

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku

Development of syntax in written Czech at the pupils of lower secondary
education

Eliška Doležalová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2020

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku

Development of syntax in written Czech at the pupils of lower secondary
education

Eliška Doležalová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2019

Odevzdáním této disertační práce na téma *Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. dubna 2019

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., za cenné rady při psaní disertační práce, za trpělivost, za odborné vedení v průběhu celého doktorského studia a za podporu jak v životě profesním, tak i osobním.

Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Ladislavu Janovcovi, Ph.D., a PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., za četné konzultace a cenné rady při psaní disertační práce.

Za podnětné rady a připomínky bych ráda poděkovala také doc. PhDr. Josefu Štěpánovi, CSc.

Velké poděkování si zaslouží také žáci – autoři slohových prací. Bez nich by tato práce nikdy nespátřila světlo světa.

Poslední, avšak neméně důležité poděkování, patří celé mé rodině, zvláště rodičům – za to, že mě podporovali ve vzdělání a pomáhali mi, kdykoli jsem potřebovala.

Především však děkuji svému muži Luděkovi a synům Jakobovi a Karlovi za obrovskou a nekonečnou trpělivost.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá vývojem syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku na materiálu písemných slohových prací, konkrétně slohového útvaru vypravování.

Na základě analýzy dvou souborů textů: (1) žáků 6.–9. ročníku základní školy v obci blízko Prahy, (2) žáků 6.–9. ročníku základní školy v Praze, doplněných korpusovým materiálem, byla charakterizována podoba současné syntaxe psané češtiny a její vývoj v závislosti na věku žáků. Celkem tedy bylo analyzováno 302 slohových prací. Z důvodu komplexnějšího poznání reality byly analyzovány také kurikulární a edukativní materiály, výukové hospitace a řízené rozhovory s učiteli.

Díky porovnání vývoje jednotlivých složek psané syntaxe bylo možno nejen vyslovit materiálově podložené závěry o současném stavu a vývoji psané syntaxe u žáků staršího školního věku, ale zároveň identifikovat případné vývojové disparátnosti jednotlivých složek syntaxe a vyslovit metodická doporučení.

KLÍČOVÁ SLOVA

syntax českého jazyka, osvojování mateřského jazyka, kvalitativní výzkum, obsahová analýza, vyučování českému jazyku, komunikační a slohová výchova, druhý stupeň základní školy

ABSTRACT

This dissertation thesis focuses on the topic of the development of syntax of written Czech at the pupils of lower secondary education on the material of written compositions of story-telling.

The thesis characterises the form of current syntax of written Czech and its development depending on the age of pupils. The analysis is based on two collections of texts – the texts in the first collection were produced by 6th to 9th primary school grade pupils based in a town near Prague, the second collection was produced by 6th to 9th primary school grade pupils in Prague. These data were then supplemented with corpus material. In total, there were 302 compositions analysed. Moreover, to depict the reality in its complexity, also curricular and educational materials were being analysed as well as lesson observations and structured interviews conducted with teachers.

The comparison between the particular constituents of written syntax enables the conclusions to be drawn being based on the analysed material giving evidence on the current state and development of written syntax with pupils of 6th to 9th grade of primary school, as well as possible disparities of development of particular syntax constituents to be identified and some recommendations for teaching methodology to be conveyed.

KEY WORDS

Czech language syntax, mother tongue acquisition, qualitative research, content analysis, Czech language teaching, communication and stylistics in education, 6th to 9th grade of primary education

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI A KOMUNIKACE – DOSAVADNÍ PRÁCE, VÝZKUMY A TEORIE	13
1.1 Psycholingvistické práce a výzkumy	13
1.2 Lingvodidaktické práce a výzkumy	17
1.3 Osvojování jazyka a vybrané aspekty jazykového vývoje u žáků staršího věku	20
1.3.1 Nástin problematiky osvojování jazyka z pohledu různých teorií a přístupů	22
1.3.2 Osvojování gramatiky a zákonitosti syntaktického vývoje	23
1.3.3 Vývoj a osvojování psané řeči	27
2 SYNTAX JAKO KLÍČOVÁ DISCIPLÍNA JAZYKOVÉ VÝUKY	31
2.1 Sledované aspekty syntaxe	31
2.1.1 Výstavba textu z hlediska nadvětného (uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti, práce s tematickými posloupnostmi a slovosled)	32
2.1.2 Charