelka potvrzuje správnost žákova řešení úkolu. U příkladu „*Nespotřebovaný materiál vraťte zpět do skladu.*“ tvoří další žák velmi rychle souvětí s přívlastkovou větou vedlejší „*Materiál, který se nespotřeboval, vraťte do skladu.*“, nicméně učitelka váhá nad použitým časem a po žákovi chce vědět, zda trvá na minulém čase, nebo by volil přítomný „*Materiál, který není spotřebovaný, vraťte do skladu.*“, žák zastává názor, že záleží na kontextu, s čímž učitelka souhlasí. Následující příklad „*Štěkající pes nekouše.*“ je pro svou jednoduchost hotový velmi rychle („*Pes, který štěká, nekouše.*“), žák ani nečekal na vyzvání. Ve větě „*Musel jsem zdolat kopec ležící na cestě do tábořiště.*“ si žáci nejsou jisti slovem, ke kterému by se měla vázat vedlejší věta, jeden navrhuje cestu, druhý kopec. Druhý žák tvoří souvětí „*Musel jsem zdolat kopec, který leží na cestě do tábořiště.*“, učitelka potvrzuje správnost příkrynutím.

Učitelka instruuje žáky k dalšímu cvičení, v němž mají za úkol nahrazovat vedlejší větu přívlastkovou přívlastkem. Příkladové souvětí „*Vyplašili jsme jezevce, který spal v noře.*“ vybízí žáky k několika variantám, jeden z žáků navrhuje „*Vyplašili jsme spícího jezevce.*“, což ale komentuje jiný žák s tím, že tam chybí „*nora*“, další žák se zapojuje s možností „*Při pohledu do nory jsme vyplašili spícího jezevce.*“, čtvrtý žák zkouší „*Vyplašili jsme v noře spícího jezevce.*“. Žák, který tvořil větu jako první a bez použití příslovečného určení místa, se dotazuje učitelky, zda se to tam „*teda má dávat, nebo ne*“, učitelka neurčitě odpovídá, že by to tam asi dala, ale zároveň neurčuje, která z uvedených variant jí připadá nejvhodnější. Žák pokoušející se transformovat vedlejší větu na větný člen v příkladu „*Mlha, která halila celý kraj, pomalu ustupovala slunečním paprskům.*“ nejprve zkouší začít větu „*Kraj pod mlhou...*“, poté se opravuje a začíná příslovcem „*Pomalou...*“, nakonec volí variantu „*Sluneční paprsky halící celý kraj.*“. Učitelka konstatuje, že přípona „*-ící*“ se v podobných větách vyskytuje velmi často. Další žák taktéž nejprve váhá, jak by věta měla začínat, a z příkladu „*Trat', jež vedla přes území Indiánů, byla neustále ohrožována jejich nájezdy.*“ vybírá „*Indiánové...*“, ale pozastavuje se nad pokračováním věty, v nastalé chvíli ticha mu učitelka radí, aby také využil koncovku „*-ící*“, žák tedy podle rady vytváří větu „*Trat' vedoucí přes území Indiánů byla neustále ohrožována jejich nájezdy.*“. Bez vyzvání učitelky pokračuje další žák příkladem

„Žáci, kteří se zapsali do kursu programování, přijdou dnes do počítačové učebny.“, z něhož dělá větu „Dnes přijdou do počítačové učebny žáci zapsáni na kurz programování.“. Učitelka žákovi sděluje, že vytvořil trpný rod od slovesa zapsat, a opravuje ho na podobu „zapsaní žáci“, přičemž dodává, že „čárka“ (myšleno diakritické znaménko) v tomto případě hraje roli.

V dalším cvičení mají žáci za úkol nahradit podtržené rozvitě doplňky vedlejšími větami doplňkovými. Žák opět začíná pracovat bez toho, aby ho musela učitelka vyvolávat. První příklad „Pozoroval jsem Kamila bezradně se rozhlížejícího po okolí.“ mu nečiní problém a téměř ihned se dělí s ostatními o své řešení „Pozoroval jsem Kamila, jak se bezradně rozhlížel po okolí.“, ovšem učitelka se ho dotazuje, jestli si myslí, že je jím užitý minulý čas vhodný. Žák místo odpovědi mění slovesný čas „...jak se bezradně rozhlíží...“. Jiného žáka zajímá, zda by se v daném souvětí mohlo použít vztažné zájmeno „který“ jako spojovací výraz, na což učitelka reaguje otázkou, jaká věta by to poté byla, žák uvádí přívlastkovou. Žákyně pokračuje souvětím „Našli jsme Ivetu, jak sedí na pařezu.“, které utvořila na základě příkladové věty „Našli jsme Ivetu sedící na pařezu.“. I následující souvětí „Jen málokdy uvidíte kamzika, jak se nerušeně pase na svahu.“ je realizováno velmi rychle z příkladu „Jen málokdy uvidíte kamzika pasoucího se nerušeně na svahu.“. V obou případech učitelka signalizuje souhlas pouhým přikývnutím, zároveň vyzývá žáky, aby další větu zkusili udělat všichni nejprve v tichosti do sešitu, nicméně vzápětí už se jich ptá na řešení, čímž jim na práci nenechává ani jednu minutu času. Žákyně bez problému tvoří souvětí „Viděl ji, jak je šťastná.“ podle příkladové věty „Viděl ji šťastnou.“

Poslední cvičení vyžaduje nahrazení vedlejší věty doplňkové doplňkem. Žák transformuje souvětí „Viděl jsem Danu, jak byla našťvaná.“ na větu „Viděl jsem našťvanou Danu.“, ale učitelka mu sděluje, že to není správně, jelikož se jedná o přívlastek, nikoliv doplněk, jak bylo v zadání. Žák svou větu váhavě opravuje „Viděl jsem Danu našťvanou.“, ačkoliv se na učitelku dívá pochybovačně, ta mu jen sdělí, že jde o malou nuanci. Jeden z žáků u dalšího souvětí pouze obmění spojovací výraz „kterak“ za „jak“ „Spatřili jsme kočku, kterak/jak se plíží ke kleci s kanárem.“, učitelka ho proto upozorňuje, že má za úkol zbavit se vedlejší věty. Žákyně se ujímá slova a tvoří větu „Spatřili jsme kočku plížící se ke kleci s kanárem.“ U dalšího příkladu „Slyšeli jsme sýčka, jak zahoukal.“ opět žák nejprve mění vedlejší větu doplňkovou na přívlastek místo doplňku „Slyšeli jsme houkajícího sýčka.“, jeho chybu opravuje jiný žák „Slyšeli jsme sýčka houkat.“, jeden žák ale navrhuje

další variantu „*Slyšeli jsme sýčka houkaje.*“ a ptá se učitelky, zda je tato možnost přípustná, když se také jedná o sloveso. Učitelka mu dává za pravdu.

Další část hodiny se zaměřuje na procvičování spojovacích výrazů. Učitelka se nejprve ptá žáků, jak rozliší hlavní a vedlejší věty, na což jí žák odpovídá, že to udělá pomocí spojek. Učitelka dále zjišťuje, jak se nazývají spojky u hlavních vět, jeden z žáků navrhuje pojem slučovací, jiný žák ho ale opravuje na souřadící, s čímž učitelka souhlasí a ptá se ještě na název spojek u vět vedlejších, jiný žák uvádí termín podřadící. Učitelka žáky instruuje k následující aktivitě, ve které ona řekne libovolnou spojku nebo spojovací výraz a oni mají za úkol zakřičet souřadící, nebo podřadící. Učitelka začíná zájmenem „kdo“, žáci odpovídají nejprve souřadící, poté podřadící, učitelka na nejistotu žáků reaguje vysvětlením, že u podřadících spojovacích výrazů jsou i zájmena a příslovce. Žáci tedy znovu odpovídají na první příklad „kdo“, že se jedná o zájmeno a patří k podřadícím spojovacím výrazům. Následují další spojovací výrazy vyřčené učitelkou, na něž žáci křičí v odpověď druh, ke kterému dané spojovací výrazy patří. Nejen – souřadící, jakmile – podřadící, vždyť – souřadící, jak – podřadící, že – podřadící, když – podřadící, proto – podřadící, ale po chvíli zaváhání mění svou odpověď na souřadící, protože – souřadící, proto – souřadící, poněvadž – souřadící, po chvíli opět mění rozhodnutí na podřadící, kdyby – podřadící, kolik, tolik – podřadící, neboť – podřadící, jestli – podřadící, kam – podřadící i souřadící, a – souřadící, i – souřadící, aby – souřadící, což po malém zaváhání mění na podřadící. Cvičení není ukončeno žádnou zpětnou vazbou.

Učitelka i v další aktivitě zůstává u jmenování různých spojovacích výrazů, tentokrát ale po žácích chce, aby na daný výraz vytvořili souvětí. První spojkou je „protože“, na což jeden z žáků rychle reaguje souvětím „*Sedíme tady, protože máme výuku.*“, zároveň určuje vedlejší věty jako důvodovou neboli příčinnou. Žákyně na následující vztažné zájmeno „který“ vytváří souvětí s vedlejší větou přívlastkovou „*Mám tady jablko, které je zelené.*“. Spojku „že“ využívá žák v souvětí „*Jsem rád, že jsem tady.*“, přičemž vedlejší větu určuje jako příčinnou. Pomocí spojovacího výrazu „až“ tvoří žák vedlejší větu příslovečnou časovou „*Půjdu tam, až skončí škola.*“. Učitelka pro další příklad volí příklonku „-li“, se kterou si žák nejprve neví rady, začíná větu „*Přijdu-li...*“, ale posléze nápad opouští a navrhuje „*Půjdu tam, pokud-li mi to dovolíš.*“, jiný žák se ujímá slova se souvětím „*Půjdu tam, jestli mi to dovolíš.*“, které ale vzápětí opravuje „*Půjdu tam, dovolíš-li mi to.*“. Na zájmeno „kdo“ žákyně vymýšlí souvětí „*Hádej, kdo přijde na večeri.*“, v němž podle svého mínění užívá vedlejší větu předmětnou. Se

spojovacím výrazem „kdybys“ formuluje žák souvětí „*Viděl bys Ordinaci, kdybys byl včas doma.*“, přičemž vedlejší větu označuje jako podmínkovou. Učitelka dále zadává spojovací výraz „třebaže“, jenž využívá žákyně v souvětí „*Šla jsem spát, třebaže jsem nebyla unavená.*“, vedlejší větu nejprve posuzuje jako důvodovou, posléze se na radu spolužačky příklání k přípustkové. Další žák začíná své příkladové souvětí zadaným spojovacím výrazem „*I přesto, že byl nemocný, šel do školy.*“ a vedlejší větu označuje jako přípustkovou. Poslední zadaný spojovací výraz „jestli“ je žákem využit v souvětí „*Bratr nepůjde do školy, jestliže bude nemocný.*“, což klasifikuje jako souvětí s vedlejší větou podmínkovou. Učitelka žáka upozorňuje, že příklad mohl být „bez toho že“.

Ve zbývajících deseti minutách zadává učitelka žákům „testík“ (příloha č. 6) na vedlejší věty, v němž mají uvedeno deset souvětí vždy s jednou větou vedlejší a jejich úkolem je označit větu hlavní a určit druh věty vedlejší. Test obsahuje také dva „prémiové příklady“, které jsou těžší a v případě nesplnění nebudou započítávány do hodnocení, pokud je žák vyřeší správně, mohou mu výslednou známku zlepšit. Před rozdělením testu učitelka žáky upozorňuje, že pokud nebudou vědět druh vedlejší věty, ať alespoň označí větu hlavní. Po rozdělení testů a oznámení časového limitu učitelka prochází třídou a monitoruje práci každého žáka. V průběhu samostatné práce učitelka žákům sděluje, že jeden žák si „zakroužkovává“ spojovací výrazy, což ona považuje za dobrou věc, protože to může být dobré vodítko pro určení druhu vedlejší věty. Další připomínku vznáší ve chvíli, kdy jednoho z žáků upozorňuje na chybu, jelikož se neptá celou pádovou otázkou, nahlas tedy konstatuje, že je rozdíl mezi „kdo, co a koho, co“. Zbývajícím časem na samostatnou práci probíhá již v tichosti, po jeho uplynutí jsou žáci upozorněni na konec limitu a testy jsou učitelkou vybrány.

Na konci hodiny zadává učitelka žákům domácí úkol. Mají dokončit transformace větných členů na věty vedlejší a obráceně z pracovního listu, se kterým v hodině pracovali. Taktéž je upozorňuje, že v další hodině budou opět psát menší opakování, proto je vyzývá, aby případné nejasnosti vnesli na začátku příští hodiny.

4.1.3.2. Analýza

Hodina byla zaměřena především na fixaci učiva, tomu také byly podřízeny metody a aktivity. Na začátku neproběhla evokace od žáků, ale od učitelky. Na konci hodiny byl

zadán test, který učitelka pojímá spíše diagnosticky a jako zpětnou vazbu pro sebe i žáky, aby zjistila, jak žáci malému výseku učiva rozumí. Ačkoliv je jejich výkon hodnocen známkou, učitelka při testu žákům radí.

Přibližně třicet minut je věnováno fixaci učiva prostřednictvím série transformačních cvičení, která ve většině případů trénují vždy jeden druh vedlejších vět a větných členů, čímž se práce může stávat pro žáky monotónní a nerozvíjející, pro některé žáky cvičení nepředstavuje výzvu, jelikož je svou náročností pod jejich kognitivní úrovní. Učitelka zdůrazňuje spíše formální stránku učiv, neboť dbá na to, aby žáci určili druh větného členu a poté ho převedli na vedlejší větu stejného druhu. V některých případech se žákům zdá vhodnější varianta, která neodpovídá zadání (příklad souvětí „*Sešli jsme se, abychom oslavili náš úspěch.*“), učitelka na to reaguje sdělením, že je sice stylisticky vhodnější, ale správně je jiná varianta (zachování stejného druhu příslovečného určení). Vzhledem k rozvíjení kompetencí a dosahování dlouhodobých cílů je jistě lepší upřednostňovat stylisticky vhodnější způsoby vyjádření, jinak převáží formalistické pojetí. Na jedné straně je procvičování příkladových úkolů, které je v jistých situacích v pořádku, ovšem tvořit nepřirozená, ba defektní spojení a věty je v rozporu nejen se zásadami didaktiky jazyka všeobecně (Čechová & Styblík, 1998), ale i waldorfské pedagogiky. U dalšího cvičení už si učitelka více všímá stylistické podoby a žáky varuje, když jejich příklady „nezní příliš česky“. Převaha formalismu se jasně ukazuje na příkladu „*V místech s vyšší nadmořskou výškou se lépe opaluje.*“, který žáci mění po formální stránce na souvětí, přičemž neuvědoměle pozměňují význam („s nejvyšší“), ovšem nevšímají si toho ani žáci, ani učitelka.

Sporný je cíl aktivity, při níž učitelka řekne spojovací výraz, a žáci zakřičí druh souvětí, se kterým se daný výraz obvykle pojí. Procvičování spojovacích výrazů vyžadující okamžitou reakci učí žáky automatickým a vždy jednoznačným úkonům, což je přímo v rozporu s tím, že by se o všem měli učit přemýšlet, zautomatizování některých aspektů jazyka (zejména v lexikální rovině) je ve specifických případech žádoucí u výuky cizích jazyků, ale rozhodně ne u jazyka mateřského. Kvůli rychlému tempu není učitelka schopna postřehnout chyby, kterých se žáci při určování dopouštějí, aktivita tak naprosto ztrácí smysl i z formálního hlediska. Dopouští se tak nejen chyb lingvistických („*neboť*“ nepatří k podřadicím spojkám), ale i didaktických, jelikož žákům ukazuje, že je přímý vztah mezi spojkou či spojovacím výrazem a druhem souvětí, případně vedlejší věty. Zásada

lingvistického přístupu (Čechová & Styblík, 1998) se staví proti zjednodušeným tvrzením, která jsou v rozporu s jazykovým systémem, navíc je zcela potlačeno sémantické hledisko.

Následující aktivita je obměněna, na spojovací výraz reagují žáci příkladovým souvětím, což je efektivnější forma fixace, ovšem v rychlosti učitelka občas přejde chybně určené souvětí, což je v rámci fixace hrubé pochybení. Zároveň stále setrvává na formální stránce a opomíjí sémantickou.

Z hlediska užitých metod představovaly většinu hodiny klasické slovní, při nichž učitelka aktivitu žáků korigovala, napomáhala s procvičováním a občas poučovala. Učení bylo řízené učitelkou, ačkoli činnosti vyžadovaly aktivitu žáků, jednalo se spíše o aplikaci znalostí bez nároků na vyšší kognitivní činnosti, proto by bylo možné hodnotit tuto výukovou situaci jako nerozvinutou.

Hodina zaměřena na fixaci by byla efektivnější, kdyby byla zvolena cvičení, která by procvičovala jevy působící potíže. Podle průzkumu Dvořáka (1997/1998a, 1997/1998b) se ukazuje, že *„žáci selhávají spíše při transformaci vedlejší věty do větného členu, kde se potýkají s odstraněním slovesa a jeho nahrazením nominalizovaným výrazem“* (tamtéž, str. 68), *„nejvíce činí problémy nalézt vhodné předložky“* (tamtéž). *„Snaha o sevřenější vyjádření myšlenek též působí potíže“* (tamtéž, str. 119). Vychází-li se z těchto zjištění, bylo by vhodné zaměřit se na práci se slovesy a předložkami, jež se na ně vážou. Učitelka v jednu chvíli žákům radí, aby se na sloveso zaměřili a přemýšleli nad předložkami, které se s ním pojí, avšak dále to nerozvádí. Žáci by se mohli naučit pracovat s valenčním slovníkem, popřípadě učitelka by mohla vybrat několik sloves a žáci by se k nim snažili vytvářet věty s předložkovými vazbami.

Dále by bylo vhodnější, aby si žáci procvičili transformace kognitivně náročnějšími úlohami. Mohli by například upravovat dlouhé věty přetížené jmennými výrazy. Nejprve by museli verbalizovat problém – nízká srozumitelnost – a poté jej vyřešit tím, že by některé výrazy nahradili vedlejšími větami. Ideálními příklady pro tuto aktivitu jsou autentické úryvky administrativních dopisů z nejrůznějších úřadů. V administrativní korespondenci je nejasnost velkým problémem, žáci by tudíž měli možnost řešit praktické záležitosti, se kterými se v běžném životě mohou setkat. Procvičovat transformace by mohli i opačně, tedy využít texty s nesrozumitelnými souvětími. Žáci by mohli v rámci delší doby hledat podobné příklady a nosit je do hodin jazyka, kde by o nich následně s učitelkou hovořili a nahrazovali je stylisticky vhodnějšími variantami.

4.1.4. Hospitace číslo 4

4.1.4.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Čtvrtá hospitace proběhla dne 2. 12. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o pátou hodinu z oblasti hypotaktických souvětných vztahů. Hodina tematicky navazovala na předešlou, ve které učitelka s žáky procvičovala zejména transformace větných členů na věty vedlejší a obráceně. V poslední části hodiny psali žáci krátký test zaměřený na určování vedlejších vět a byli upozorněni na další test týkající se transformativních příkladů, jenž bude zadán na konci této hodiny. Na začátku hodiny žáci reflektují test a domácí úkol. Učitelka si cíle pro jednotlivé hodiny nestanovuje, téma hodiny žákům sděleno není.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka rozdává žákům opravené testy z minulé hodiny, dává jim několik minut na prodiskutování chyb ve dvojicích, zároveň si mají připravit otázky (pokud mají nějaké nejasnosti) týkající se domácího úkolu. Domácí úkol vypracovalo dvanáct ze čtrnácti přítomných žáků. Jelikož žádné otázky nejsou, učitelka přistupuje k připomenutí postupu při transformačních cvičeních. Nejprve se žáků ptá, co musí zůstat zachováno, neboli aby jí sdělili nejdůležitější zásadu přeměny. Jeden z žáků vysvětluje, že si v první řadě musí určit druh vedlejší věty nebo větného členu. Učitelka se dále dotazuje, co musí být zrušeno, na což jeden žák odpovídá, že musí odstranit spojovací výraz a čárku, jiný žák uvádí sloveso. Podobný dotaz formuluje učitelka obráceně při přeměně větného členu na vedlejší větu, předchozí žák uvádí, že musí přidat spojovací výraz a čárku, učitelka dodává, že hlavní je vytvoření přísudku.

Po krátké úvodní rekapitulaci rozdává učitelka krátký test (příloha č. 7), jenž sestává ze tří částí. V první části mají žáci určit druh věty vedlejší a převést ji na větný člen stejného druhu. Druhé cvičení naopak vyžaduje převedení podtrženého větného členu na vedlejší větu. Ve třetí části testu mají žáci za úkol vypsát zásady, jak postupují při změně vedlejší věty na větný člen a opačně a co musí zůstat zachováno. Po rozdání testů se učitelka ptá, zda všichni vědí, co mají dělat, po kladné odpovědi jim nechává čas na práci. Učitelka opět prochází mezi žáky, kontroluje jejich činnost a občas udílí tiché rady

některým žákům. Po vypršení časového limitu učitelka testy vybírá a vyzývá žáky k nachystání pracovních listů z minulé hodiny (příloha č. 5).

Na úvod další části hodiny učitelka shrnuje společnou zpětnou vazbu k testům z minulé hodiny, mezi žáky jsou stále tací, kteří mají problém poznat vedlejší větu. Učitelka na základě tohoto zjištění klade otázku, jak žáci poznají vedlejší větu. Jeden z žáků reaguje konstatováním, že u ní bývá připojena spojka nebo spojovací výraz a váže se k větě hlavní, což je ta věta, která dává smysl i sama o sobě, kdežto samostatná vedlejší věta smysl nedává. Učitelka potvrzuje správnost jeho výkladu příkývnutím a dále z testu vybírá věty, které činily potíže nejvíce žákům. U souvětí „*Kdo to ví, odpoví.*“ učitelka žákům sděluje, že by jim mohlo pomoci doplnění zájmenem „*Ten, kdo to ví, odpoví.*“, podle něhož potom snadněji určí, na co se vedlejší věta váže. Někteří žáci určili v souvětí „*Zavolala domů, aby neměli strach.*“ vedlejší větu důvodovou, nikoliv účelovou, učitelka jim vysvětluje, že by souvětí muselo být postaveno jinak a s užitím spojky „protože“. Další žák se zajímá o rozdíl mezi „ač, ačkoli a ačkoliv“, předně ho zajímá, v jakých případech se každé užívá. Učitelka mu říká, že všechna tři jsou synonyma.

Další část hodiny se věnuje „rychlému rozstřelu na spojky“, při němž učitelka opět řekne spojku, či spojovací výraz, načež žáci musí v odpověď zakřičet, ke kterému druhu vedlejších vět patří. Žáci nemají problém s určením „který – přívlastková“, „kam – místní“, „že – předmětná“, „co – podmětná“, „-li – podmínková“, „protože – důvodová, příčinná“, „když – časová“, „přestože – přípustková“. Menší obtíže způsobuje spojka „aby“, kterou někteří žáci určují jako důvodovou, jiní jako účelovou, a někteří dokonce „důsledkovou“. Delší čas na přemýšlení potřebují žáci u zájmena „jenž“, nakonec ale zakřičí „přívlastková“ a učitelka souhlasně přikyvuje. Jeden z žáků si postěžuje, že „*ty spojky bez těch vět jsou takový nudný.*“

V poslední části hodiny se učitelka zaměřuje na vedlejší věty podmětné a předmětné, jelikož je žáci velmi často zaměňují. Nejprve vysvětluje, že většina chyb při určování těchto vět je způsobena tím, že se žáci neptají celou pádovou otázkou, místo „koho, co a kdo, co“ se ptají pouze „co“. Aby si žáci tyto dva druhy vedlejších vět procvičili, zadává jim učitelka cvičení z pracovního listu, v němž mají za úkol rozlišit, které vedlejší věty jsou předmětné a které podmětné. U prvního příkladu „*Řekl nám, abychom dnes nechodili.*“ žák po chvíli váhání řekne, že věta „vypadá předmětně“, zeptá se na ni „řekl nám co, jakou věc“, a určují ji jako předmětnou. Následující vedlejší větu

„Zdá se, že to dobře dopadne.“ určuje žákyně jako podmětnou, protože se ptá „kdo, co se zdá“. Další žák se zkusí ptát „kdo, co říkám“ na větu v příkladu „Říkám ti, že se mi to nelíbí.“, ale učitelka ho rovnou opravuje na „koho, co“. Žák tedy doplňuje, že jde o větu předmětnou. Žák rovnou určuje vedlejší větu předmětnou v souvětí „Nevím, jestli tam půjdeme.“, aniž by nahlas sdělil, jak na to přišel. Další žák přeskočí následující příklady a uvažuje nahlas nad souvětím „Byl překvapen, že práce šla tak rychle.“. Myslí si, že se jedná o vedlejší větu předmětnou, ale přiznává, že netuší, jak se na ni zeptat. Učitelka mu doporučuje pádovou otázku „kým, čím“ a dodává, že sloveso k sobě váže otázku, taktéž dodává, že sloveso je pro žáky prioritní, protože má tzv. valenční vazbu, tedy schopnost vázat na sebe další členy. Jako poslední radu přidává poučku, že u podmětných vět lze často doplnit zájmeno „ten“.

Učitelka hodinu ukončuje s tím, že o valenci sloves si řeknou více v další hodině, a zadává žákům jedno cvičení z pracovního listu za domácí úkol.

4.1.4.2. Analýza

Úvod hodiny je věnován krátkému shrnutí zásad transformačního postupu, které jsou dalším dokladem převahy formálního pojetí, neboť učitelka zdůrazňuje, že klíčové je určení druhu příslovečného určení, nad významem se příliš nezamýšlí. Žáci si zásady vybavují z paměti na základě zjišťujících otázek učitelky, aktivita se částečně podobá evokaci a je cíleně zvolena těsně před testem. Poté nabízí učitelka zpětnou vazbu k testům z minulé hodiny, od zjištěných problematických aspektů odvíjí své otázky. Učitelka se také vrací k větám, jež činily žákům největší problémy. Žáci zaměňují vedlejší větu příslovečnou příčinnou a účelovou, učitelka jim pomáhá pouze zdůrazněním spojky, ale opomíjí sémantické zdůvodnění. Jak již bylo zmíněno podle Dvořákova průzkumu, žáci v těchto dvou větách často chybují, jelikož je učitelé nevedou k uvědomění si „*kdy obsah vedlejší věty předchází obsahu věty řídicí a kdy obsah vedlejší věty následuje*“ (Dvořák 1997/1998b, str. 120), o zdůraznění záměrné činnosti v případě účelových vět platí totéž. Opomíjení sémantického obsahu výpovědi je opět znakem formalismu.

Aktivita s přiřazováním spojek ke druhům vedlejších vět byla komentována u předchozí hodiny, nicméně v této hodině dochází ke změně v tom smyslu, že žáci přiřazují spojky k druhům vedlejších vět, což je z lingvistického i didaktického hlediska velmi

pochybné a zavádějící. Opět se jedná o formalismus, kterého jsou si dokonce vědomi i samotní žáci, což je patrné z jejich reakcí („*Ty spojky bez těch vět jsou takový nudný.*“).

Další problém, jenž z testu vyplývá, je rozlišení vedlejších vět podmětných a předmětných. Učitelka využívá slovní metody, aby žákům poradila, popřípadě znovu vysvětlila formální rozdíl. Snaží se žákům napomáhat radami, jak se na každou větu ptát, uvádí též mnemotechnickou pomůcku s dosazováním ukazovacího zájmena ten. Zároveň žáky připravuje na výklad v další hodině týkající se valence sloves.

Metody využití v hodině navýšily čas, po který mluvila učitelka. Ačkoli se snažila pracovat s chybami žáků, potenciál metody práce s chybou využit nebyl, jelikož zůstala jen u formálního konstatování chyb a následného procvičování. Taktéž metody nepřispěly k zapojení žáků do činností vyšší kognitivní náročnosti, stejně tak poznávací procesy byly omezeny na aplikaci pravidel na příklady.

Podle klasifikace Janíka et al. (2013) je možno výukovou situaci posuzovat jako nerozvinutou. Poměrně velkou část hodiny zabraly činnosti, při nichž žáci neměli možnost rozvíjet komunikační kompetenci, ani zapojovat poznávací procesy.

Kdyby měla hodina více odpovídat principům waldorfské pedagogiky, bylo by nutné provést změny zejména v případě problematické záměny vedlejší věty příslovečné příčinné a účelové, učitelka by mohla pomocí vybraných příkladů žáky navést k uvědomění si časového ukotvení činností v hlavních a vedlejších větách a od toho je nechat vyvodit základní rozdíl mezi nimi. Žáci by mohli kreslit na tabuli časové osy, jak tomu bývá ve výuce cizích jazyků, skládat podle nich souvětí, a tím rozlišovat problematické věty. Rozvíjela by se tím především přesnost ve vyjadřování, která je nezbytnou složkou komunikační kompetence.

I u problematického rozlišování vedlejších vět podmětných a předmětných by bylo možné pozměnit postup učitelky tak, aby byl ve větší shodě s waldorfskou pedagogikou. Žáci by ve dvojicích porovnávali několik vět podmětných a několik předmětných. Měli by za úkol nalézt společné a rozdílné rysy, neboli zkusit přijít na to, proč se tak často pletou. Při analyzování příkladových vět by jim mohla pomoci transformace na větné členy. Opět by pozorovali změny a na základě abstrakce by vyvodili obecné závěry, které by společně s učitelkou mohli formulovat do podoby zásad, kterými by se měli řídit při jejich určování.

4.1.5. Hospitace číslo 5

4.1.5.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Pátá hospitace proběhla dne 9. 12. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o šestou hodinu z oblasti hypotaktických souvětých vztahů. Hodina tematicky navazovala na předešlou, v níž učitelka s žáky procvičovala zejména podmětné a předmětné vedlejší věty. Taktéž se zmínila o valenci sloves, přičemž žákům sdělila, že se jí budou více zabývat v další hodině. Učitelka si cíle pro jednotlivé hodiny nestanovuje, téma hodiny žákům sděleno není.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Hodinu začíná učitelka rozdáním testů z minulé hodiny a připomenutím úkolu z pracovního listu (příloha č. 5). Dále se žáků dotazuje, čemu se věnovali v předešlé hodině, na to reaguje jeden z žáků konstatováním, že určovali vedlejší věty podmětné a předmětné, další žák doplňuje, že na podmětné věty se mají ptát pádovou otázkou „kdo, co“, kdežto na předmětné „koho, co“. Učitelka dodává, že se mohou ptát i „koho, čeho“, respektive mohou využít kteroukoli pádovou otázku kromě první. Svě sdělení však doplňuje otázkou, zda toto pravidlo platí i pro pátý pád, na což žák odpovídá, že nikoliv. Z následujícího cvičení na pracovním listu si žáci vybírají příkladová souvětí a určují druh vedlejší věty. První žák volí souvětí „*Není nutné, abys to znova popisoval.*“, u něhož určuje vedlejší větu podmětnou, jelikož se ptá „kdo, co není nutné“. Další žák taktéž navrhuje větu podmětnou u příkladu „*Bylo mi divné, proč se tak červená.*“ podle otázky „kdo, co mi bylo divné“ Žákyně si vybírá příklad „*Udivuje tě, co všechno jsem schopna na sebe navléknout?*“, u něhož určuje vedlejší větu podmětnou na základě otázky „udivuje tě kdo, co“. V příkladovém souvětí „*Kdo se ptá, nerad dá.*“ je podle žáka vedlejší věta podmětná, neboť se může zeptat „kdo, co nerad dá“. První předmětnou větu určuje žák v souvětí „*Poprosili jsme Viktora, aby nám látku vysvětlil.*“, dokládá to otázkou „koho, co jsme poprosili“. Otázka „co by bylo nepříjemné“ dalšímu žákovi s příkladem „*Bylo by nepříjemné, kdybychom na tu oslavu zapomněli.*“ příliš nepomáhá, učitelka ho proto upozorňuje, že by se měl zeptat celou pádovou otázkou. Žák se znovu zkouší ptát „bylo by nepříjemné kdo co, nebo koho co“, učitelka reaguje na jeho nejistotu radou, aby zkusil

vedlejší větu nahradit větným členem, což žák formuluje jako „To zapomenutí by bylo nepřijemné“ a vyvozuje z toho závěr, že se jedná o větu podmíněnou.

Učitelka zadává žákům práci ve dvojicích, mají společně vymyslet dvě souvětí s větou podmíněnou a dvě s větou předmětnou. Na skupinovou práci jim dává pár minut. Po chvíli začínají žáci ve dvojicích sdílet své věty. Mezi podmíněné řadí příklady „Bylo mi divné, proč jsi tak zelená.“, „Ten, kdo to umí, napíše písemku.“, „Kdo ho zná, má radost.“. Za příklad „Je nutné, abychom se vzdělávali.“ učitelka žáky chválí, jelikož vytvořili velmi smysluplnou a pravdivou větu. Další příklad ovšem zamítá dříve, než ho žáci stihnou dokončit s vysvětlením, že se jedná o větu podmíněnou „Kdybychom přišli pozdě...“.

Pro další procvičování vedlejších vět podmíněných uvádí učitelka začátek souvětí „Kdo přijde...“, které mají žáci doplnit. Žáci se postupně střídají a vymýšlí vedlejší věty „Kdo přijde, ten má smůlu.“, „Kdo přijde, ten odejde.“, „Kdo přijde, že se usměje.“.

Učitelka aktivitu ukončuje s tím, že podmíněné věty již žákům jdou, přejdou tedy k předmětným. Nejprve žáci sdělují ve dvojicích vytvoření souvětí, „Řekl nám, že venku prší.“, „Máma nám poručila, abychom se šli učit.“, „Vždy ví, co chce.“, „Myslím, že na něj spadne kniha.“, „Rozhodl jsem se, že nepůjdu domů.“. Učitelka všechny věty přijímá souhlasným přikývnutím.

Opět volí k procvičení společnou hlavní větu „Viděla jsem...“, k níž žáci domýšlí větu vedlejší předmětnou. První žák dokončuje souvětí „Viděl jsem, že zemřel.“, žákyně volí „Viděla jsem, že se někdo snaží vloupat do domu.“, u příkladu „Viděla jsem, jak se Honza učí.“ se ozývá jiný žák s dotazem, zda se nejedná o větu doplňkovou, když je tam spojka „jak“, učitelka ho tedy vyzývá, aby se na větu zkusil zeptat pádovou otázkou, žák se ptá „Viděl jsem koho, co“ a uznává, že se jedná o větu předmětnou.

Další aktivita se týká cvičení na změnu vedlejší věty přísudkové na větný člen. Učitelka nejdříve s žáky opakuje charakteristiku vedlejší věty přísudkové. Žákyně uvádí, že když je věta tvořena přísudkem jmenným se sponou, tak ta spona bude vyjádřena ve vedlejší větě. Učitelka ji opravuje s tím, že je to přesně obráceně, jelikož spona je ta část přísudku, která zůstane v hlavní větě. Dále žáky instruuje ke cvičení z pracovního listu (příloha č. 5), v němž mají za úkol souvětí s vedlejší větou přísudkovou změnit na větu jednoduchou s přísudkem slovesně jmenným. Taktéž je upozorňuje, že ve většině případů se budou snažit najít k danému vyjádření spíše synonyma, aby výrazy byly významově co

nejblíže. Jeden z žáků začíná s příkladem „*Byl, jako by ho opařil.*“, který mění na „*Byl jako opařený.*“, pokračuje další s větou „*Nikdy nebyl závistivý.*“, kterou utváří z příkladu „*Nikdy nebyl takový, že by záviděl.*“. Souvětí „*Učebnice nebyla ani zdaleka taková, aby nás zaujala.*“ transformuje žákyně do podoby „*Učebnice nebyla zajímavá.*“, což učitelka přijímá přikývnutím. K dalšímu řešení má ale výhrady, neboť žák ze souvětí „*Nová učitelka není taková, jak jsme si ji představovali.*“ vytvořil větu „*Nová učitelka není dobrá.*“, čímž se významově oddálil od původního smyslu. Učitelka se dotazuje ostatních žáků, zda by někoho nenapadla vhodnější varianta. Jeden z žáků navrhuje „*Nová učitelka není podle našich představ.*“, další žák přichází s „*Nová učitelka nesplňuje naše představy.*“, přičemž obě předchozí verze učitelka přijímá jako správné a žáky chválí. U příkladu „*Počasi bylo, že by psa nevyhnal.*“ mění žákyně přenesené pojmenování na adjektivum vystihující danou situaci „*Počasi bylo šeredné.*“. Jeden z žáků vytvoří větu „*Obloha byla vymetená.*“ podle souvětí „*Obloha byla, jako když ji vymete.*“, čemuž se většina žáků zasměje, učitelka mu doporučuje, že věta by zněla méně podivně, kdyby v ní zachoval přirovnání „jako“. Jiný žák se ptá, zda by mohla být v daném kontextu využita věta „*Obloha byla bez mráčku.*“, učitelka souhlasí a zároveň ho chválí, že se mu povedlo básnické vyjádření. U posledního příkladu „*Nejsem ten, kdo závidí.*“ zajímá jednoho žáka, proč by nestačilo říci „*Nezávidím.*“, učitelka mu vysvětluje, že by nezachoval jmenný přísudek se sponou.

Učitelka se po připomenutí několika žáků vrací k testům z minulé hodiny. Chválí zejména jednoho žáka, že v testu použil přechodník, čímž ukázal svou širokou slovní zásobu. Žák na to reaguje konstatováním, že v dnešní době je slovní zásoba jako psychická nemoc, čím rozšířenější ji člověk má, tím méně mu lidé rozumí.

Další část hodiny je opět věnována práci s pracovním listem (příloha č. 5). Cvičení obsahuje vždy jednu hlavní větu, k níž je připojeno šest vět vedlejších lišících se svým druhem. Žáci mají za úkol určit jejich druh. Žáci s první částí cvičení nemají problém, rychle určují všechny věty. U druhého cvičení nastává potíže s příkladovým souvětím „*Zavolej mi, kde tě najdu.*“, u něhož žákyně určuje vedlejší větu příslovečnou místní, s čímž ovšem učitelka nesouhlasí a vyzývá ostatní žáky, aby své spolužačce poradili, jak se na větu zeptat. Jeden z žáků radí, aby se zeptala „*zavolej mi koho, co*“, žákyně z toho tedy usuzuje, že se jedná o větu předmětnou. Učitelka cvičení uzavírá radou, aby se žáci při určování vedlejších vět nespolehali na spojovací výrazy, protože mohou být zavádějící. Vždy by se měli podívat na sloveso v hlavní větě a zkusit k němu otázky.

Poslední část hodiny zaměřuje učitelka na valenci sloves, o které se zmínila již v hodině předchozí. Znovu žákům opakuje, že valence znamená schopnost slovesa vázat na sebe další větné členy a píše na tabuli příkladové sloveso „přispívat“, k němuž mají žáci zkusit vymyslet otázky, které se k němu váží. Jeden z žáků se ptá „kdo, co přispívalo“, další uvádí „přispívat komu, čemu“, žákyně navrhuje „přispívat jak“, jiná žákyně se ptá „přispívat kým, čím“, dále se žáci ptají „proč přispívat“, „kdy přispívat“, „přispívat koho, co“ a „o kom, o čem“. Učitelka žáky chválí, že přišli na tolik otázek, a zároveň z toho vyvozuje, že proto je sloveso nejdůležitější částí věty a „neměli by ho podceňovat tím, že určí vedlejší větu pouze podle spojovacího výrazu“.

4.1.5.2. Analýza

Na úvod hodiny zařadila učitelka krátké shrnutí činností z předešlé hodiny, zároveň od žáků opět diskusní metodou získává faktické informace, které vzápětí ověřuje při procvičování. Opět se jedná o fázi fixace, která probíhá po několikáté velmi obdobným způsobem. Před fixací by měla být zařazena nějaká forma motivace, aby žáci neztráceli pozornost v důsledku stereotypnosti hodin. Změna nastává v aktivitě, při níž žáci ve dvojicích vymýšlí vlastní příklady vět. Žáci jsou zvyklí pracovat jak ve velkém kolektivu, tak i ve dvojicích, nicméně aktivita v tomto podání skupinovou práci nevyžaduje, jelikož žáci si pouze sdílí své příklady, k porovnávání myšlenkových procesů nedochází.

Při sdílení příkladů učitelka zarazí jednoho žáka již v polovině souvětí s tím, že se jedná o větu podmínkovou, což ale usuzuje pouze na základě užitého spojovacího výrazu. V pracovním listě přitom žáci určovali vedlejší větu „*Bylo by nepříjemné, kdybychom na tu oslavu zapomněli.*“ jako podmětnou, žák tedy začal vedlejší větou „*Kdybychom přišli pozdě...*“, ale neměl šanci ji dokončit. Tato didakticky nezvládnutá situace je příznakem převahy formálního pojetí nad sémantickým.

Dokončování vět žáky opět cvičí v rychlých reakcích, které jsou sice žádoucí ve fázi fixace, ale nemají velký vliv na hloubkové porozumění.

Opět separátně se procvičuje vedlejší věta přísudková. Cvičení na pracovním listě alespoň předpokládá, že žáci budou vymýšlet synonymická jmenná vyjádření, čímž si zlepšují cit pro významové nuance, avšak učitelka spíše očekává cvičení formální stránky učiva.

V poslední části hodiny učitelka využívá metodu diskusní, otázkami pomáhá žákům uvědomit si význam valence sloves na příkladu, ke kterému všichni společně hledají vazby otázkami. Vzhledem k tomu, že na téma valence zbylo posledních pět minut, bylo pojata velmi zjednodušeně a závěrečné zobecnění provedla učitelka namísto žáků, čímž je ochudila o důležitý poznávací proces. Taktéž chyběl jakýkoli kontext, závěr či užití znalostí valenční syntaxe.

Celkově v hodině převažovaly metody klasické slovní, jež jsou typické pro fázi procvičování učiva. Ačkoli učitelka dává prosto pro aktivitu a otázky žáků, hodina pro rychlejší žáky nepředstavovala výzvu.

Poslední hospitovaná hodina se řadila spíše k nerozvinutým výukovým situacím. Je možné nalézt řadu podnětných situací, ze kterých by se při správném postupu staly situace rozvíjející, ovšem většinou je místo „uvědomění si“ upřednostňováno „procvičování“, které přispívá k rozvoji komunikativních dovedností pouze okrajově.

Aktivita na dokončování vět by mohla mít pro žáky větší přínos, kdyby si vymýšleli i hlavní věty sobě navzájem. Ačkoliv waldorfským zásadám by více vycházela vstříc aktivita, jež by vyžadovala příklady z autentických textů, nebo zaznamenaných rozhovorů. Žáci by v textech hledali věty podmětne i předmětne a mohli by se pokusit charakterizovat kontext jejich využití z hlediska mluvčích, jejich vyjádřenosti v podmětu jako konatelů a podobně.

Vzhledem k waldorfské pedagogice mohla učitelka ve cvičení na transformace vedlejších vět přísudkových více využít metodou diskusní, při níž by s žáky probírala různé kontexty, pro které by dané formy byly vhodné. Také mohla vycházet z žákovy chyby, jež vznikla přílišným zjednodušením významu a odchýlením se od něj. Žáci by ve dvojicích mohli sestavit širší škálu (pozitivní – neutrální – negativní) z různých forem vyjádření téhož, aby si lépe uvědomovali významové posuny a dosahovali tak přesnějšího vyjadřování.

Valence sloves se jeví jako velmi nosné téma, z něhož by bylo možné vyvodit více aktivit (např. Šmejkalová, 2007), avšak ty by se týkaly spíše podstaty věty jako myšlenkového celku. V tomto případě chyběl kontext a nastínění možností využití.

4.1.6. Shrnutí hospitací na waldorfském lyceu

Tematickému úseku vedlejších vět bylo věnováno poměrně dost hodin, avšak většina z nich se s menšími obměnami stereotypně opakovala. Obsah učiva pokrýval jednotlivé druhy vedlejších vět, transformace větných členů na věty vedlejší a opačně a velmi stručnou zmínku o valenci sloves. Největší důraz byl kladen na aktivitu žáků, učitelka se ve většině případů snažila, aby evokace učiva vycházela právě od nich, ve fázi fixace zase podporovala, aby se vyjadřovali všichni žáci. Třída je evidentně k aktivitě soustavně vedena, neboť často žáci nečekají na vyzvání (vyvolání) a zapojují se do výuky a jednotlivých aktivit.

S aktivitou žáků také úzce souvisí organizační forma práce v hodinách. Na první pohled se zdá, že učitelka upřednostňuje frontální výuku před skupinovou, žáci ale reagují na sebe navzájem, opravují se či doplňují, představují tak spíše jednu velkou skupinu.

Učitelka nejčastěji využívala slovní metody, z nich konkrétně řízený rozhovor a diskusi. Efektivita zvolených metod by byla vyšší, kdyby učitelka více zohledňovala komunikační aspekt učiva.

Specifika waldorfské pedagogiky se téměř neprojevovala. Kladně je možno hodnotit atmosféru ve třídě, byla velmi přátelská a uvolněná, žáci se zapojovali do vzájemných interakcí, přesto nedocházelo k vyrušování. Učitelka však nevyužívala autentický materiál, ve většině příkladů selhala při práci s chybou a příliš často zadávala úkoly, které porušovaly zásady postupného porozumění typické pro waldorfskou pedagogiku (Grecmanová & Urbanovská, 1996). Taktéž nedostála Steinerovu (2006) přesvědčení, že skladba se učí nejlépe v rozhovoru.

Velmi zarážející je, že odpovědi žáků v různých transformačních úkolech byly někdy zamítnuty jen proto, že nesplňovaly formální kritérium stanovené v zadání, přesto však byly funkčními a mnohdy smysluplnějšími výpověďmi než ty, které byly hodnoceny jako správné. Obecně lze konstatovat, že v hodinách převládalo pojetí formální nad sémantickým, protože učitelka zdůrazňovala formu sdělení a zcela opomíjela jeho obsah a komunikační funkci.

4.2. Gymnázium

Na gymnáziu proběhly celkem dvě hospitace, v nichž se probíraly hypotaktické souvětne vztahy. Ve třetí hodině byl zadán test pro účely práce.

Učitelka si klade cíle vycházející z ŠVP (ŠVP G, 2009), především se snaží o rozvíjení komunikativní kompetence, jde jí o vysokou úroveň psané i mluvené komunikace žáků (dle učitelky).

4.2.1. Hospitace číslo 1

4.2.1.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

První hospitace proběhla dne 2. 2. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o první hodinu z oblasti hypotaktických souvětne vztahů. Hodina tematicky na předešlou nenavazuje. Učitelka si cíle pro jednotlivé hodiny nestanovuje, téma hodiny žákům sděleno není.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka začíná hodinu krátkým shrnutím všeho, co bude s žáky dělat. Předně si nastíní pojem věty, pak přejdou k souvětí, ale hlavně se zaměří na vedlejší věty, taktéž zmiňuje nepravdivnosti větne stavby, mezi nimi zeugma, anakolut a další, avšak dodává, že to se stihne až v následující hodině.

Učitelka se ptá žáků, co je věta. Jeden z žáků odpovídá, že věta je nástrojem pro řeč. Učitelka potvrzuje souhlas přikývnutím, nicméně začíná diktovat definici věty ze svých materiálů, zdůrazňuje však, že názory na definici věty nejsou jednotné ani u odborníků. Učitelka konstatuje, že věta je myšlenkový celek a že připomene stránky věty, mezi něž patří obsahová a sémantická, jinými slovy věta o něčem vypovídá, dále má věta funkci mluvnickou, neboli gramatickou, což zahrnuje prostředky jejího vyjádření, pak má funkci modální. U poslední jmenované funkce se učitelka žáků ptá, jaké jsou typy vět, avšak sama si vzápětí odpovídá (například oznamovací). Pokračuje v diktování definice a uvádí zvukovou stránkou věty, u níž se žáků dotazuje na druhy intonace, jeden z žáků

řekne stoupavou a klesavou, avšak učitelka jeho slova nevnímá. Jako poslední stránku uvádí učitelka grafickou.

V další části hodiny učitelka vykládá o větách jednočlenných a dvojčlenných, zmiňuje též, že vychází z tradiční syntaxe, dále rozebírá věty slovesné a neslovesné. Poté instruuje žáky k zapsání nadpisu „souvětí“, přičemž je upozorňuje, že všechno je pouze opakování ze sedmé a osmé třídy základní školy, takže už všechno jistě znají. Učitelka čte definici souvětí z nakopírovaného materiálu (příloha č. 8), který rozdala žákům, aby si ho vlepili do sešitů. Při procházení materiálu učitelka zdůrazňuje, že věta hlavní je v souvětí nejdůležitější a je řídicí větou, tou může být i vedlejší věta pro jinou větu vedlejší. Učitelka vyvolává jednoho žáka a táže se ho, zda by nemohl na tabuli nakreslit nějaké schéma souvětí, žák sice k tabuli jde, avšak nerozumí, co přesně by měl kreslit, učitelka tedy kreslí náhodné schéma neexistujícího (nevysloveného) souvětí místo něj. Dále shrnuje, že věty jsou k sobě připojeny spojkami, nebo vztažnými zájmeny, příslovci, ale také se žáci mohou setkat s bezspoječným spojením vět. Učitelka žáky vyzývá, aby souběžně s výkladem četli v nakopírovaných materiálech. Přeskakuje souvětí souřadné a rovnou začíná rozebírat souvětí podřadné, které vysvětluje na příkladu na tabuli „*Pisatel článku zná poměry v závodě.*“, podtrhává podmět a žáky instruuje k vyjádření podmětu vedlejší větou podmětnou. Žáci mlčí, a tak učitelka k řešení přistupuje sama a píše „*Ten, kdo znal poměry v závodě psal (čárka u příkladu na tabuli chybí) článek.*“, jeden z žáků se posléze přihlásí a sděluje, že má jinou variantu „*Ten, kdo psal článek, znal poměry v závodě.*“, přičemž ho zajímá, zda by také mohla být správná. Učitelka mu dává za pravdu. Jiný žák se hlásí, aby se učitelky zeptal, jestli by neměla být čárka před přísudkem „psal“, dodává, že on ji tam vždy píše. Učitelka mu děkuje, že ji upozornil na chybu, a čárku na tabuli doplňuje. Taktéž píše další příklad „*Lékař mu doporučil změnu prostředí.*“, u něhož žákům sděluje, že „*změna*“ je ve větě předmětem ve druhém pádě a „*prostředí*“ je přívlastkem. Po vybraném žákovi chce, aby větný člen (předmět) převedl na vedlejší větu, žák mlčí, učitelka větu formuluje místo něj „*Lékař mu doporučil, aby změnil prostředí.*“, poté se ho dotazuje, co vedlejší věta rozvíjí, na což žák opět neodpovídá. Učitelka mu napovídá, že rozvíjí předmět a nakonec se ho ptá, jaký druh vedlejší věty vytvořila, žák sděluje, že jde o větu předmětnou.

Dále učitelka vysvětluje, že vedlejší věta rozvíjí větný člen, přitom směřuje pozornost žáků k připomínce nazvané „Pamatuj!“ (na pracovním listu, příloha č. 8), kterou nahlas čte. Je v ní uvedeno, že podle šmilauerovského pojetí není ukazovací zájmeno a

příslovce považováno za větný člen. Učitelka žáky vyzývá k posouzení, zda by to bylo možné považovat za větný člen, na což jeden žák odpovídá kladně. Učitelka přikyvuje a říká, že ona to po vzoru Havránka a Jedličky za větný člen považuje a byla by ráda, kdyby to tak dělali i žáci. Žáci nijak nereagují.

Učitelka postupuje po uvedených druzích vedlejších vět. U první věty podmíněné čte příkladové souvětí „*Kdo se bojí, nesmí do lesa.*“ a dotazuje se žáků na hlavní větu. Žákyně určuje „*nesmí do lesa*“ jako větu hlavní, učitelka přikyvuje a konstatuje, že vyjádření „*kdo se bojí*“ může být zaměněno za „bázlivec“, čímž je jasně vidět, že se jedná o podmět. Taktéž žáky varuje, že podmíněné věty žáci často špatně poznávají, proto jim doporučuje zkoušet větu vedlejší přeměnit na podmět, i když to občas bude znít kostrbatě. U věty předmětné zběžně nastiňuje, že se většinou ptá otázkou „co, jakou věc“, na kterou odpovídá nějakou informací. K přívlastkové větě přečte příkladové souvětí a posouvá se k doplňkové větě, kterou ale přechází s tím, že ji proberou v další hodině. Jako poslední větu zmiňuje přísudkovou, avšak dodává, že se příliš často nepoužívá. Podobně jako u věty podmíněné žákům radí, aby se pokoušeli „předělat“ ji na přísudek.

Další část hodiny je věnována cvičením na druhém nakopírovaném materiálu (příloha č. 9), který jednak nabízí souhrn druhů vedlejších vět s krátkými charakteristikami, jednak příklady na jejich procvičení. Učitelka vybírá třetí cvičení, v němž mají žáci za úkol doplňovat věty podmíněné k uvedeným hlavním větám. První příklad je vzorově doplněn „*Sláb jenom ten, kdo ztratil víru.*“, učitelka chce přesto vědět, jak by si mohli potvrdit, že se opravdu jedná o větu podmíněnou. Žáci mlčí, pomáhá jim tedy výrazem „ztrátce víry“ a zároveň se ptá, kdo to napsal, vzápětí sama uvádí Svatopluka Čecha. U dalšího příkladu „*Nyní je pro něho důležité, aby...*“ doplňuje žák „*dával pozor*“, jiný žák ovšem namítá, že se nejedná o větu podmíněnou, učitelka opět transformuje větu na větný člen „dávání pozornosti“, aby žákovi dokázala, že věta rozvíjí podmět. Učitelka konstatuje, že doplňování podmíněných vět jim příliš nejde, a raději volí další cvičení, které vyžaduje nahrazování podmětu větou podmíněnou. Žáci bez vyzvání začínají nahrazovat podměty větami vedlejšími. Příklad „*Otužilec se nebojí nachlazení.*“ mění žák na „*Kdo se nebojí nachlazení, je otužilec.*“, žákyně tvoří souvětí „*Ten, kdo zachránil Zdenka, byl odvážný.*“ z věty „*Zdeňkův zachránce byl odvážný a statečný.*“. Další žák uvádí transformované souvětí „*Ti, co přišli na koncert, byli nadšeni.*“ utvořené z příkladové věty „*Návštěvníci koncertu byli nadšeni dokonalostí houslistovy hry.*“. Jelikož žákům cvičení nečiní potíže, pokračuje učitelka s dalším úkolem zaměřeným na věty předmětné.

Vyvolaný žák tvoří souvětí „*Syn čeká, až se otec vrátí.*“, učitelka po něm ale ještě požaduje vysvětlení, proč se jedná o větu předmětnou, jelikož někoho by mohl zmást spojovací výraz, žák se ptá „*na co čeká, na jakou věc*“, učitelka souhlasně přikyvuje.

V následujícím cvičení (příloha č. 9) mají žáci za úkol nahrazovat vedlejší věty předmětné větným členem. Učitelka opět vyvolává žákyni, která okamžitě tvoří větu „*Věra pevně věřila v brzké uzdravení.*“, následující příkladová věta taktéž nečiní žákovi problémy „*Brzy jsme všichni poznali důležitost objevu.*“ Učitelka konstatuje, že transformace vedlejších vět ve větné členy žákům jde dobře. Poslední cvičení předpokládá dokončování přívlastkových vět, z časových důvodů však stíhají udělat pouze první větu „*Ve městě, kde jsem vyrůstal, jsem potkával lidi, které jsem znal.*“.

Učitelka hodinu končí s tím, že další druhy vedlejších vět proberou v následující hodině a opět si je procvičí. Žádný domácí úkol nežadává.

4.2.1.2. Analýza

Učitelka zahajuje hodinu nástinem struktury, který je ovšem rozsáhlý, spíše odpovídá struktuře celého tematického bloku. Zmiňuje také pojmy, které ale většině žáků nic neříkají, a dochází tak k tomu, že se cítí demotivováni. Na druhou stranu jiným žákům může pomoci, když vědí, co všechno je čeká, jelikož pak mohou reflektovat, zda opravdu rozumí všemu, co po nich učitelka požaduje, nicméně spíše je možno předpokládat, že si to nebudou pamatovat.

Na začátku učitelka nepracuje ani s motivací, ani s evokací. Ačkoliv klade jednu otázku, žákova odpověď se zdá být pro ni irelevantní, tudíž pokračuje ve výkladu. Využívá především klasické slovní metody. Při vysvětlování respektuje věk žáků (zásada zřetele k věkovým zvláštnostem – Čechová & Styblík, 1998), avšak v některých momentech nerespektuje zásadu přiměřenosti, jelikož těžkopádný a nesrozumitelný výklad neodpovídá úrovni znalostí žáků (tamtéž), jedná se zejména o případ, kdy žáky zahltila teoretickými informacemi a jmény lingvistů, aniž by jim poskytla příklad či alespoň kontext. V průběhu výkladu definice také zazní, že vše je pouze opakování, čímž žáky spíše demotivuje, poněvadž jim tím sděluje, že hodiny nepřináší nic nového, pro žáky není stanovena žádná výzva, ztrácí se smysl daného učiva.

Učitelka didakticky chybuje při zadávání nejasných instrukcí, čímž žákům znemožňuje reagovat, a v některých chvílích se může zdát, že žáci nespolupracují. Příkladem může být moment, kdy chce učitelka po žákovi, aby nakreslil na tabuli náhodný graf souvětí, žák ovšem nechápe, podle jakého souvětí má graf kreslit. Z jednání učitelky lze vyvodit, že souvětí mohlo být taktéž libovolné, šlo tedy pouze o to, aby žák na tabuli zaznamenal hierarchický vztah mezi větami. Další didaktickou chybou je nedostatečný čas na odpověď. Učitelka položí otázku a vzápětí si na ni odpovídá sama.

Výklad je založený na přeřikávání nakopírovaného materiálu, žáci tak získávají dojem, že si mohou informace přečíst kdykoli sami a výklad přestávají sledovat, to se projevuje vzrůstající nekázní. Při příkladovém řešení transformace věty na souvětí učitelka chybuje, jeden z žáků ji na to upozorňuje, ale učitelka pouze uzná chybu a poděkuje, přitom mohla využít vlastní chybu k další práci se sémantickou stránkou učiva. Například metodou diskuse vyzvat žáky k probrání změny významu výsledného souvětí.

Obsah učiva vyžaduje rozsáhlé teoretické znalosti, učitelka zmiňuje tři lingvisty a jejich různá pojetí. Uvědomění si plurality názorů na teoretické uchopení obsahu je pro žáky gymnázia vhodné, ovšem vzhledem k tomu, že informace pouze zazní mezi ostatním výkladem, ztrácí na významu. Učitelka připouští diskusi ohledně určování spojovacího výrazu jako větného členu, ptá se žáků na jejich názor, avšak žáci téměř nemohou reagovat, jelikož jim chybí dostatečné znalosti a hlavně příklady k takto fundované diskusi.

Při procházení seznamu vedlejších vět učitelka téměř vůbec nevyžaduje aktivitu žáků. V jednom případě, u věty podmíněné, jim napomáhá transformací vedlejší věty na větný člen, ale informace není dále rozvíjena. Monotónní způsob výkladu způsobuje, že žáci nedávají pozor, věnují se jiným činnostem (například konzumují svačiny, povídají si se sousedem, hrají si s telefonem, učí se na ostatní předměty, čtou si knihy). V seznamu vět učitelka některé druhy přeskakuje, čímž se výklad stává chaotickým.

Po výkladu se učitelka uchyluje k fázi fixace učiva prostřednictvím cvičení, avšak žáci příliš nespolupracují. Hodina je zaměřena na formální stránku jazyka, zohledňuje pouze gramatické hledisko, sémantické aspekty nejsou ani zmíněny. Ve vyučování také převažuje velká míra abstraktnosti, žáci přejímají „*hotové abstraktní poznatky, aniž sami provádějí ty myšlenkové operace, které se uplatňují při vzniku těchto poznatků*“ (Kujal, 1965). Metodicky učitelka pracuje převážně s výkladem, vysvětlováním, téměř až přednáškou. Učební činnosti řídí, avšak žáci se většinou nezapojují. Statický popis souvětí

nenabízí možnost rozvoje komunikačních dovedností žáků. Janík et al. (2013) konstatují, že „se jedná o fenomén, který byl pojmenován *odcizené poznávání – učitel nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností (nadměrný objem učitelské komunikace na úkor žakovské činnosti a komunikace)*“ (Janík et al., 2013, str. 236).

Podle klasifikace Janíka et al. (2013) by hodina mohla být označena jako nerozvinutá, v některých aspektech až selhávající.

Aby hodina žákům něco přinesla, bylo by vhodné ji pozměnit podobně jako hodiny na waldorfské škole. Vycházet z autentických textů, diskutovat významové změny při transformacích a podobně. Pokud by se vycházelo z učitelčiny premisy, že učivo již žáci dobře znají, a proto není zapotřebí ho příliš probírat, mohla by v hodině předat slovo žákům a pomocí otázek je navést k samostatnému shrnutí učiva. Taktéž by mohla na začátku hodiny žákům ukázat praktické využití syntaxe, například v podobě písemné části státních maturit. Po evokaci zaměřené na shrnutí podstaty závislostních vztahů by mohla žákům rozdat předem vybrané a nakopírované slohové práce žáků z minulých let (samozřejmě anonymní) a žáky nechat pracovat ve skupinách. Předně by zhodnotili celkovou úroveň textu, pak by se tematicky zaměřili na podřadná souvětí. Hodnotili by rozsah užitých vět vedlejších a jejich srozumitelnost. Kdyby byly nevhodně užity, transformovali by je na větné členy. Žáci by měli možnost diskutovat o sémantické podstatě hypotaxe a zlepšovali by své komunikativní dovednosti. Pro stylizační úkoly hovoří i článek V. Staňka (1992/1993), v němž autor doporučuje procvičování stylistických úprav na autentickém materiálu, žáci si díky tomu uvědomí i vlastní chyby a pochopí, jak mohou znesnadňovat porozumění textu. Využívání textů při vyučování skladbě hodnotí kladně i N. Kvítková (1999/2000), k syntaxi by se mělo přistupovat v širším kontextu, žáci by se měli učit chápat věty ve vyšších celcích, nejen v izolovaných souvětích. Autentické texty také nabízí možnost propojit syntax s výukou pragmatických aspektů (tamtéž). K posílení sémantického a komunikačního aspektu při rozboru textu se vyslovuje i J. Hrbáček (1999/2000), který zároveň kritizuje formalisticky pojaté rozboru vět a souvětí, kdy dochází k pouhé identifikaci jednotlivých členů, jejich funkce je však opomenuta.

Na střední škole je jistě vhodné, aby učitelka zařadila do hodiny motivaci, při které by mohla s žáky pohovořit o hierarchizaci myšlenek, a jak se to projevuje ve tvorbě souvětí.

4.2.2. Hospitace číslo 2

4.2.2.1. Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Druhá hospitace proběhla dne 9. 2. 2015, hodina trvala 45 minut. Jednalo se o druhou hodinu z oblasti hypotaktických souvětých vztahů. Hodina tematicky navazuje na předešlou, v níž učitelka s žáky probrala vedlejší větu podmětnou, předmětnou, přísudkovou a přívlastkovou, zmínila také doplňkovou, ale tu odložila na další hodinu. Učitelka si cíle jednotlivých hodin nestanovuje. Téma hodiny žákům sděleno není.

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka hodinu zahajuje nastíněním plánu, nejprve chce dokončit charakteristiku vět vedlejších příslovečných, věty doplňkové, účelové a dalších. Po žácích chce vyjmenovat věty, které probrali v minulé hodině, žáci postupně dávají dohromady větu podmětnou, předmětnou, přísudkovou a přívlastkovou. Podotýká také, že se jedná o opakování učiva ze základní školy, proto se tím nebudou příliš dlouho zabírat.

Učitelka pokračuje podle nakopírovaného soupisu (příloha č. 9) větou doplňkovou, u níž uvádí, že není příliš častá, formálně vyjadřuje doplněk věty řídicí. Dále vysvětluje, že se doplněk vztahuje k podmětu a přísudku ve větě hlavní, má tedy dvojí vazbu. Začíná formulovat otázku, „*zda by jí žáci mohli říci podle příkladové věty...*“, avšak větu dokončí jako oznamovací a sdělí jim, že se často u vět doplňkových používají slovesa smyslového vnímání. Také žáky informuje, že spojovací výraz „*kterak*“ je velmi zastaralý a nedoporučuje jim ho používat.

Poslední část výkladu je věnována vedlejším větám příslovečným. Učitelka připomíná, že vyjadřují příslovce, a poté čte jednotlivé druhy a příklady. Rozlišuje větu místní, časovou a způsobovou, u níž jsou v pracovním listě (příloha č. 9) uvedené podkategorie míry, přirovnávací, účinková a zřetelová, avšak učitelka žáky uklidňuje, že

určování těchto druhů po nich vyžadovat nebude. Důrazně jim ale čte poučku týkající se psaní čárky před spojkami „jak, jako“, pokud uvozují vedlejší větu, nikoliv před větým členem. Taktéž žákům zdůrazňuje rozdíl mezi spojkou „jako“ a podmiňovací částicí „by“ a příslovečnou spřežkou „jakoby“. Po přečtení se ptá žáků, zda je to všem jasné, nicméně odpověď, ať kladná, či záporná, není očekávána. Mezi příslovečné věty učitelka dále řadí příčinnou (důvodovou), u níž považuje spojku „jestliže“ za příliš knižní, a taktéž spatřuje rozdíl mezi příčinou a důvodem, který se snaží žákům ilustrovat na příkladech „*Bude asi pršet, protože vlaštovky létají nízko.*“ (u něhož se ptá „z jakého důvodu“) a „*Šel jsem tam nerad.*“ (na což se ptá „proč“). Po chvilce dodává, že důvodové věty vyjadřují myšlenky. Učitelka konstatuje, že všichni vidí rozdíl mezi důvodem a příčinou, ale zároveň dodává, že ho nebudou rozlišovat. Jako další příslovečnou větu jmenuje účelovou, u níž uvádí, že se žákům často plete s příčinnou, avšak nedoprovází to žádnou poučkou či radou, jak je rozlišit. Zmiňuje též nepravé věty účelové a na příkladu „*Ulehla, aby už nevstala.*“ ukazuje, že věta příliš nedává smysl, tudíž „*je to stylisticky nevhodné*“. Poslední jmenované věty jsou podmínková a přípustková, u nichž vždy přečte část charakteristiky a příklady.

Po dokončení výčtu druhů vět vedlejších přechází učitelka k procvičování. V prvním cvičení mají žáci za úkol utvořit z dvojic vět souvětí podřadné s vedlejší větou příslovečnou příčinnou. Vyvolaný žák tvoří souvětí „*Strýc vyšel zrána do lesa, protože rád sbírá houby.*“, další jmenovaný žák nechte spojované věty „*Tomáš uvolnil své místo. Do autobusu vstoupil starší pán.*“, nýbrž pouze sděluje spojovací výraz „aby“, učitelka ho upozorňuje, aby si věty přečetl ještě jednou, jelikož výsledné souvětí se spojkou „aby“ by nedávalo smysl, navíc má tvořit věty příčinné, nikoliv účelové. Další žák spojuje věty nepatřící k sobě „*V cizině se cítil osamělý a opuštěný, protože diváci odcházeli z divadla nadšení.*“, na což ho učitelka upozorňuje, ale z důvodů zvonění již nemá příležitost se opravit.

4.2.2.2. Analýza

Na úvod učitelka opět sděluje strukturu hodiny a body, které má v plánu. Žáci jsou do shrnování taktéž zapojeni, ale o evokaci se nejedná, jelikož pasivně vyjmenují již zmíněné druhy vedlejších vět. Motivace je opět potlačena zdůrazněním, že se jedná pouze o opakování.

Rozsah teoretického učiva v rámci vedlejších vět příslovečných přesahuje běžnou normu pro střední školy, učitelka žáky upozorňuje na věty přirovnávací, účinkové a zřetelové, jejich rozlišení je vysvětleno pouze zběžně. Ačkoliv jsou věty v soupisu uvedené, žákům je sděleno, že se je nemusí učit. V tomto případě je sporné uvedení vět v seznamu, ze kterého se žáci učí, jelikož se tím stává chaotický. Pokud učitelka považuje za vhodné, aby se žáci gymnázia s těmito větami seznámili, ale dále je neužívali, může to uvést jako zajímavost, při které by sami žáci zkoušeli postihnout a verbalizovat sémantický rozdíl, a tím trénovali významové nuance vyjadřování, avšak neměly by být součástí materiálu sloužícího jako poznámky.

Nepravé věty účelové jsou potenciálně vhodné příklady k diskusi, kdy by žáci propojovali formální i sémantickou stránku učiva, avšak jejich potenciál v hodině využit není, učitelka pouze konstatuje, že se s takovými větami mohou setkat. Problematika nepravých vět účelových je velmi nosná pro uvědomění si významů jednotlivých propozic a jejich vzájemných vztahů. Učitelka by mohla pracovat s několika příklady, v nichž by byly nepravé věty účelové, zároveň by pracovní list obsahoval i příklady s vhodně užitými vedlejšími větami účelovými. Žáci by ve skupinách souvětí analyzovali, porovnávali, třídili a nakonec by zobecněním dospěli k verbalizování problému a zhodnotili by, jaký vliv mají podobné stylistické chyby na význam výpovědi. Skupinová práce by žákům pomohla nejen v rozvoji klíčových kompetencí, ale zároveň by jim dala možnost používat metajazyk pro vyjadřování myšlenek, což také vede k postupnému zpřesňování žákovských vyjadřovacích schopností.

Při procvičování dochází k chybné konstrukci souvětí, výsledná podoba je defektní. Žákova chyba je nejspíše zapříčiněna převládajícím formalismem v rámci fixační fáze, neboť po žácích je vyžadováno, aby doplnili spojovací výraz z repertoáru vedlejších vět příčinných. Pro žáky gymnázia je dané cvičení příliš zjednodušené, není pro ně kognitivně náročné, tudíž by se dalo předpokládat, že žák nechyboval proto, že by neuměl vytvořit souvětí s vedlejší větou příčinnou, ale proto, že mechanicky aplikuje spojovací výraz do neautentických příkladů. Zároveň je možné spekulovat o žákově předpokladu, že věty naznačují záměrné jednání člověka v podobné situaci, tudíž se snaží vytvořit vedlejší větu účelovou. K posílení sémantické stránky by bylo vhodné porovnávat vícero příkladů vedlejších vět příslovečných příčinných a účelových, jelikož bývají žáky zaměňovány. Žáci by mohli diskutovat o příkladových větách a důvodech, proč je spojovat ve významu

příčiny, když by někde byl vhodnější záměr. Zobecněním výsledků porovnávání a abstrakce by žáci dospěli k sémantickému rozdílu mezi těmito dvěma druhy vedlejších vět.

Hodina je vystavěna na klasických slovních metodách, převažuje výklad učitelky, užité metody nepodporují aktivitu žáků a nepřispívají k tvorbě podnětných výukových situací. Z hlediska formy převažuje frontální výuka, žáci mezi sebou nekomunikují, i komunikace s učitelkou v mnohých případech selhává.

Hodina spadá podle terminologie Janíka et al. (2013) do nerozvinutých, možno až selhávajících výukových situací.

4.2.3. Shrnutí hospitací na gymnáziu

Tematickému úseku vedlejších vět byly věnovány dvě vyučovací hodiny, v nichž učitelka zopakovala jednotlivé druhy vedlejších vět a procvičila je prostřednictvím transformačních úkolů. Učitelka kladla největší důraz na transmisi znalostí, v důsledku toho byli žáci v hodinách velmi pasivní, s učitelkou téměř nespolečovali, raději se věnovali jiným činnostem, projevovala se tedy značná nekázeň.

Organizační forma práce v hodinách byla vždy frontální, učitelka představovala autoritu, avšak nebyla schopna zjednat si ve třídě klid a navodit pracovní atmosféru.

Nejčastěji využívala slovní metodu ve formě výkladu. Tento typ metody není sám o sobě úplně neúčinný, jenže učitelka často vykládala velmi chaoticky a v rychlém tempu, takže bylo pro žáky nesnadné udržet pozornost. Pokud se učitelka snažila přistoupit k řízenému rozhovoru, většinou selhala při kladení otázky, jelikož si téměř vždy odpověděla sama, aniž by dala prostor žákům.

V několika případech žáci vytvořili významově defektní souvětí, nicméně nikdy nebylo přistoupeno k opravě. Je tedy možno konstatovat, že obdobně jako u waldorfského lycea, i zde převládal formalismus nad sémantickým pojetím. Při cvičeních byla zdůrazňována forma sdělení a zcela opomíjen jeho obsah a komunikační funkce.

5. Test a jeho vyhodnocení

Test (příloha č. 2) byl žákům obou škol zadán po dokončení tematického celku hypotaktických souvětí. Při testu se nevyskytly žádné problémy, po zadání instrukcí žáci pracovali na úkolech bez dotazů. Test byl sestaven z několika různých cvičení, se kterými se žáci mohou nejčastěji setkat.

První úkol prověřoval aplikační znalosti učiva o vedlejších větách, žáci měli určovat hlavní větu a druh věty vedlejší, taktéž měli uvést postup. Z celkem osmi příkladových souvětí byly vždy dvě věty vedlejší stejné, ovšem v jedné z nich byl užit netypický („zavádějící“) spojovací výraz. Cílem úkolu bylo zjistit, jak žáci aplikují znalosti, zda se řídí spojovacími výrazy, nebo zvažují význam obsahů vět. Druh cvičení byl vybrán záměrně, jelikož je v praxi používán nejčastěji.

Druhé cvičení (2A) se zaměřovalo na schopnost identifikovat problém přebujelého jmenného vyjádření ve větě jednoduché. Žáci měli za úkol verbalizovat problém a odstranit ho. Cílem úkolu bylo zjistit, zda jsou žáci schopni obsah věty lépe strukturovat, hierarchizovat tak, aby zvýšili srozumitelnost. Jedná se o praktické využití znalostí, aniž by museli určovat druhy vedlejších vět. Cvičení bylo vybráno jako protiklad k prvnímu.

Zbylé dvě části druhého cvičení testovaly schopnost žáků transformovat větné členy na věty vedlejší a obráceně. Cílem úkolu bylo prověřit, jestli jsou žáci schopni vyjádřit myšlenku sevřeněji, nebo naopak vhodně rozvinout větný člen. Transformační úkol byl zařazen proto, že ověřuje praktickou dovednost potřebnou pro rozvoj komunikativní kompetence.

Třetí úkol vyžaduje od žáků volbu vhodnějšího textu s ohledem na jeho zaměření, zároveň zjišťuje, zda žáci umí verbalizovat důvody pro výběr výrazových prostředků na základě kontextu. Úkol byl vybrán proto, že umožňuje zjistit, zda jsou si žáci vědomi rozdílnosti v použití vedlejších vět a větných členů.

Po dokončení testu byl žákům zadán krátký škálový dotazník, jenž si kladl za cíl zjistit postoj žáků k obsahu učiva o vedlejších větách a českém jazyku jako předmětu obecně. Kromě škálového hodnocení měli žáci možnost otevřených odpovědí.

Na waldorfské škole se výzkumného testu zúčastnilo čtrnáct žáků, na gymnáziu dvacet sedm. Souhrnné výsledky jsou uvedeny na konci kapitoly v tabulce.

5.1. Waldorfské lyceum

V prvním cvičení nechybovalo ani jednou přibližně 14 % žáků (2 ze 14), dvě a méně chyb mělo 42 % žáků (6 ze 14) a alespoň polovinu dobře zvládlo určit 71 % žáků (10 ze 14). Největší potíže činilo souvětí „*Dal slib, že přestane kouřit.*“, pouze polovina žáků správně určila vedlejší větu přívlastkovou. Tři žáci se na ni ptali otázkami „o kom, o čem, koho, co“ a určili větu předmětnou, dále se také vyskytly varianty podmětná (kdo dal slib) a účelová (proč přestane, protože dal slib), dva žáci položili správnou podobu otázky (jaký slib), avšak druh věty spletli – doplňková a přísudková. Problematická se jeví i vedlejší věta v souvětí „*Řekl mi, abych určitě přišel včas.*“, u níž chybovalo 36 % (6 ze 14), nejspíše podle spojovacího výrazu uváděli žáci nejčastěji větu účelovou. Určení věty podle spojovacího výrazu svedlo žáky ke špatné odpovědi i u souvětí „*Je směšné, když spolu nemluvíme.*“, kde určovali vedlejší větu příslovečnou časovou. 43 % žáků (6 ze 14) se ani nepokusilo určit vedlejší větu v souvětí „*Ještě se neví, jestli to nebyla náhoda.*“, další čtyři žáci se sice pokusili, avšak chybně. Ačkoliv všichni zvládli určit, že v souvětí „*Že byla jasná noc, pozorovali jsme hvězdy.*“ je první věta vedlejší, s jejím druhem už měli větší problémy. Dvakrát se objevila vedlejší věta příslovečná časová, na niž se žáci ptali „kdy“, a dvakrát vedlejší věta přípustková, ovšem postup nevedli. Jeden žák větu určil jako důsledkovou, opět chyběla otázka, kterou to zjišťoval.

První část druhého cvičení byla pro žáky výzvou. Všichni souhlasili, že věty nejsou srozumitelné, přičemž většina žáků uváděla jako důvod příliš mnoho jmen, určení místa a času, nicméně v mnoha případech to řešili pouhým přeskupením jmenných výrazů, popřípadě jeden odstranili. Vznikaly tak například věty: „*Těsně po soumraku jsme cestou z nádraží na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.*“, „*Těsně po soumraku jsme za deště na kraji lesa spatřili srnky.*“, „*Za deště těsně po soumraku jsme cestou z nádraží spatřili srnky na kraji lesa/na kraji lesa srnky.*“. Ačkoliv se věty pokusili přeformulovat, k lepšímu porozumění to nevedlo, proto jsou jejich snahy hodnoceny jako neúspěšné. Stejně hodnocen byl i žák, který pouze odstranil podle jeho mínění přebytečné výrazy: „*Cestou z nádraží jsme nečekaně spatřili srnky.*“, přičemž ale pozměnil obsah věty. Další tendencí bylo vkládání čárek „*Cestou z nádraží za deště, těsně po soumraku, jsme na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.*“, „*Cestou z nádraží, za deště těsně po soumraku, jsme na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.*“. Čárky se vyskytly u několika žáků ve dvou výše uvedených variantách. Jeden žák nejen změnil pořadí jmenných výrazů a doplnil čárku, ale ještě dva souřadně spojil spojkou „a“: „*Cestou z nádraží, těsně po soumraku a za deště, jsme spatřili*

na kraji lesa nečekaně srnky.“). Tyto pokusy jsou hodnoceny jako částečně úspěšné, neboť žáci zjednodušili čtenáři i posluchači vnímání obsahu věty, avšak oddělením jmenných výrazů z obou stran čárkami naznačují, že je možné je vypustit, aniž by se změnil smysl věty, což by se dalo považovat za sporné. Pouze jediný žák přeformuloval větu v souvětí o dvou větách hlavních a jedné vedlejší: *„Šli jsme z nádraží chvíli po soumraku a zrovna pršelo, když jsme nečekaně patřili srnky na kraji lesa.*“ Jeden žák se o jinou formulaci nepokusil vůbec s odůvodněním, že neví, jak na to. Celkově si s první větou neporadilo 36 % žáků (5 ze 14), méně i více úspěšných bylo 64 % žáků (9 ze 14).

I u druhé příkladové věty se vyskytl pouze jeden žák, který si s přeformulováním nevěděl rady. Opět se objevily případy, kdy byl z věty odstraněn výraz: *„Po nařízení dokazování byl obviněný předveden na místo činu za účelem rekonstrukce.*“), nebo dokonce zkusil žák přidat předložku, která se ovšem s daným slovesem nepojí, je ve větě nepatřičná a naopak ještě více ztěžuje porozumění: *„Po nařízení o provedení dokazování...“*. Tyto snahy byly hodnoceny jako neúspěšné. Taktéž neúspěšné transformace předvedli žáci, když změnili aktuální členění výpovědi, čímž změnili i význam: *„Za účelem rekonstrukce byl obviněný po nařízení provedení dokazování předveden na místo činu.*“). V jednom případě došlo nejen ke změně tématu a rématu, ale i k vytvoření souvětí se dvěma větami vedlejšími: *„Obviněný byl předveden na místo činu za účelem rekonstrukce, protože bylo nařízeno, aby se provedlo dokazování.*“), ovšem vzhledem ke změně významu je výsledek opět neúspěšný. K rozdělení věty čárkami došlo v několika případech: *„Po nařízení provedení dokazování, byl obviněný předveden na místo činu...“*, *„Po nařízení provedení dokazování byl obviněný, předveden na místo činu...“*. Tentokrát vložení čárek ke zjednodušení percepce nevedlo, proto byly snahy označeny za neúspěšné. Dva žáci z věty utvořili souvětí se zachováním významu: *„Po tom, co bylo nařízeno provedení dokazování, byl obviněný předveden na místo činu, aby proběhla rekonstrukce.*“), *„Když bylo nařízeno provedení dokazování, byl obviněný předveden na místo činu za účelem rekonstrukce.*“), tudíž úkol splnili úspěšně. Druhý příklad zvládli vyřešit pouze dva žáci, neúspěšných bylo 86 % žáků (12 ze 14).

Části 2B a 2C vykazovaly vysokou úspěšnost žáků. Až na jeden případ, kdy došlo k chybné implementaci zadání: *„Snažili jsme se vytlačit auto ze závějí, ale bylo to namáhavé.*“), přičemž vztah mezi propozicemi není příliš vhodný. U zmíněné příkladové věty docházelo k největším rozdílům v druzích užitých vedlejších vět: *„Namáhali jsme se, abychom vytlačili auto ze závějí.*“), *„Namáhali jsme se, když jsme tlačili/vytlačovali auto ze*

závěji.“, „*Namáhalí jsme se vytlačit auto, které bylo v závějích.*“, přičemž v jednom případě vzniklo defektní souvětí: „*Namáhalí jsme se, jelikož jsme vytlačili auto ze závějí.*“. Různilo se také užití spojovacích výrazů u podmínkových vět, převažovaly věty: „*Když splníte/budou splněny tyto požadavky, nabídku přijmu.*“ v osmi případech. Dvakrát žáci využili spojovací výraz „pokud“, jeden žák pak užil příklonky „budou-li“. K variacím docházelo i v užití předložek při přeměně věty na větný člen, osm žáků napsalo „*Za pěkného počasí jsme se chodili koupat.*“, tři žáci uvedli „*Při pěkném počasí...*“. Ve dvou případech žáci selhali při změně zájmena v rámci transformace a ze souvětí „*Když vypravoval své zážitky, svíjeli jsme se smíchy.*“ vytvořili defektní větu „*Při vypravování svých zážitků jsme se svíjeli smíchy.*“.

Ve třetím úkolu uspěli všichni žáci v tom ohledu, že vybrali druhý text jako vhodnější, ale 57% žáků (8 ze 14) nedokázalo pojmenovat problém, většinou shrnovali, že je text složitější, delší, těžkopádný, že je v něm mnoho čárek, nebo „*prostě neplyne jako ten první*“.

5.2. Gymnázium

První cvičení bez chyby zvládlo přibližně 7 % žáků (2 ze 27), dvě a méně chyb mělo 29 % žáků (8 ze 27), alespoň polovinu dobře mělo 66 % žáků (18 ze 27). Největší výzvu pro žáky představovala souvětí „*Je směšné, když spolu nemluvíme.*“, „*Ještě se neví, jestli to byla náhoda.*“ a „*Řekl mi, abych určitě přišel včas.*“. U prvního jmenovaného žáci nejčastěji určovali vedlejší větu předmětnou (26 % žáků), pak časovou (22 % žáků), objevily se též věty způsobové, doplňkové, podmětné, či přísudkové. I ve druhém souvětí v pořadí žáci určovali v nejvíce případech větu předmětnou (37 % žáků), neboť se na ni ptali „co se neví“, shodně po třech žácích určilo větu jako podmínkovou a přípustkovou, avšak neuvedli postup, jak k tomu dospěli. U posledního souvětí v nejvíce případech žáky zmátl spojovací výraz, na jehož základě určili větu účelovou (22 % žáků), čtyřikrát se objevila věta časová, což vysvětlovali tím, že je v ní časový údaj „kdy“, okrajově se vyskytly věty podmětné, doplňkové a přísudkové. Problematická se jeví i vedlejší věta v souvětí „*Dal slib, že přestane kouřit.*“, kterou žáci identifikovali jako předmětnou v pěti případech, dále shodně po dvou byly věty doplňkové, účelové a přísudkové. Ke složitějším se ještě řadí souvětí s vedlejší větou na počátku „*Že byla včera jasná noc, pozorovali jsme hvězdy.*“, u níž se žáci domnívali, že vyjadřuje podmínku, přípustku, či důsledek.

V první části druhého cvičení (2A) nepanovala shoda mezi žáky stran posouzení vět jako stylisticky nevhodných. Podle dvou žáků byla první příkladová věta naprosto v pořádku, sice obsahovala mnoho informací, ale nic by na ní neměnili. Ostatní žáci (25 ze 27) se shodli na tom, že je „nečitelná“, povětšinou identifikovali jako problém tři jména za sebou na začátku věty. Tři žáci ale přesto nevěděli, jak problém odstranit. Ke změně pořádku slov ve větě se uchýlilo 33 % žáků (9 ze 27), ovšem jejich řešení nemělo valný efekt na zjednodušení významu: „*Cestou z nádraží těsně po soumraku jsme za deště na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.*“, v některých případech pouze kladli část přísudku složeného slovesného na začátek věty: „*Cestou z nádraží jsme za deště těsně po soumraku nečekaně spatřili na kraji lesa srnky*“, „*Za deště těsně po soumraku jsme cestou z nádraží nečekaně spatřili srnky na kraji lesa.*“, „*Na kraji lesa jsme cestou z nádraží za deště těsně po soumraku nečekaně spatřili srnky.*“. Tři žáci řešili situaci vložением interpunkce a spojky „a“: „*Cestou z nádraží, za deště a těsně po soumraku, jsme na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.*“, „*Cestou z nádraží jsme, za deště a těsně po soumraku, na kraji lesa nečekaně spatřili srnky*“, což by se dalo považovat za téměř úspěšné podobně jako u žáků z waldorfské školy. Dalších 33 % žáků využilo transformaci větného členu na větu vedlejší a vytvořili souvětí: „*Když jsme šli z nádraží těsně po soumraku a přšelo, nečekaně jsme spatřili na kraji lesa srnky.*“, „*Cestou z nádraží, když bylo těsně po soumraku a přšelo, jsme na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.*“. Za úspěšně vyřešený úkol by se dalo považovat i souvětí: „*Srnky jsme spatřili nečekaně cestou z nádraží, když přšelo a padl soumrak.*“, ačkoli v něm žák postavil réma na počátek věty a tím posunul význam. Rozdělit větu na dvě samostatné napadlo dva žáky: „*Za deště, těsně po soumraku, jsme šli z nádraží. Na kraji lesa jsme spatřili srnky.*“. I když je i jejich řešení uznáno jako úspěšné, nedokázali zachovat jeden větný celek tak, aby v něm jednotlivé propozice dali do vzájemných vztahů. Celkově si s úkolem poradilo 52 % žáků.

U druhé příkladové věty nebylo schopno učinit změnu šest žáků, ačkoliv za problematické určili řetězení jmen. Jednomu vyhovovala v původní variantě. Pět žáků pouze změnilo pořádek slov ve větě, aniž by se jim povedlo dosáhnout větší srozumitelnosti, např.: „*Obviněný byl předveden na místo činu po nařízení provedení dokazování za účelem rekonstrukce.*“, opět se vyskytla varianta s dosazením nevhodné předložky: „*Po nařízení o provedení...*“. U čtyř žáků došlo v důsledku zjednodušení ke změně významu: „*Po nařízeném předložení důkazů...*“, „*Po nařízení dokazování...*“, „*Po nařízení důkazů...*“, v posledním případě dokonce vznikla defektní věta: „*Po provedení*

nařízené rekonstrukce byl obviněný převezen na místo činu.“ Ani vložení interpunkce nevedlo ke vhodnému výsledku: „*Po nařízení provedení dokazování, byl obvinění převeden na místo činu za účelem rekonstrukce.*“ Celkem 59 % žáků (16 ze 27) nebylo schopno úkol vyřešit. Zbýlých 48 % žáků (13 ze 27) provedlo transformace věty na souvětí s větami vedlejšími, např.: „*Poté, co bylo nařízeno dokazování, byl obviněný převezen, aby se rekonstruovala situace.*“, nebo rozdělili větu na dvě: „*Bylo nařízeno provedení dokazování. Následně byl obviněný předveden na místo činu za účelem rekonstrukce.*“. Jejich řešení k usnadnění percepce vedlo, tudíž byli hodnoceni jako úspěšní.

V částech 2B i 2C byli žáci poměrně úspěšní. U podmínkové věty užívali řadu různých spojovacích výrazů, například *jestliže* (4x), *pokud* (11x), *když* (6x), v jednom případě příklonkou vytvořili podmiňovací tvar slovesa „splním-li“. Dále použili obrat „*Za podmínky, že budou splněny tyto požadavky, nabídku přijmu.*“, nebo „*Poté, co budou mé požadavky splněny, nabídku přijmu.*“, či „*Nabídku přijmu, až splníte podmínky.*“. V jednom případě došlo ke zkonstruování defektního souvětí „*Když splnil tyto požadavky, přijmul nabídku.*“. U příkladu „*Namáhalí jsme se vytlačit auto ze závějí.*“ vytvořila více jak polovina žáků vedlejší větu účelovou „*Namáhalí jsme se, abychom vytlačili auto ze závějí.*“, ostatní žáci uváděli příklady: „*Namáhalí jsme se vytlačit auto, když skončilo v závějích*“, „*Namáhalí jsme se vytlačit auto, které skončilo/bylo v závějích.*“, „*Namáhalí jsme se, jelikož jsme vytlačovali auto ze závějí.*“, nebo „*Namáhalí jsme se vytlačit auto, jelikož bylo/uvízlo v závějích.*“. Z hlediska užívání předložek se objevovaly dvě varianty: „*Za pěkného počasí...*“, nebo „*Při pěkném počasí...*“. Ačkoliv převažovaly příklady „*Musíte se postarat o dobré ubytování hostů.*“, několikrát se vyskytlo „*...pro hosty*“, jedenkrát „*Musíte se hostům postarat o dobré ubytování.*“ Ve čtyřech případech si žáci nevšimli změny zájmena a vytvořili defektní větu „*Při vypravování svých zážitků jsme se svíjeli smíchy.*“ k příkladu „*Když vypravoval své zážitky, svíjeli jsme se smíchy.*“.

U třetího úkolu nebylo 22 % žáků (6 z 27) schopno verbalizovat rozdíl mezi texty. Ačkoliv upřednostnili druhou variantu, nebyli schopni doložit její vhodnost argumenty. Opět se opakovaly názory typu „*složitější, více čárek, méně srozumitelné, nějak kostrbaté*“.

6. Porovnání výsledků

Cvičení	Kritérium	Waldorfské lyceum	Gymnázium
1 Určování druhů vedlejších vět	Bez chyb	14%	7%
	2 a méně chyb	42%	29%
	Polovina správně (4 z 8)	71%	66%
2A Stylističtí	Schopnost verbalizace problému	0%	7%
	1. věta – úspěšné odstranění problému	64%	52%
	2. věta – úspěšné odstranění problému	14%	48%
2B Větné členy → vedlejší věty	Úspěšnost transformace	93%	96%
2C Vedlejší věty → větné členy	Úspěšnost transformace	86%	85%
3 Srovnání textů	Neschopnost verbalizace rozdílu	57%	22%

Výkony žáků waldorfské školy i gymnázia byly téměř ve všech ohledech srovnatelné. U prvního úkolu, který zkoumal aplikační schopnosti žáků, dosáhli lepšího výsledku žáci waldorfské školy. V první části druhého cvičení, v němž se testovala schopnost verbalizace problému a jeho vyřešení, se všichni waldorfské žáci shodli, že věty nejsou stylisticky vhodné, naproti tomu dva gymnazisté posoudili přetížené a nesrozumitelné věty jako správné a nevyžadující jakoukoli reformulaci. U první příkladové věty se lépe dařilo žákům waldorfské školy, zatímco druhá věta se podařila úspěšně přeformulovat žákům gymnázia. Úloha vyžadující transformace vedlejších vět ve větné členy a obráceně byla pro všechny žáky dobře proveditelná, ačkoliv je nutné konstatovat, že více defektních vět a souvětí tvořili žáci gymnázia. Obě třídy shodně uměly vybrat text vhodnější pro daný kontext, ovšem waldorfské žáci měli větší obtíže s verbalizováním jejich argumentů.

Co se týká chyb a jejich možné typizace, u obou tříd se objevovali žáci, kteří určovali druhy vedlejších vět podle spojovacích výrazů a občas se na ně dotazovali nelogickými otázkami. Vyplývá z toho, že u žáků stále přetrvává problém s uvědoměním si významových propozic obsahů jednotlivých vět a jejich vzájemné vztahy nezávisle na typu školy. Stejně tak se objevuje problém v neschopnosti hierarchizovat obsahy vět tak, aby se zachoval jeden myšlenkový i mluvnický celek. Z testů lze také vyvodit závěr, že schopnost verbalizace jazykových i sémantických problémů je celkově na nižší úrovni, může to být spojeno s faktem, že žáci často jednájí zautomatizovaným způsobem, nepřemýšlí nad větami jako významovými a myšlenkovými celky, ale spíše umělými a izolovanými příklady, do kterých pouze dosazují spojovací výrazy z nabízených množin.

Zajímavá zjištění vyplývají i z dotazníku zadaného žákům po dokončení testu. Žáci obou škol se shodují v tom, že učivo skladby (potažmo i vedlejší věty) má pro ně velký význam v mluveném i psaném projevu a ocenili by, kdyby se větší pozornost zaměřovala na hodiny jazyka, ne literatury. S literaturou však velmi úzce souvisí způsob obohacování jejich slovní zásoby a způsobu vyjadřování, jelikož většina žáků z obou škol jmenovala knihy jako zdroj pro rozvíjení vyjadřovacích schopností. Žáci waldorfské školy připisují velkou důležitost učivu skladby, což zdůvodňují nejen osvojením dovednosti správné interpunkce, ale hlavně shledávají fascinujícím, jak i drobná změna ve větě může ovlivnit celkový význam, jeden z žáků dokonce považuje skladbu za velmi zajímavou z toho důvodu, že se učí lépe porozumět nejen jazyku, ale i myšlení lidí, neboť to se ve skladbě odráží nejvíce. V tomto ohledu žák shrnul jeden z nejdůležitějších cílů učiva skladby, s čímž má problémy i velká část učitelů českého jazyka.

7. Závěr

Práce měla stanoveny pět hypotéz, z nichž pouze některé se potvrdily, jiné nebylo možné zcela prokázat. Předpoklad využívání transmisivních postupů při vyučování na gymnáziu se potvrdil, naopak očekávání, že ve waldorfské škole dojde k implementaci alternativních metod a postupů vycházejících z filozofie waldorfské pedagogiky, bylo z větší části mylné. Rozbor hospitací waldorfské školy ukázal, že tento alternativní směr v rámci jazykového vyučování téměř nevyužívá principy waldorfské pedagogiky, jak byly popsány v teoretické části, nicméně některé aspekty pozorovány byly. Nejsignifikantnější se jevil sociální aspekt vyučování, ve třídě vládla přátelská a otevřená atmosféra, která žákům umožňovala poměrně velkou interakci během výuky. Zároveň je nutné uvést, že aktivita waldorfských žáků byla velmi vysoká ve všech hospitovaných hodinách, většina z nich projevovala zájem o výuku, ačkoliv nebyli ze strany učitelky dostatečně motivováni.

Podle očekávání byl na gymnáziu kladen velký důraz na rozsáhlou teoretickou znalost učiva, což dokládá i užitá metoda výkladu. Učitelka na gymnáziu obě hospitované hodiny pevně řídila, většinou ani nedávala žákům prostor k zapojení se. Předpokládalo se, že situace na waldorfské škole bude odlišná, tedy rozsah učiva nižší, nejvíce se budou zaměřovat na praktické využití znalostí syntaxe ve formě dovedností (kompetencí) a jejich časté propojování v rámci vyučování. Ani tento předpoklad se zcela nepotvrdil. Ačkoliv učitelka na waldorfské škole upřednostňovala časté procvičování transformačních úkolů, její snaha zůstávala na formální úrovni, jelikož šlo pouze o fixaci učiva prostřednictvím monotónního transformování izolovaných vět bez sémantické funkčnosti kontextu. Zajímavým zjištěním je, že v hodinách na waldorfské škole se vyskytlo několik podnětných situací vzešlých od žáků, avšak tyto nebyly didakticky zvládnuty, proto není možné hovořit o větším komunikačním přesahu.

Hypotéza týkající se kognitivní náročnosti poznávacích procesů zapojených ve výuce se částečně potvrdila, neboť žáci gymnázia pouze aplikovali teoretické znalosti, kdežto waldorfští žáci měli v několika případech možnost využít procesy srovnávání a zobecňování, nicméně případy byly ojedinělé a učitelkou dále nerozvinuté.

Stran hypotéz o výsledcích porovnávacího testu se zjistilo, že žáci obou škol vykazovali srovnatelnou úspěšnost. Předpokládalo se, že u žáků gymnázia bude vyšší úspěšnost ve cvičení zaměřeném na určování druhů vedlejších vět, jelikož testuje aplikační dovednost, která bývá na tradičních školách upřednostňována. Výsledky ale ukazují, že

v aplikačním cvičení si vedli lépe žáci waldorfské školy. U stylizačního cvičení se očekával lepší výsledek waldorfské školy, avšak žáci obou škol dopadli srovnatelně, což se dá říci i o celkovém výsledku testu. Příčinou bude nejspíše zjištění, že se vyučování na obou školách příliš nelišilo. Shodně na gymnáziu i waldorfské škole byla pozorována velmi výrazná převaha formálního přístupu nad sémantickým.

Co se týká vhodných výukových metod v kontextu učiva o vedlejších větách, odkazuje práce k jednotlivým analýzám hospitovaných výukových situací, kde byly v rámci komentáře naznačeny změny. Z výsledků testu i celé práce vyplývá, že jednou z velmi opomíjených oblastí je aktuální členění výpovědi. Žáci téměř vůbec nevnímají významové rozdíly v závislosti na pořadí slov ve větě. Učitelka na waldorfské škole se tématu alespoň lehce dotkla při transformaci vedlejších vět na větné členy, ale podnět vzešlý od žáka nebyl dostatečně rozvinutý. Ačkoliv se aktuální členění výpovědi vztahuje k textové syntaxi, bylo by možné některé aspekty rozebírat již na jednoduchých větách a souvětích a pozorovat významové změny. Další problém vyvstalý z výzkumu je neschopnost hierarchizace myšlenek. V tomto ohledu by žákům mohlo pomoci, kdyby se jednotlivá témata syntaxe důsledně neoddělovala, ale probírala se zároveň. Jedná se především o jednoduché věty, jejich spojování do parataktických nebo hypotaktických souvětí, transformace souvětí a stylistická cvičení. Uvědomování si významových vztahů propozic a jejich hierarchizace je nezbytným předpokladem pro rozvoj komunikační kompetence.

Celkový přínos výzkumu je možné sledovat ve zjištění, že pokud se v hodinách využívají výukové metody založené na aktivitě a podněcování žáků, prohlubuje se celkové přemýšlení o jazyce i komunikaci a postoj žáků k jazyku obecně i jako školnímu předmětu (příklad waldorfských žáků). Sami žáci cítí potřebu rozvíjet své vyjadřovací schopnosti, čehož může být dosahováno vycházením z autentických materiálů, které budou soustavně hledat nejen učitelé, ale i žáci. Taktéž by se učitelé měli snažit upřednostňovat funkčně-sémantický aspekt jazyka před formálním.

Zdroje

- Adam, R., Bozděchová, I., Dittmann, R. & Lehečková, E. (2010/2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Bičíková, V., Topil, Z. & Šafránek, F. (1996). *Český jazyk s Tobiášem*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Čechová, M. & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1982). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- Dostal, J. (2007). *Život s duchem jazyka*. Semily: Opherus.
- Dvořák, K. (1995/1996). K písemným projevům studentů gymnázia. *Český jazyk a literatura*, 46(3-4), 62–68.
- Dvořák, K. (1997/1998a). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(3-4), 67–73.
- Dvořák, K. (1997/1998b). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(5-6), 113–121.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Grecmanová, H. & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex.
- Hájková, E. (2012). *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. Projekt GAČR P407/12/1830.
- Hausenblas, K. (1965/1966). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16, 207–213.
- Havránek, B. & Jedlička, A. (2002). *Stručná mluvnice češtiny*. Praha: Fortuna.
- Houžvičková, M. & Hoffmannová, J. (2012). *Čeština pro překladatele*. Praha: Univerzita Karlova.

- Hrbáček, J. (1999/2000). Text a jeho rozbor. *Český jazyk a literatura*, 50(5-6), 109–116.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kane, J. (2011). Chapter 6 Toward Living Knowledge: A Waldorf Perspective. *Encounter*, 24(2), 115–132.
- Kheil, T. (1992). Tam, kde se tvoří člověk: Zamyšlení „čerstvého“ absolventa gymnázia. *Učitelství noviny*, 95(2), 6.
- Klimeš, L. (1998). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2001/2002a). Proč učit povinně literaturu celou střední školu? *Český jazyk a literatura*, 52(1-2), 24–30.
- Kostečka, J. (2001/2002b). Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 52(9-10), 209–212.
- Kostečka, J. (2005). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 3: ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kujal, B. et al. (1965). *Pedagogický slovník*. Praha: SPN.
- Kvítková, N. (1999/2000). K práci s textem, zvláště na střední škole. *Český jazyk a literatura*, 50 (3-4), 62–66.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Martinková, V. (1996). K výsledkům testů České školní inspekce pro gymnázia v předmětu český jazyk a literatura. In M. Chráska & Z. Kalhous (Eds), *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy* (s. 138–141). Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu.
- Mužiková, O. et al. (2007). *Odmaturuj! Z českého jazyka*. Brno: Didaktis.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.
- Polák, M. (2002/2003). K výzvě kolegy Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 53(1), 30.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M/06 Kombinované lyceum*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP-7842M06.pdf>
- Rysová, K. (2005/2006). Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 56(5), 232–234.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. (1994). Praha: Academia.
- Smolka, I. (2011). Vznik, vývoj a charakter waldorfských lyceí v ČR. *Člověk a výchova*, 2011(2), 6–10.
- Sochrová, M. (2009). *Český jazyk v kostce pro SŠ*. Praha: Fragment.
- Spousta, V. & Šmarda, J. (2012). Univerzitní student a český jazyk. *Universitas*, 03,71–75.
- Staněk, V. (1992/1993). Některé syntaktické nedostatky v současné písemné praxi. *Český jazyk a literatura*, 43 (5-6), 115–121.
- Steiner, R. (2003). *Waldorfská pedagogika: Metodika a didaktika*. Semily: Opherus.
- Svobodová, J., Jandová, E. & Hubáček, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae.
- Svobodová, J. & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Škoda, J. & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Školní vzdělávací program pro gymnázium*. 2009.
- Školní vzdělávací program pro waldorfské lyceum*. 2014.
- Šmejkalová, M. (2007). Možnosti valenční syntaxe v jazykové výchově na střední škole [online]. In *Metodický portál RVP*. [cit. 2016-06-19]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1084/moznosti-valencni-syntaxe-v-jazykove-vychove-na-stredni-skole.html/>

- Šmilauer, V. (1968/1969). Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 19(6), 241–249.
- Štěpáník, S. (2014). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Těšitelová, M. (1995/1996). K syntaktickému vyučování z hlediska frekvence věty a souvětí. *Český jazyk a literatura*, 46(1-2), 18–24.
- Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- Zimová, L. (2005/2006). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.
- Zouharová, M. (2006). Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, 16(2), 24–33.
- Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky: Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupný z <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/318.html?mod=third>

Přílohy

Příloha 1A: Hospitační arch

HOSPITAČNÍ ARCH

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor (předmět)		Učitel/ka (jméno a příjmení)	
Třída (označení v rámci školy)		Vyučovací hodina (pořadí v daném dni)	
Počet žáků (přítomných)		Pozorovatel/ka (jméno a příjmení)	
Datum (den, měsíc, rok)			

Škála	
0	1
Metoda / forma se nevyskytla.	Metoda / forma se vyskytla.

Výskyt metod a forem výuky		0	1	
Výukové metody	1	vyprávění učitele		
	2	vysvětlování (výklad) učitele		
	3	práce s textem		
	4	rozhovor		
	5	názorně-demonstrační metody		
	6	dovednostně-praktické metody		
	7	aktivizující metody		
	8	komplexní metody		
	9	jiné metody:		
Formy výuky	10	hromadná (frontální) výuka		
	11	skupinová (kooperativní) výuka		
	12	samostatná práce a individualizovaná výuka		
	13	jiné formy:		

Příloha 1B:Hospitační arch

DISKUZNÍ ČÁST

Diskuze použitých metod a forem výuky
Jaké cíle výuky jste stanovil/a (míněno žákům)? (Vyplní učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována.)
Které metody a formy byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly tyto metody a formy vhodně použity? (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
Které z použitých metod a forem mají stejně vhodnou, příp. vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? Napište tuto alternativu. (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
Upřednostňuje učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, některé metody a formy? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody? (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)
Na co z hlediska metod a forem výuky by se mohl/a učitel/ka zaměřit v další výuce? (Vyplní společně pozorovatel/ka + učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována + příp. další kolegové/kolegyně.)

Příloha 2: Srovnávací test

Škola:

1. Označte věty vedlejší a určete jejich druh. Uveďte postup, jak jste to zjistili.

Víme, že zvítězíme.

Řekl mi, abych určitě přišel včas.

Vypůjčil si knihy, které se mu líbily.

Dal slib, že přestane kouřit.

Je směšné, když spolu nemluvíme.

Ještě se neví, jestli to nebyla náhoda.

Děti plakaly, jelikož jim byla zima.

Že byla včera jasná noc, pozorovali jsme hvězdy.

2. a) Zamyslete se nad stavbou následujících vět, okomentuje jejich stavbu, případně je přeformulujte.

Cestou z nádraží za deště těsně po soumraku jsme na kraji lesa nečekaně spatřili srnky.

Po nařízení provedení dokazování byl obviněný předveden na místo činu za účelem rekonstrukce.

2. b) Převed'te větné členy na věty vedlejší.

Namáhali jsme se vytlačit auto ze závějí.

Při splnění těchto požadavků nabídku přijmu.

Usilovali jsme o co nejrychlejší dokončení fotbalového hřiště.

2. c) Převed'te věty vedlejší na větné členy.

Musíte se postarat, aby hosté měli dobré ubytování.

Když bylo pěkné počasí, chodili jsme se koupat.

Když vypravoval své zážitky, svíjeli jsme se smíchy.

3. Charakterizujte tyto dva texty. Která varianta je podle vás vhodnější a proč?

Přední hovězí maso nakrájíme na drobné kousky a podusíme, až je měkké, na cibuli, kterou jsme předtím osmažili. Když je maso změkklé, zalijeme ho horkou vodou a přidáme zeleninu, kterou jsme předtím úhledně nakrájeli na malé kousky a smažili na tuku, a dále jíšku, kterou jsme opražili do zlatova. Polévku povaříme, okořeníme podle chuti pepřem, sladkou paprikou, drceným kmínem a přidáme brambory, které jsme oloupali a nakrájeli na drobné kostičky. Brambory v polévce povaříme, až změkknou.

Přední hovězí maso nakrájíme na drobné kousky a podusíme do měkka na předem osmažené cibuli. Změkklé maso zalijeme horkou vodou a přidáme zeleninu nakrájenou na malé kousky a osmaženou na tuku, dále jíšku opraženou do zlatova. Polévku povaříme, okořeníme podle chuti pepřem, sladkou paprikou, drceným kmínem a přidáme oloupané brambory nakrájené na drobné kostičky. Brambory v polévce povaříme do měkka.

Příloha 3: Dotazník

Na stupnici od 1 do 5 zatrhněte jednu z možností dle vašeho názoru, přičemž 1 je nejméně, 5 nejvíce. Uveďte důvod.

1. Jakou důležitost přepisujete učivu skladby? 1 2 3 4 5

2. Jakou důležitost přepisujete učivu o vedlejších větách?

3. Jakou důležitost přepisujete českému jazyku jako předmětu ve škole?

4. Jakou důležitost přepisujete českému jazyku ve vašem životě?

5. Jak jste spokojeni s vyučováním českého jazyka?

6. Pomáhají vám hodiny českého jazyka rozvíjet vaše vyjadřovací schopnosti?

Příloha 4A: Pracovní list (waldorfské lyceum)

CVIČENÍ

1. V následujícím textu chybějí čárky. Doplňte.

Z MISTROVA ŽIVOTOPISU

(1) Jára (da) Cimrman se narodil v letech 1850 - 1870 ve Vídni jako syn českého krejčího Leopolda Cimrmana a rakouské herečky Marlen Jelinkové. (2) Přesné datum narození nebylo zatím možné zjistit protože Jára Cimrman často měnil svá data aby zmátl řadu epigonů¹ a falzifikátorů² kteří se za něho vydávali. (3) Soudíme - li podle zápisků v jeho deníku neměl Cimrman příliš radostné dětství. (4) Otec ho dal zapsat na českou menšinovou školu kdežto matka - současně - na školu rakouskou. (5) Chlapec byl nucen navštěvovat dopoledne vyučování v českém jazyce a odpoledne v jazyce německém. (6) Neměl čas se ani naobědvat protože polední přestávku trávil přebíháním z jedné školy do druhé. (7) Tato polovičatost se neblaze projevila na jeho pozdějších rukopisech. (8) Jsou psány směsicí češtiny a němčiny hemží se to v nich germanismy a čechismy. (9) Právě odtud také pramení námitky rakouského cimrmanologa profesora Ericha Fiedlera proti tomu abychom považovali Járu Cimrmana především za českého velikána.

2. Druhým úkolem je zjistit, které věty v textu jsou věty *jednoduché, souvětí souřadná a souvětí podřadná*. Nejprve si запиšte čísla vět do příslušných řádků a pak pospojíte čísla v obrázku v pořadí, které vám vyšlo (nejprve čísla vět jednoduchých, pak souv.souř, nakonec podř.).

<u>věty jednoduché:</u>	Mistrův oblíbený dopravní prostředek
<u>souv. souřadné:</u>	2 • 8 •
<u>souv. podřadné:</u>	6 • 3 • 4 • 7 •
	1/9 • • 5

3. U následujícího souvětí udělejte *větný rozbor* (počet vět, jejich druh- VV/VH, druh souvětí- souř./podř., druhy VV/poměry mezi VH) a nakreslete *graf*. Doplňte čárky.

Přesné datum narození zatím nebylo možné zjistit protože Jára Cimrman často měnil svá data aby zmátl řadu epigonů a falzifikátorů.

4. V textu se nacházejí dvě *vedlejší věty přívlaskové*. Úkolem je vyhledat je a zakroužkovat čísla souvětí, ve kterých se nacházejí.

Ve větách hlavních podtrhněte slovo, na které se tyto VV vztahují.
Vypište *spojovací výrazy* těchto vět a určete jejich *slovní druh*.

¹ epigon - napodobitel

Příloha 4B: Pracovní list (waldorfské lyceum)

CIMRMAN A SPORT

(1) Místo ocenění Cimrmanových zásluh hovoří historikové naší tělovýchovy do omrzení o jeho rozchodu se Sokolem. (2) Šlo o Cimrmanův návrh, aby se vedle názvu „kůň“ používalo pro menší nářadí stejného druhu názvu „hřfbě“. (3) Funkcionáři Pojizerské župy sokolské tvrdošíjně a naprosto nelogicky trvali na termínu „koza“, který však nedokázali podpořit jediným pádnějším argumentem.

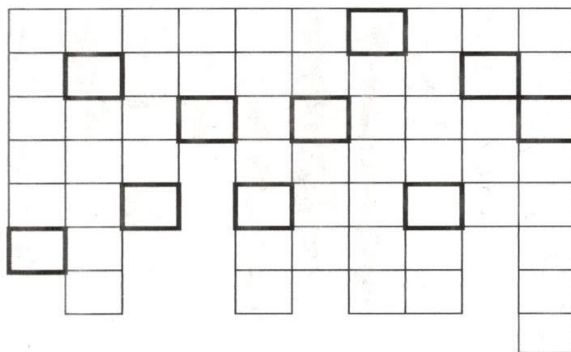
• spoj. výrazy: - slovní druh:

..... - slovní druh:

5. Jára Cimrman se zabýval i výtvarným uměním a objevil zvláštní techniku malby. Její název se dozvíte z tajenky. Z následujících spojovacích výrazů vyhledejte ty, které uvozují věty hlavní a napište je do sloupců (!!!doplňujte bez pomlček a mezer)

(pomůcka: zkuste vytvářet souvětí spojená pomocí jednotlivých spojek, to vám pomůže určit, zda se jedná o spojkou souřadící, nebo podřadící)

který, protože, a potom, ačkoliv, aby, dříve než, buď - nebo, než, avšak, jakmile, jelikož, jak, ba i, dokonce, kdyby, až, ani - ani, poněvadž, sice - ale, i když, jenomže, kde, tudíž, jistě - ale, jenž



6. Přiřaďte souřadící spojovací výrazy z předchozího cvičení k poměrům, které vyjadřují.

p. slučovací

p. odporovací

p. vylučovací

p. stupňovací

p. důsledkový

7. Z této ukázky se dozvíte, jak Jára Cimrman „vynalezl“ svou malířskou techniku.

CIMRMAN MALÍŘ

(1) Když ve chlévě portrétoval jalovici, položil si na koryto krajíc chleba s marmeládou. (2) Po chvíli si chtěl ukousnout, ale zjistil, že krajíc je posetý mouchami zabořenými po kolena v marmeládě. (3) Dlouho nemeškal a namazal marmeládou celou plochu malířského plátna. (4) A pak už jen pozoroval, jak mouchy jedna za druhou dosedají na lepkavé plátno a bezděčně vytvářejí svými těly různé motivy.

Vyplněním následujících úkolů se dozvíte název obrazu Járy Cimrmana, který touto technikou vytvořil. Doplňte údaje, zakroužkujte daná písmena a sestavte ho z nich.

Příloha 4C: Pracovní list (waldorfské lyceum)

- V souvětí č. 1 najdete spojku, určete druh vedlejší věty a pokuste se ji změnit na větný člen.

spojka: _ _ _ _ (2. a 4. písmeno)

druh VV: _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (8. písmeno)

vyjádřeno větným členem:

- V souvětí č. 2 určete poměr mezi větami hlavními. Určete druh vedlejší věty.

poměr: _ _ _ _ _ _ _ _ (žádné p.)

druh VV: _ _ _ _ _ _ _ _ (5. písmeno)

- Větu „krajíc je posetý mouchami zabořenými po kolena v marmeládě“ převedte na souvětí a určete druh vedlejší věty.

souvětí:.....

druh VV: _ _ _ _ _ _ _ _ (7. písmeno)

- Doplněte (nebo podtrhněte) informace týkající se souvětí č. 4. Písmena do tajenky vybírejte ze správné varianty.

Toto souvětí se skládá ze vět. Jedná se o(počet) větu/y hlavní a větu/y vedlejší. Věty spojené spojkou „a“ jsou věty HLAVNÍ/ VEDLEJŠÍ/ HLAVNÍ A VEDLEJŠÍ. (2. a 7. písmeno) Souvětí je PODŘADNÉ/ SOUŘADNÉ. (7. písmeno) Na první větě v souvětí závisí JEDNA /DVĚ/ ŽÁDNÁ vedlejší věta/y. Mezi 2. a 3. větou je ODPOROVACÍ / ŽÁDNÝ / SLUČOVACÍ poměr.

název obrazu: _ _ _ _ _ _ _ _

- 8. V textu se nachází několik vět uvozených spojkou „že“. Úkolem je tyto věty *podtrhat* a určit jejich druh.

Druhy vět doplňte do křížovky, tajenka skrývá část názvu Cimrmanovy divadelní hry.

!!! Dejte pozor na zadané pořadí vět v křížovce. !!! Doplnujte bez hacku a carek.

CIMRMAN DRAMATIK

(1) Pro Cimrmana dramatika je příznačné, že se nikdy neobával jít proti konvencím. (2) Postupem doby se dostal tak daleko, že šel i sám proti sobě. (3) Zastával totiž názor, že jakmile umělec dosáhne svého cíle, nastává ochabnutí a posléze nuda. (4) Musíme říci, že Cimrman vždy dělal vše pro to, aby svého cíle nikdy nedosáhl. (5) Proti nebezpečí nudy uplatňoval jedinou možnou metodu: v nejlepším přestat. (6) Když jako režisér inscenoval některou ze svých her a během zkoušky nabyl dojmu, že herci již pochopili hlavní myšlenku, přerušil zkoušky a začal studovat hru jinou.

název: _ _ _ _ _ A METELICE

- d) Nahrad'te příslovečná určení vedlejšími větami příslovečnými.

Sešli jsme se k oslavě našeho úspěchu. Před vstupem do školy odložte zbraně. Bez práce by se takový úspěch nedostavil. Odpočinuli jsme si na místě chráněném před sluncem. Netvař se uraženě. Změnila se k nepoznání. Přes nepříznivé počasí jsme museli natírat plot. Kulhá po úrazu. Zaradoval se nad příchodem poselstva.

- e) Nahrad'te vedlejší věty příslovečné příslovečným určením.

Nohy se mu podlamovaly, protože byl zsláblý. Udělal to tak, že jsme byli všichni spokojeni. Když se vypršelo, začali zpívat kosi. Objednali jsme si čaj, abychom se zahřáli. Přestože jsem byla úplně vyčerpaná, cítila jsem se nádherně. Nejraději jezdím na prázdniny tam, kde bydlí moje babička. Nebyl jsem ve škole, protože jsem byl nemocný.

- f) Podtržené přívlastky nahrad'te vedlejšími větami přívlastkovými a souvětí pak napište. Pozor na čárky!

V místech s vyšší nadmořskou výškou se lépe opaluje. Nespotřebovaný materiál vraťte zpět do skladu. Štěkající pes nekouše. Musel jsem zdolat kopec ležící na cestě do tábořiště. S chutí snědl včerejší oběd. Rozbité brýle zanesu k optikovi. Cesta vedoucí údolím byla zatarasena. Stromy obalené květy dýchaly opojnou vůní.

- g) Nahrad'te vedlejší větu přívlastkovou přívlastkem.

Vyplašili jsme jezevce, který spal v noře. Mlha, která halila celý kraj, pomalu ustupovala slunečním paprskům. Trať, jež vedla přes území Indiánů, byla neustále ohrožována jejich nájezdy. Žáci, kteří se zapsali do kursu programování, přijdou dnes do počítačové učebny. Z hradu, který se tyčil na příkré skále, zbyly už jen ubohé trosky.

- h) Nahrad'te podtržené rozvitě doplnky vedlejšími větami doplňkovými.

Pozoroval jsem Kamila bezradně se rozhlížejícího po okolí. Našli jsme lvetu sedící na pařezu. Jen málokdy uvidíte kamzíka pasoucího se nerušeně na svahu. Viděl ji šťastnou. Mraky nám připadaly jako z olova. Potkali jsme Andreu spěchající do školy. Zastihli jsme Petra pěkně rozzuřeného. Slyšel jsem Renátu zakašlat.

- ch) Nahrad'te vedlejší větu doplňkovou doplňkem.

Viděl jsem Danu, jak byla naštvaná. Spatřili jsme kočku, která se plížila ke kleci s kanárem. Slyšeli jsme syčku, jak zahoukal. Nevšimli jsme si policisty, jak nás staví plácačkou. Neviděla jsem Zdeňka, že by byl spokojen. Lesník zahlédl veverka, jak zmizela v dutině stromu. Překvapili jsme Marii, která na stromě hraje na housle. Přistihli jsme naši paní Fikarovou, jak opět vypráví o svých zásluhách.

Rozlište, které vedlejší věty jsou předmětné a které podmětne (pozor na možnost záměny prvního a čtvrtého pádu).

- i) 1. Řekl nám, abychom dnes nechodili. 2. Zdá se, že to dobře dopadne. 3. Říkám ti, že se mi to nelíbí. 4. Nevím, jestli tam půjdeme. 5. Vůbec jim nevadilo, že se chystáme k večeři. 6. Neptala jsem se, co to je. 7. Byl překvapen, že práce šla tak rychle. 8. Nikdy se mi nestalo, že bych zapomněl přijít na bridge. 9. Nemohl si vzpomenout, kdy se včera vrátil domů. 10. Je správné, že o tom uvažuješ.
- j) 1. Kdo lže, ten krade. 2. Kdo nekrade, okrádá rodinu. 3. Matka mi dovolila, že se mohu vrátit až v jedenáct hodin. 4. Překvapilo mě, jak rychle na nás zapomněl. 5. Není nutné, abys te znova popisoval. 6. Bylo mi divné, proč se tak červená. 7. Udivuje tě, co všechno jsem schopna na sebe navléknout? 8. Kdo se ptá, nerad dá. 9. Poprosili jsme Viktora, aby nám látku vysvětlil. 10. Bylo by nepřijemné, kdybychom na tu oslavu zapomněli.

- k) Souvětí s vedlejší větou přísudkovou změňte na větu jednoduchou s přísudkem slovesně jmenným.

Vzor: Byl, jako by mu z oka vypadl.
Byl mu velmi podobný.

Byl, jako by ho opařil. Nejsem ten, kdo závidí. Nikdy nebyl takový, že by záviděl. Učebnice nebyla ani zdaleka taková, aby nás zaujala. Jízda autem byla pro něho tím, čím je pro narkomana droga. Nová učitelka není taková, jak jsme si ji představovali. Počasí bylo, že by psa nevyhnal. Obloha byla, jako když ji vymete.

- l) Určete druhy vedlejších vět.

Díval se z okna,	když jsme přicházeli.	
	protože byl zvědavý.	
	aby mu nic neuteklo.	
	třebaže to bylo riskantní.	
	které směřovalo do ulice.	
	jak to dopadne.	
Zavolej mi,	kdybys potřeboval pomoc.	
	až budeš mít čas.	
	kde tě najdu.	
	protože jinak nepřijdu.	
	kdo se cítíš sám.	
	i když bude málo času.	

- m) K dané hlavní větě vymyslete vedlejší věty určených druhů.

Koupali se v řece,		v. v. přísl. časová
		v. v. přísl. příčinná
		v. v. přísl. účelová
		v. v. přísl. přípustková
		v. v. přívlastková

Příloha 6: Test (waldorfské lyceum)

Nebude-li pršet, nezmoknem.

Protože byla zima, oblékl se tepleji.

Kdo to ví, odpoví.

Zavolala domů, aby neměli strach.

Vzkázal, že slib dodrží.

Zazpíval píseň, kterou měla maminka ráda.

Když se setmělo, vrátil se.

Ač pršelo, šel bez deštníku.

Půjde, kam bude chtít.

Udělal to, jak mu řekli.

Prémie:

Stromy byly, jako by je pozlatil.

Jedl, až měl plný žaludek.

Příloha 7: Test (waldorfské lyceum)

Určete druh věty vedlejší a převedte ji na větný člen stejného druhu:

1. Nebyl jsem ve škole, protože jsem byl nemocný.
2. Přestože jsem byla vyčerpaná, cítila jsem se výborně.
3. Žáci, kteří se zapsali do kurzu programování, přijdou dnes do počítačové učebny.
4. Slyšeli jsme sýčky, jak zahoukal.
5. Objednali jsme si čaj, abychom se zahřáli.

Určete druh podtrženého větného členu a převedte ho na vedlejší větu:

1. Zaradoval jsem se nad příchodem poselstva.
2. Cesta vedoucí údolím byla zatarasena.
3. Slyšel jsem Renátu zakašlat.
4. Rozbité brýle zanesu k optikovi.
5. Kulhá po úrazu.

Napište zásady, jak postupujete při změně vedlejší věty na větný člen a opačně.
Co musí zůstat zachováno?

Příloha 8A: Pracovní list (gymnázium)

Souvětí

Souvětí je větný celek složený ze dvou nebo více vět jednoduchých. Vyjadřuje zpravidla spojení myšlenek ve složitější myšlenkový celek.

Věty souvětí jsou na sobě **mluvnický**

- a) nezávislé: nezávislá věta → **věta hlavní** a
- b) závislé: závislá věta → **věta vedlejší**.

Věta, na které závisí věta vedlejší, je **věta řídicí**. Větou řídicí může být věta hlavní, ale i jiná věta vedlejší.

Věty v souvětí se spojují spojovacími výrazy: jsou to **spojky** (a, i, nebo, ale, že, když) nebo jiná slova - nejčastěji **vztažná zájmena** (kdo, co, který, jenž) a **vztažná příslovce** (kam, kde, kdy, odkud). Věty mohou být připojeny i bez spojek.

Podle počtu hlavních vět a podle účasti vět vedlejších rozlišujeme

- a) **souvětí souřadné**,
- b) **souvětí podřadné**.

Souvětí souřadné

Je to takové souvětí, ve kterém jsou nejméně dvě věty hlavní. Věty v souvětí souřadném mohou být v různých vzájemných poměrech (vztazích). Podle toho rozeznáváme následující typy souvětí souřadného.

1. Souvětí slučovací

Věty se k sobě prostě přirazují jako sobě rovné, a to buď spojkou či jinými spojovacími výrazy (a, i, nebo, ani, také, pak, potom), nebo dvojitými spojovacími výrazy (i - i, ani - ani, jednak - jednak, hned - hned aj.) nebo bez spojovacích výrazů. V grafickém záznamu označujeme +. *Bylo teplo a slunce svítilo od rána do večera.*



Hned se smála, hned plakala.

Bylo tam nádherné, byla tam pohoda a rozprohla se tam i nenučená zábava.

2. Souvětí stupňovací

Druhá věta stupňuje (zesiluje) obsah první věty. Nejčastější spojky a spojovací výrazy jsou ba, ba i, ba ani, dokonce a dvojitě spojovací výrazy nejen - ale i, nejen - nýbrž i apod. V grafickém záznamě označujeme r.

Přišli ušichni známi, ba i stará paní Mráčková, (která už léta nikam nevycházela.)



3. Souvětí odporovací

Jsou v něm spojeny věty, jejichž obsahy si navzájem odporují. Nejčastější spojky jsou ale, avšak, však, jenže, nýbrž, leč i dvojitě spojovací výraz sice - ale. Odporovací význam může mít též v některých případech spojka a. V grafickém záznamě označujeme x.



8. Volné spojení vět

Spojení vět a jejich poměr nemusí být vždy vyjádřeny spojovacími výrazy, ale jsou někdy volné a označují se jen melodii (tónem), jakým věty pronášíme. V jeden celek jsou věty spojeny větovým přízvukem a větovým obsahem.

Např.: *Chybil či nechybil, liška se mu ztratila.*



Ondřej zaklepal, zpěv umkl, za dveřmi syčel plamínek, hlas pozval dovnitř
 Souvětí podřadné (M. Pujmanová)

Je to takové souvětí, které má jednu větu hlavní a jednu či více vět vedlejších. Věty vedlejší závisí na svých větech řídicích jako její větný člen (proto také v případě potřeby můžeme větný člen nahradit odpovídající větou vedlejší a naopak). Obsah závislé věty často doplňuje myšlenku své věty řídicí. Vedlejší věty se připojují spojovacími výrazy.

Vedlejší věty uvozené spojkami nazýváme také **spojkové**. Vedlejší věty uvozené vztažnými zájmeny nebo vztažnými příslovcí nazýváme větami **vztažnými**.

! Pamatuj!

Ukazovací zájmeno nebo příslovce věty řídicí, které odkazuje na větu vedlejší, **nepokládáme za větný člen** (podle šmilauerovského pojetí).

Ten, co nám psal každý týden, se dnes dostavil osobně.

Koupil si to, co si přál už dávno.

1. Věta podmětová

Vyjadřuje podmět věty řídicí. Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou vztažná zájmena *kdo, co* a spojky *že, aby, kdyby* apod.

Kdo se bál, nesmí do lesa.

[bázlivec]



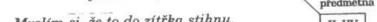
Zdá se, že bude hezky.

2. Věta předmětová

Vyjadřuje předmět věty řídicí. Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou spojky *že, aby* a vztažná zájmena a příslovce *kdo, co, ... kde, kam, odkud, kudy*.

Povězte mi, kde leží Barcelona.

[informaci]



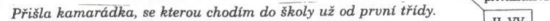
Myslím si, že to do zítřka stihnu.

3. Věta přívlastková

Vyjadřuje přívlastek k některému podstatnému jménu věty řídicí. Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou vztažná zájmena *kdo, který, jenž* či vztažné příslovce *kde, kdy* aj., řídč. spojky *(že, aby* apod.).

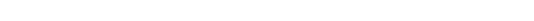
Přišla kamarádka, kterou mám ze všech nejraději.

[nejmilější]



Přišla kamarádka, se kterou chodím do školy už od první třídy.

Jsou chuile, že bych se nejraději neviděla.



Čekali jsme je, ale nepřišli.



Slibil, a nepřišel.

4. Souvětí vylučovací

Jsou v něm spojeny věty, jejichž obsahy se navzájem vylučují (buď platí jedna možnost, nebo druhá). Nejčastější spojky a spojovací výrazy jsou *nebo, anebo, buď (ať) - nebo (anebo), buď - buď, ať - ať*, v otázce vylučovací či (*zdali - či*). V grafickém záznamě označujeme ~.

Buď pojedeme na prázdniny k babičce, nebo pojedeme pracovat na letní dětský tábor.

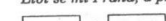


Mám koupit ten modrý závěs, či se Ti víc líbí ten fialový? (otázka vylučovací)

5. Souvětí důsledkové

V tomto souvětí vyjadřuje první věta příčinu (důvod), druhá věta (se spojovacím výrazem) důsledek (účinek). Nejčastější spojovací výrazy jsou *proto, tedy, tudíž, a proto, a tedy, a tak*. V grafickém záznamě označujeme →.

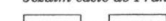
Líbí se mi Praha, a proto tam jezdím tak často.



6. Souvětí příčinné (důvodové)

V tomto souvětí vyjadřuje příčinu (důvod) věta druhá, připojená spojovacím výrazem. Typickými spojovacími výrazy jsou *neboť, vždyť, totiž*. V grafickém záznamě označujeme ←.

Jezdím často do Prahy, neboť mám Prahu rád.

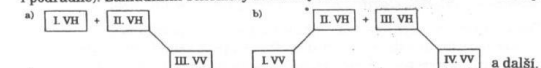


! Pozor na pravopis!

V písmu se v souvětí souřadném píše čárka před všemi spojovacími výrazy s výjimkou a, i, ani, nebo, anebo ve významu slučovacím; ale: píše se např. před a ve významu odporovacím a před důsledkovými spojovacími výrazy a proto, a tedy, a tak apod.

7. Složitě souvětí souřadné

Skládá-li se souvětí alespoň ze tří vět (s výjimkou pouze tří vět hlavních), označujeme ho jako složitě souvětí (může být souřadné i podřadné). Základními schémata souřadných souvětí složitých jsou následující:

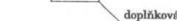


4. Věta doplňková

Vyjadřuje doplněk věty řídicí. Nejčastějším spojovacím výrazem je spojka *jak* (zast. *kterak*).

Často si vzpomínám na babičku, jak nám vypravovala pohádky.

[jakožto vypravěčku]



Zahlédl jsem srnku, která již mizela v lese.

5. Věta přísudková

Vyjadřuje přísudek jmenný, zpravidla po sponě věty řídicí. Obvykle bývá uvozena spojkou *jak*. Vyskytuje se zřídka.

Posluchárna je, jak by nabil.

[nabitá]



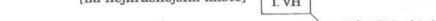
Nejsi, jak ses mi snažila namluvit.

6. Věta příslovečná

Vyjadřuje příslovečné určení a rozvíjí přísudek věty řídicí. Stejně jako příslovečné určení můžeme blíže (přesněji) určit i jednotlivé věty příslovečné.

a) **Věta příslovečná místní** vyjadřuje místní určení. Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou příslovce *kde, kam, odkud, kudy* apod.

Zůstanu, kde se mi bude nejvíce líbit.



Vrať se, odkud jsi přišel.



b) **Věta příslovečná časová** vyjadřuje časové určení nebo omezení, které se týká obsahu řídicí věty. Nejčastější spojovací výrazy jsou *když, až, jakmile, než, sotva, sotvaže, zatímco, kdy, kdykoli, pokud, dotud* at.

Když mi bylo nejhůře, pomohli mi rodiče.



[v nouzi]



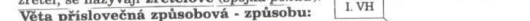
Dokud dýchám, doufám.

c) **Věta příslovečná způsobová** vyjadřuje příslovečné určení způsobu, míry nebo prostředku. Věty, které tyto okolnosti vyjadřují, které se nazývají **přirovnávací** (spojky *jako, jak, čím - tím* aj.).

Věty, které tyto okolnosti vyjadřují jako výsledek, účinek, se nazývají **účinkové** (spojky *tak, že, (tak), aby* aj.). Věty, které vyjadřují zřetel, se nazývají **zřetelové** (spojka *pokud*).

Věta příslovečná způsobová - způsobu:

Nakreslil to, jak nejlépe uměl.



[kvalitně]



Příloha 8B: Pracovní list (gymnázium)

Věta příslovečná způsobová - míry:

Nakreslil toho, že by tím pokryl celou nástěnku.
[hodně]

Věta příslovečná způsobová - přirovnávací:

Stavěl se, jako že mu na tom nezáleželo.
[hostejně]

Věta příslovečná způsobová - účinková:

Pracoval tak, aby to měl hotovo co nejdříve.
[do rychlého závěru]

Věta příslovečná způsobová - zřetelová:

Pokud jde o mě, připojím se k prvnímu názoru.
[Podle mého] | **Pozor!**

Před přirovnávacími spojkami *jak, jako, než* píšeme čárku jen tehdy, uvozují-li větu, nikoli slovní výraz.

Spí, jako by ho do vody hodil. Ale: Spí jako dudek.

! Pozor! Spojku *jako* s podmiňovací částí je třeba odlišit od příslovečné sprážky *jakoby*.

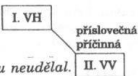
Pomůcka pro pravopis: Můžeme-li si říci *jako kdyby*, píšeme *jako by* zvlášť. V případech, kdy můžeme nahradit spojkou *jako* píšeme *jakoby*.

Vypadal, jako by právě vylezl z rostit. Ale: Udělal to jakoby naschvál.
[jako kdyby] [jako]

d) Věta příslovečná příčinná (důvodová) vyjadřuje příčinu (důvod) obsahu věty řídicí. Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou spojky *protože, že, poněvadž* (kníž. *jelikož*).

Šel jsem tam nerad, protože jsem je už znal.

[z určitého důvodu]

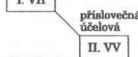


Poněvadž se dostatečně nepřipravil, zkoušku neudělal.

e) Věta příslovečná účelová vyjadřuje účel vzhledem k obsahu věty řídicí (tj. okolnost, ke které směřuje naše jednání). K větě řídicí bývá připojena spojkou *aby*.

Uděláme všechno, abychom maturitu složili úspěšně.

[pro úspěšnou maturitu]



! Pozor!

● Ve spojení *aby* je obsaženo sloveso ve způsobu podmiňovacím.

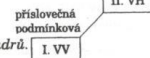
... *abychom maturitu složili úspěšně.* → přísudek: *složili bychom*

● Rozlišujeme tzv. **nepravé věty účelové**, které nevyjadřují účel, ale pouze následnost nebo kontrast. Považujeme je za slohově neobratné.
Ulehla, aby už nevstala. Snažil se, aby nakonec přece jen odešel od tabule s nedostatečnou.

f) Věta příslovečná podmínková vyjadřuje podmínku, při které může nastat děj věty řídicí. Nejčastějšími spojkami jsou *jestliže, -li, kdyby, jestli, když*.

Jestliže se rozhodnete do zítřka, můžeme v neděli vyrazit.

[při věsném rozhodnutí]



Sude-li každý z nás z křemene, je celý národ z kvádrů.

g) Věta příslovečná přípustková vyjadřuje připustku, tj. okolnost, která je v rozporu s obsahem věty řídicí. Nejčastějšími spojkami jsou *ačkoli(v), třeba, třebaže, přestože, i kdyby, i když, řiď. ač, byť, jakkoli. I kdyby trakaře padaly, přijdu tam včas.*

[přes nepřízeň]



Třebaže jsem se mnoho nepřipravoval, dostal jsem výbornou.

! Pozor!

● Ve spojkách *kdyby, i kdyby* je obsažena část slovesného tvaru ve způsobu podmiňovacím.

Příklad: *I kdyby trakaře padaly... → padaly by*

● Vedlejší věty musíme určovat podle významu (podle větného členu, který zastupují). Přestože znalost spojovacích výrazů typických pro jednotlivé věty vedlejší může být účinným pomocníkem, nelze tyto výrazy považovat za jediné a rozhodující kritérium.

Spojka *aby* může uvozovat větu účelovou: *Napsal jim, aby se to dověděli co nejdříve.*
přívlastkovou: *Napsal jim dopis, aby jim sdělil podstatné informace.*
podmětná: *Není nutné, abys psal ten dopis.*
předmětná: *Chtěl bych, abys ten dopis napsal.*

Spojka *že* může uvozovat větu předmětnou: *Napsal, že o tom víc neví.*

přívlastkovou: *Napsal dopis, že o tom víc neví.*

podmětnou: *Zdá se, že se chystáš psát dopis.*

přísl. větu způsobovou (účinku): *Napsal to tak, že uspěl hned napoprvé.*

přísudkovou: *Divadlo je, že by zaplakal.*

[např. prázdné, ale i pobožené aj.]

přísl. větu příčinnou (důvodovou): *Poslal jsem ten dopis expres, že potřebujeme co nejrychlejší odpověď.*

7. Složitě souvětí podřadné

Valenční syntax

1. Valenční se rozumí schopnost dominujícího členu vyžadovat jistý počet valenčních členů, zpravidla též v jistých tvarech (viz níže: valenční pole, VF). Je především vlastností slovesných predikátů (VF - verbum finitum). U ostatních slovních druhů má poněkud jiný charakter a ve většině případů je odvozena od slovesné valence.

Nejdůležitějším pojmem, se kterým se ve valenční syntaxi setkáváme, je **základová větná struktura (ZVS)**, která se zapisuje pomocí gramatických větných vzorců (podle větných členů nebo podle slovních druhů a jejich postavení ve větě jakožto valenčních členů). Jako základ věty označujeme nejmenší část věty, která ještě zachovává smysl.

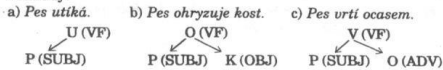
Jednotlivé pozice ZVS nejsou na téže úrovni, ale jsou hierarchicky uspořádány. Východiskem bývá sloveso, zvláštní postavení pak zaujímá podmět, jehož symbol zapisujeme vlevo od symbolu VF a nazýváme **levovalenční** (na rozdíl od pozic ostatních, **pravovalenčních**).

Pravovalenční pozice jsou řízeny predikátem, proto je někdy označujeme jako **rekční** v širokém slova smyslu (jako rekci předmětovou - objektovou - OBJ, adverbialně objektovou - ADV, nutnou rekci adverbialní - QUAL a též rekci u predikativu - PRED). Větné členy, které obsahují tyto pozice, nazýváme **doplňeni (komplement)**. Jsou záležitostí pouze roviny formální syntaktické (stejně jako podmět). Komplement může být více, a to různého významu i odlišné formy.

Základem celého pojetí je **přísudek (predikát, verbum finitum - sloveso určité)**, který je **doplňován** členy obligatorními. ZVS může tvořit:

- 1) **predikát** (viz níže d, e),
- 2) **spojení predikátu a subjektu** (viz níže a), nebo
- 3) **predikát (nebo spojení predikátu a subjektu), doplněný(é)** tak, aby věta dávala smysl (viz níže b, c).

Příklady:



Pozn.: Smysl by nedávaly např. věty *Pes ohryzuje.* nebo *Pes vrtí.*

d) *Prší.*

e) *Na pláni fouká.*

P(VF)

F(VF)

Legenda

Dominující člen: NP(ADV)

VF - predikát / přísudek : verbum finitum / sloveso určité

Nejdůležitější valenční pozice (levovalenční):

SUBJ - subjekt / podmět: je vyjadřován zpravidla substantivem nebo zájmenem v nominativu

Doplňeni / komplement (pozice pravovalenční):

OBJ - typ předmětový / objektový: vyjadřuje se prostým nebo předložkovým pádem substantiva nebo zájmenem

ADV - typ příslovečná předmětový / adverbialně objektový:

vyjadřuje se **adverbiem** nebo **předložkovým pádem substantiva** nebo **zájmena**

QUAL - typ kvalifikační / adverbialní: vyjadřuje se adjektivem, substantivem, popř. zájmenem v instrumentále nebo **v předložkovém páde**

PRED - predikativ (jmenná část přísudku jmenného se sponou

! Pozor! Výše uvedená označení odlišuje od označení tradiční syntaxe. Tato označení v sobě spojují, jak se zmiňujeme i výše, určení větných členů a slovních druhů. Používáme je **pouze u valenční syntaxe.**

(Pozn.: Paralely s tradiční syntaxí jsou přibližně následující: OBJ → předmět (O), ADV → příslovečné určení (Ad), QUAL → atribut verbální, popř. příslovečné určení (Atv, popř. Ad), PRED → jmenná část přísudku jmenného se sponou (Pn).

V postavení **valenčního členu** přísudkového slovesa může být i **věta vedlejší.**

Pospíchali jsme, abychom byli brzy ve škole.

Pospíchali jsme, abychom byli brzy ve škole.

2. Valence slovesa tedy poskytuje jistá volná místa, jejichž obsazením se vytváří ZVS konkrétní věty.

Příklad: gramatický větný vzorec: SUBJ - VF - OBJ

Konkrétní podoba

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Pěta otrhává rybíz.

Příloha 9A: Pracovní list (gymnázium)

Druhy vět ve větších

Věta podmětová vyjadřuje podmět věty řídící. Bývá připojena vztahnými zájmenem *kdo* nebo *co* nebo spojkami *že*, *aby* apod., např.: *Je pozoruhodné, že se poměrně málo otázek týkalo techniky a technologie. Kdo chce dosáhnout stejných výsledků, musí vynaložit veškeré úsilí. Není nutné, abys tam šel.*

Věta předmětová vyjadřuje předmět věty řídící. Bývá připojena spojkami *že*, *aby* nebo vztahnými zájmeny nebo příslovci *kdo*, *co*, *kde*, *kam* apod., např.: *Radioelektrifikace oznámil, že letadlo přistane v 11 hodin. Chlěl jsem vědět, kdo to udělal. Vždycky záleží na tom, jak se co dělá. Usilujeme o to, aby naše děti žily v míru.*

Poznámka: V hlavních větách *Usilujeme o to*, záleží na tom není „o to“, „na tom“ předmětem, nýbrž jen výrazem odkazujícím k větě vedlejší, která vyjadřuje předmět věty hlavní.

Věta přívlastková vyjadřuje přívlastek podstatného jména ve větě řídící. Bývá připojena vztahnými zájmeny *kdo*, *co*, *kteří*, *jaký*, *čí*, *jenž* nebo vztahnými příslovci *kde*, *odkud*, *kudy*, *kam*, *kdy* (věty vztahné) nebo spojkami *že*, *aby*, *zda* apod. (věty spojkové). Např.: *Zjišťoval také činnosti, které jsou uchazečům nejmilejší. Hranol je tedy deska, kterou lze přešlátl tlakem ruky. Babička neopustila své malé údolíčko, kde našla svůj domov. Víc a víc mu vcházela do krve jistota, že jeho pracovní úspěchy závisí na jeho pílí.*

Poznámka: 1. Někdy vztahná věta přívlastková vyjadřuje vlastnost podstatného jména věty řídící, nýbrž děj, který se stal po ději věty řídící. Je to nepravá věta vztahná, např.: *Setkal jsem se na nádraží s přítelem, kterého jsem srdčně přivítal* (vhodnější: ... a srdčně jsem ho přivítal). *Cizinec se obrátil na policistu stojícího na křižovatce, který mu ukázal cestu* (vhodnější: ... a ten mu ukázal cestu).

2. Přívlastková věta stojí zpravidla hned za podstatným jménem, které rozvíjí. Proto je někdy vložená do věty hlavní, např.: *Zaodníci, kteří projeli cílovou pásku, byli bouřlivě pozdraveni*. Je-li podstatné jméno rozvíto neshodným přívlastkem, následuje vztahná věta po tomto přívlastku, např.: *Zaodníci z České republiky, kteří projeli cílem první, byli bouřlivě pozdravováni*. *Pozdravili jsme se s náčelníkem tamějšího letiště, který uměl dobře česky*.

Věta doplňková vyjadřuje doplněk věty řídící. Bývá připojena spojkami *jak*, *kteřak*. Např.: *Edison si chtěl představit uchazeče, jak si bude počínat při práci. Učeně pozoroval mistra, jak ošetřuje stroj. Dívál jsem se na kluzáky, jak krouží vysoko nad lesy. Petr si představoval Vaška, jak by si počínal na jeho pílí.*

Poznámka: Zřídka se vyskytuje **věta přísudková**, která vyjadřuje jmenový přísudek, zpravidla po sponě věty řídící, např.: *Nejsi, nejsi, jak jsi se dělala. Reka byla, jako by ji postříbřil*.

Věta příslovečná vyjadřuje příslovečné určení věty řídící. Je: a) **místní** (bývá uvedena spojovacími výrazy *kde*, *kam*, *kudy*, *odkud*), např.: *Kamkoli jsme přišli, všude nás vládně přivítali. Vrátil se tam, odkud vyšel*;

Poznámka: Ve větě *Vrátil se tam* není příslovec *tam* příslovečným určením, nýbrž jen výrazem, který odkazuje na vedlejší větu příslovečnou místní.

– ale i, nejen – nýbrž i apod. Např.: *Chycenou dospělou kukačku není možno chovat v kleci, ba dokonce se ani ornitologům nedaří vychovat kukaččí mládě. Nejen že sbírá ty druhy jako jiní hmyzožravci, ale také s oblibou hubí chlupaté housenky, které ostatní ptáci pomějí.*

3. Popírá-li druhá věta obsah věty první, odporuje-li mu nebo jej aspoň omezuje, je mezi nimi **poměr odporovací**. Nejčastější spojky a spojovací výrazy jsou *ale*, *a* (= ale), *avšak*, *užak*, *jenže*, *leč*, *než*, *nýbrž*, *a přece*, *sice – ale*. Např.: *Kukání samečků můžeme slyšet obvykle už koncem dubna, avšak jejich družky přilétají až o několik dní později. Drobní pěstitelé v neustálém spěchu přinášejí spoustu potravy, on však všechno snadno stačí sám spotřebovat.*

4. Vylučuje-li jedna věta platnost věty druhé (platí-li jen jedna z obou možností, neplatí druhá), je mezi nimi **poměr vylučovací**.

Časté jsou otázky vylučovací. Nejčastější spojky a spojovací výrazy jsou *nebo*, *anebo*, *buď – nebo*, *nebo – anebo*, *buď – buď*, *či*, *zda* – *či* apod. Např.: *Buď v něm kukačka najde vajíčka, nebo jsou tam už holátka. Viděls to už někde, či si to jen představuješ?*

5. Vyjadřuje-li příčinu věty první věta druhá, je to **poměr příčinný**.

Druhá věta bývá připojena spojkami a spojovacími výrazy *neboť*, *totiž*, *vždyť*. Např.: *Kukaččí mládě se stalo symbolem nepěkné vlastnosti některých lidí, neboť kukačka snáší vejce do hnízd jiných ptáků. Kukačku pokládáme za velmi užitečného ptáka, vždyť zahubí velké množství škodlivého hmyzu. Kukačka v zajetí zahyne, nedovede se totiž přizpůsobit nové stravě.*

6. Vyjadřuje-li první věta příčinu a druhá věta důsledek, je to **poměr důsledkový**.

Spojovací výrazy jsou *proto*, *tudíž*, *tedy*, *a tak*, *a proto*, *a tedy* apod. Např.: *Kukačky mají ponekud zvláštní vlastnosti a zvyky, bude tedy zajímavé se s nimi blíže seznámit. Kukačka nesnáší svá vajíčka najednou, klade je ve značných časových odstupech, a proto na ně nemůže zasáhnout.*

Poznámka: 1. Při měření přičinném a důsledkovém záleží na postavení vět. Poměr je určován větou druhou. Zmíníme-li pořadí vět, změníme i jejich vzájemný poměr, např.: *Pospíchal jsem se prací, neboť se schylovalo k bouři* (poměr příčinný). *Schylovalo se k bouři, a proto jsem pospíchal s prací* (poměr důsledkový).

2. *Cítil se tam velmi spokojený, neboť ho všichni měli rádi* – *Cítil se tam velmi spokojený, protože ho všichni měli rádi*. Po stránce obsahové není mezi oběma souvětími rozdíl. Z hlediska mluvnické stavby včetně však rozdíl je: první souvětí je souřadné, druhé podřadné.

3. Spojka *avšak* je vždy na začátku věty, *ale* zpravidla na začátku, zřídka na dalším místě, *užak* zpravidla na druhém místě, *zřídka* na dalších místech ve větě. (*Dívál se na ně, avšak neřekl ani slovo*; –, *ale neřekl* –, –, *neřekl užak* –).

b) časová (bývá uvedena spojovacími výrazy *až*, *když*, *jakmile*, *dříve než*, *sotvaže*, *zatímco*, *pokud*, *než*), např.: *Počkám na tebe, dokud nepřijdeš*;

c) způsobová (bývá připojena spojovacími výrazy *jako*, *jak*, *jak – tak*, *čím – tím*, *více – než*, *takže*, *že*, *aby* apod.), např.: *Udělal to lépe, než jsem předpokládal*;

d) příčinná (vyjadřuje příčinu obsahu věty řídící; bývá připojena spojkami *že*, *protože*, *poněvadž*), např.: *Rád jsem mu vyhověl, protože si to zasloužil*;

Poznámka: Někdy taková věta vyjadřuje příčinu, nýbrž jen odůvodnění (vysvětlení) domněnky vyjádřené větou řídící. (*Bude asi pršet, protože vláštouky létají nížka*). Mluvíme pak o větě důvodové.

e) účelová (vyjadřuje okolnost, ke které směřuje naše jednání; bývá připojena spojkou *aby*), např.: *Cínil tak, aby zjistil uchažečovo všeobecné vzdělání. Chodím do školy, abych rozšířil své vědomosti*;

Poznámka: Někdy se větou účelovou vyjadřuje účel, nýbrž děj, který následoval po ději věty řídící. Je to nepravá věta účelová, např.: *Horská bystrina prude stékala ze skaly, aby se dole třátila v bělostné krápně* (= ... a dole se třátila v bělostné krápně). V jiném vyjádření než obrazném je nevhodná, např.: *Odešel, aby se za hodinu vrátil* (lépe: ... a za hodinu se vrátil).

f) podmíneková (vyjadřuje podmínku, při níž může nastat děj věty řídící; bývá připojena spojkami *–li*, *kdyby*, *jestliže*, *když*), např.: *Kdyby všichni lidé na světě měli dobrou vůli, nebylo by zhoubných válek. Když mi vyhovíš, uděláš mi radost*;

g) přípustková (vyjadřuje okolnost, která je v rozporu s obsahem věty řídící; bývá připojena spojkami *ač*, *achkoli*, *třebas*, *třebaže*, *i když*, *i kdyby*, *byť*, *jakkoli*), např.: *Ačkoli se některé otázky zdály snadné, vyžadovaly rozumovou bystrost a rychlý úsudek. Ač byl stár, zastal ještě mnoho práce*.

Poznámka: Podle spojky nelze vždy bezpečně určit druh věty vedlejší. Rozhodující je, který člen věty řídící závislá věta zastupuje. *Rekl mu, aby to udělal* (co mu řekl? věta předmětová); *Vyslovil přání, aby to udělal* (jaké přání? věta přívlastková); *Přišel k nám, aby to spravil* (za jakým účelem? věta účelová).

Druhy souvětí souřadného

1. Jsou-li věty k sobě přiřazeny jako obsahově rovnocenné, je mezi nimi **poměr slučovací**.

V něm jsou věty přiřazeny buď bez spojovacího výrazu, nebo spojkami a spojovacími výrazy *a*, *i*, *také*, *též*, *ani*, *pak*, *i – i*, *ani – ani*, *jak – tak*, *jednak – jednak*, *dílem – dílem*, *napřed – potom* apod. Např.: *Kukají jenom samečkové, samičky se ozývají méně nápadným voláním „kli-kli-kli“*. *Kukaččí samička sledí za takovým párem a čeká na vhodnou chvíli*.

2. Jestliže druhá věta je svým obsahem závažnější, důležitější než obsah věty první, je mezi nimi **poměr stupňovací**. Nejčastější spojky a spojovací výrazy jsou *ba*, *ba i*, *dokonce i*, *nejen*.

Cvičení

1. Určete věty hlavní a vedlejší a určete druhy vět vedlejších. Doplňte čárky.

Poruč mu aby to udělal. Kdo jinému jámu kopá sám do ní padá. Jestliže se všichni budeme poctivě snažit zvládneme s úspěchem tento nesnadný a odpovědný úkol. I když se nám v práci vyskytnou mnohé potíže práce je usilovnou prací překonáme. Chlapec zbledl že by se na něm krve nedořezal. Jak se do lesa volá tak se z lesa ozývá. Děti se divaly jak vlny po splavu prudce dolů stékají. Vlímek pošukuje barevné klůčky na rohožové mošnice kterou babička drží v ruce. Všichni cítili nutnost aby se zdokonalili v mateřském jazyce. Nikdo ho nepronásledoval protože se pozornost lidí obrátila k vratům radnice. Zastavili jsme se abychom si trochu odpočinuli. Kdykoli zavál prudký vítr větve stromů se prudce rozkymácely. Ačkoli bylo již jaro dny byly velmi chladné. Ukazuje se že se vytváří nový vztah mezi uměním a společností. Obecenstvo žádalo aby umělci poslední část programu opakovali. V Košicích a Prešově se předem oznamuje erupce herlanského gejzíru aby turisté mohli zhlédnout tento překrásný přírodní úkaz.

2. Určete věty hlavní a vedlejší a závislost vět vedlejších.

V továrně, kde pracuje můj bratr, se vyrábějí automobily. Reprodukční technika dosáhla takové dokonalosti, že dnes můžeme tvrdit, že jsme schopni přenášet i nejnáročnější záběry vyskytnou v koncertní. Protože se nároky diváků zvyšují, roste i odpovědnost těch, kteří televizní program připravují. Z Göteborgu se Smetana vrátil do vlasti, kterou tolik miloval a na níž v cizině neustále vzpomínal. Vědci, kteří archeologické vykopávky řídí, studují také bedlivě každý nále. Dnes žijeme v době, kdy se na televizi nedíváme jako na zážrak, ale kdy se stala součástí našeho každodenního života. Mnohé technické problémy se musely vyřešit, než se podařilo, aby člověk slyšel svůj hlas ze zvukového záznamu. I kdyby byl stroj sebelepší, nemůže se obejít bez člověka, který jej řídí. Vzpomínám si na starého rybáře, který mně vykládal, jak v zimě nacytal nejkrásnější ryby právě pod ledem. Vidíme-li nový důmyslný stroj, musíme se obdivovat lidem, kteří jej vymysleli. Po práci se všichni radili, jak by mohli výrobní postup zdokonalit, aby byl ještě efektivnější. Budovatelé metra pamatovali na to, že každý den statisíce obyvatel bude používat podzemní dráhy, aby je dopravila do zaměstnání. Hlediště divadla zaplnili diváci, aby zhlédli slavnostní představení Smetanovy Libuše, kterou zpívali členové opery Národního divadla. Žižka správně předvídal, že se válka s nepřáteli kalicha vyvine ve velký zápas, v němž budou husité nakonec stát proti celému světu.

3. Doplňte věty podmětové. Slab jenom ten, kdo – – –. Nyní je pro něho důležité, aby – – –. Ockováním proti obrně se podařilo, že – – –. Není ještě jisté, zda – – –. – – –, nesmí do lesa. V rozhlase bylo oznámeno, že – – –. Všem zaměstnancům bylo známo, jak – – –. Vzor: Slab jenom ten, kdo ztratil v sebe víru.

Příloha 9B: Pracovní list (gymnázium)

4. Podměti následujících vět nahraďte větou podmětnou s týmž významem.

Otužil se nebojí nachlazení. Zdeňkův zachránce byl odvážný a statečný. Návštěvníci koncertu byli nadšení dokonalostí houslistovy hry. Vybudovat v Praze metro bylo velmi potřebné. Zavádění dokonalejších a výkonnějších strojů je nutné. Karlovým přáním bylo vystoupit o prázdninách na některé vrcholy Vysokých Tater. V nouzi se pozná opravdový přítel. Vždy bylo mou snahou dělat rodičům radost.

Vzor: Kdo je otužilý, nebojí se nachlazení.

5. Označený větný člen nahraďte větou předmětnou s týmž významem.

Syn trpělivě čekal na otcův návrat. Výraz jeho tváře mě přesvědčil o správném pochopení všeho. Přemýšlel o přebudování svého domu. Nikdo nepochyboval o jeho statečnosti a odvaze. Luboš nezakrýval svou nespokojenost. Miloš těžce snášel strýcovo zbytečné hubování. Otec netrpěl synovi žádné odmlouvání. Dědeček nám vypravoval pozoruhodné zážitky.

Vzor: Syn trpělivě čekal, až se otec vrátí.

6. Vedlejší větu předmětnou nahraďte větným členem věty hlavní.

Věra pevně věřila, že se brzy uzdraví. Brzy jsme všichni poznali, jak je tento objev důležitý. Chtěl vědět, kolik je přesně hodin. Zde na byla přesvědčena, že bude mít úspěch. Dočkal jsem se konečně, že se rozběhlo. Při pohledu na uhnulý rybi jsme pochopili, jaký význam mají čističi zařízení. Vřele jsem mu poděkoval, že mně pomohl. Jirka si stěžoval, že ho bolí hlava.

Vzor: Věra pevně věřila ve své brzké uzdravení.

7. Doplňte větu přívlastkovou.

Měl jsem dojem, že ---. V městě, kde ---, jsem potkával lidi, které ---. Nedovedete si ani představit radost, jakou ---. Na lesním rozcestí jsem stanul v pochybách, kudy ---. Můj syn vyslovil přání, aby ---.

Vzor: Měl jsem dojem, že se už na mě nepamatuje.

8. Přívlastek nahraďte vedlejší větou přívlastkovou.

Televizní hry vysílané pro mládež se těší velkému zájmu. Helikoptéry sledující provoz na silnicích v dopravních spíčkách jsou výbornými pomocníky při řízení dopravy. Inženýři a montéři pracující v cizině bývají často dlouho odloučeni od svého domova. Brigádníkům přijíždějícím na pomoc při sklizni chmele bylo připraveno vhodné ubytování. Letadla s velkým doletem se užívá na zámořských linkách. Jiráskova románová kronika s ústřední postavou F. L. Věka je jedním z nejznámějších děl naší literatury. Hloubky obecnosti vrajcejí se z divadelního představení živě hovořily o výkonech herců. Kosmonaut splnění úkoly se vrátili z dlouhodobého pobytu ve vesmíru.

Vzor: Televizní hry, které se vysílají pro mládež, se těší velkému zájmu.

9. Nahraďte vedlejší větu přívlastkovou větným členem a označený přívlastek nahraďte větou přívlastkovou.

Mistrovství republiky dráhových cyklistů, které bylo zahájeno na plzeňském velodromu, začalo řadou výkonů majících vysokou úroveň. Pytlák, který se přilízl hustým mlázem, byl překvapen hajným, skrytým za stromy. Vysoké topoly stojící podél silnice jsou jako

důvodů. Při pohledu z Petřína si zdvůvodňujeme krásu našeho města.

Vzor: Architekti a technické usilují o to, aby zachovali tuto vynikající stavební památku.

14. Doplňte vhodnou příslovečnou větu a určete její druh.

Milan na všechny otázky odpovídal, jako ---. Po stoupající cestě jsem došel až tam, odkud ---. Sníh na jižních úbočích rychle začne tát, jakmile ---. O dovolené odjíždějí lidé z měst do přírody, aby ---. Navštívíte-li Památník národního písemnictví, budete-li ---. Chlapec lekutím zbledl, že ---. Naši veslaři nezískali první cenu, i když ---.

Vzor: Milan na všechny otázky odpovídal, jako když bičem mrská.

15. Určete druh poměru mezi větami v následujícím souvětí a doplňte čárky.

Prudký vítr narazil na zelenou zeď stromů prudce zasměl rozhoupal větve ale jen stěží se prodral hustým listím. Nemohl jsem odejít neboť déšť byl na spadnutí. Doma ho uvítali jako ztraceného syna a proto se už do města nevrátil. Bud jsem trávil svůj volný čas četbou anebo jsem si vyšel do nedalekého lesa na procházku. Starší Jan zpolehounka zdvihá babičce byly červeně pasovaný fěrtoch neboť nahmatal pod ním něco tvrdého. Lyžování je nejen zdravý sport nýbrž má vliv i na naše duševní schopnosti. Rybí maso musíme jíst čerstvé podléhá totiž rychlému rozkladu. Děti se sotva dočkat mohly matky neboť jim vždy přinesla nějakou hračku a pamlssek. Karel svůj úkol splnil ba dokonce pomohl svým kamarádům. Úkol splníme vždyť není obtížný.

16. Doplňte spojovací výrazy.

Skodliví červi se zavrtávají do dřeviny, protkávají ji svými chodbami, --- ničí strom. Otec tehdy pracoval namáhavě, --- jeho plat nestačil na výživu čtne rodiny. Odpoledne měli všichni volno, --- si prohlíželi okolí. Členové umělecké poroty měli nesnadnou práci, --- všechna soutěžní díla měla dobrou úroveň. Bryndová zrudla a vyskočila, hnala se po Hudcovce, --- ženy ji strhly zpět. Jeho odpověď mě překvapila, --- zarmoutila. Závodník nemohl zdolat prudké stoupání, --- byl již vyčerpan. Matka je nám ze všech lidí nejbližší, --- ji máme tak rádi. Tyto obrazy se nám líbí, --- svou krásou nás přímo okouzluje. Přicházeli jsme k nádraží, vlak se blížil, --- jsme se dali do běhu.

17. Určete druh poměru mezi větami hlavními a druhy vět vedlejších.

Odborníci zjistili jakost nalezl rudy a vědci odhadli, jaké množství se asi skrývá v hlubinách země. Ruda se vysype z rýpadla do vozíku a stroj se znovu otáčí, aby nabral novou rudu. Tato obchodní jednání jsou neobyčejně významná, neboť jsou také důkazem, že naše bižuterie bude udávat ton světové módy. Přehledně-li strojvedoucí výstražně znamená, zasáhne automat místo člověka a vlak se zastaví. Otec se jenom shovívavě usmál, já však jsem cítil, jak se mi krev hrne do tváří. Toto průmyslové odvětví má velkou budoucnost, neboť se počítá s tím, že výroba chemických vláken zatlačí přírodní vláknou úplně do pozadí.

postavy, které strážejí kraj. Tichý chod strojů, umístěných v řadách, je dokladem péče, kterou jim věnují pečliví strojnici. Chlapci, kteří se koupali v rybníce, pozorovali letadlo zanechávající za sebou bílé pruhy. Západočeské lázně, které vrajcejí zdraví mnohým našim nemocným, se staly místy vyhledávanými i četnými cizinci. Moravský kraj ležící na sever od Brna upoutá nás svou propastí Macochou a jeskyněmi, jež uchvacují svou krásou. Veliká lesklá skvrna, rozlévající se po hladině moře, označovala místo, kde loď ztroskotala. Zřícenina Strečna, vypínající se na strmých skaliskách nad Váhem, je pozůstatkem hradu, který byl vybudován v druhé polovině 14. století. Původní dům mincmistra Johlna Rothleva, zakoupený Václavem IV. a darovaný koleji Karlově, se stal ústřední budovou stavebního komplexu, který je dnes znám pod jménem Karolinum. Candát je hltavý a nevybíravý dravec, požirající i značně velké ryby a živící se i jinými živočichy, kteří žijí ve vodě.

Vzor: Mistrovství republiky dráhových cyklistů, zahájené na plzeňském velodromu, začalo řadou výkonů, které měly vysokou úroveň.

10. Změňte větu doplňkovou ve větu předmětnou.

Pozoroval autobus, jak v zatáčce zmírní rychlost. Slyšel jsem otec, jak věhá do bytu. Chlapci se divali na letadlo, jak prudce stoupá. Živě jsem si představoval maminku, jak mě netrpělivě očekává. A již jsme uviděli prvního závodníka, jak vjíždí do cíle.

Vzor: Pozoroval, jak autobus v zatáčce zmírní rychlost.

11. Změňte větu předmětnou ve větu doplňkovou.

Náhle jsem upozoroval, jak se na pařezu vyhrívá zmije. Chlapec se zájmem sledoval, jak muži trénují běh. Květa se divala, jak babička paličkujce krajku. Na letišti diváci viděli, jak parastitisté vyskakují z letadla. Slyšeli jsme, jak se pod oknem hašteří vrabci. Spatřil jsem, jak auto prudce zabrzdilo před neopatrným chodcem.

Vzor: Náhle jsem upozoroval zmiji, jak se vyhrívá na pařezu.

12. Označené výrazy vyjádřete větou doplňkovou.

Chlapec pozoroval kombajnéry připravující stroje k setí. Dědeček spokojeně hleděl na vnuka hravěho si s vláčkem. Uslyšel jsem Mirka volajícího na mě. Alena uviděla na okně kočku vyhrávající se na sluníčku. Na televizní obrazovce jsme viděli sněhové pluhly odstraňující vysoké závěje. Za letních večerů rád pozoruji slunce zvolna se sklánějící za obzor.

Vzor: Chlapec pozoroval kombajnéry, jak připravují stroje k setí.

13. Nahraďte označený větný člen větou vedlejší a určete její druh.

Architekti a technické usilují o zachování této vynikající stavební památky. Po skončení všech příprav se vydala výprava na nejtěžší úsek výstupu. Podala mu sklenici studené vody pro osušení. Před vstupem do jízdni dráhy se rozhlédne na obě strany. Pro náhlu bolest zubů jsem musil odejít k lékaři. Petr to udělal proti výslovnému otcovu zakazu. Mnohé silnice byly nesjízdné pro vysoké závěje. Po skončení práce se všichni vrátili do ubytovny. Při velké snaze se nám úkol jistě podaří splnit. Bez tvé pomoci bych sám motorku nespravil. Přes vysoké stáří byl můj otec duševně velmi čilý. Jarmila k nám přijela teprve na mé pozvání. Jan raději mlčel ze strachu před otcem. Karel k nám nemohl přijet z vážných

18. Z následujících dvojic vět utvořte souvětí souřadné s větami 14 v poměru příčinném a důsledkovém a souvětí podřadné s vedlejší větou příslovečnou příčinnou.

Strýc si vyšel zrána do lesa. Rád sbírá houby. – Tomáš uvolnil své místo. Do autobusu vstoupil starší pán. – Jindra se rozhodl vrátit se domů. V cizině se cítil osamělý a opuštěný. – Diváci odcházeli z divadla nadšení. Představení Dvořáková Jakobína bylo překrásné. – Do práce nastoupili sekáči s ručními kosami. Na těžko dostupných místech nemohly stroje pokosit trávu. – Milada jezdí pravidelně v zimě na hory. Pěstuje ráda zimní sporty. – Turisté navštěvují ve velkém počtu Babiččinu údolí. Chtějí zhlédnout místa známá z Babičky Boženy Němcové. – Na asfaltové silnici se místy vytvořila ledovatka. Řidiči musili jet velmi opatrně.

Vzor: Strýc si vyšel zrána do lesa, neboť sbírá rád houby. Strýc sbírá rád houby, a proto si vyšel zrána do lesa. Strýc si vyšel zrána do lesa, protože sbírá rád houby.

19. Rozlište věty hlavní a věty vedlejší a doplňte čárky.

a) Bylo to ke konci března kdy přišel takový den který se tvářil jako by se v něm již chtělo jaro rozběhnout do léta ačkoli se zasetá pole ještě nepokryla ani první zelení a na lukách hořela živá zelen jenom na březích potoka a v proláklínách kde se dlouho zdržovala jarní voda. Země se sice vyhrívala spokojeně na připalujícím slunci jako by se nemohla po dlouhé zimě nasytit slunečné pohody dýchala prudce a voněla až z toho rozbolí hlava. Na mezních kamenech na pokrajích lesa seděly veliké mouchy a kolem nich poletovali žlutáskové a babočky tak bezstarostně jako by ani nevěděli že několik kroků od nich pobíhají po stromech i po zemi velcí a čilí mravenci kteří se večera a dnes probudili z dlouhého spánku.

b) V korunách stromů bylo ticho ptáci nezpívali pouze vzduch zvonivě ševlel jako by se v něm lámaly sluneční paprsky. Ondřej Kořán si lehl naznak na hnědou půdu a zahleděl se vzhůru. Cítil jak rozpálená země ho hřeje do zad jak teplo sálá z rozpraskaných kmenů borovic a tavi částice pryskyřice aby je předal vzduchu. Jeho zrak se svezl na nedalekou starou borovici. Měla úžasně zkroucený kmen jako by jí smršná síla staletí hněvivě točila. Vzdušný kmen byl na vrchu rozštěpen na dvě mohutné koruny jejichž větve na sterych místech zlomené v kusé a roztržité pahýly vyháňaly nové a nové živoucí haluze. Zdálo se mu že se rudý peň podobá tvrdému sloupu z kovu který nese přesně vypočtenou tíhu a kdyby v koruně přirostla jen jehlice o chvíli dříve než peň pro ni zesílí praskne odshora dolů bílou trhlinou zlomí se a všechna ta tíha s praskotem se roztrhne na zemi. Chápal že se všechna nepřiznání života postavila proti tomuto stromu aby jej utužila že po celé zimy musel v kamenité půdě hledat výběžky svých kořenů jemné póry země a vyčerpávat z nich sílu pro příští rok aby nezahynul. Přes všechnu nepřiznání osudu strom rostl poněvadž růst musel probíjoval si cestu ke světlu spleť okolních stromů stiskl je odsmul na stranu a rozbíjel V jeho řídkých dougláskách se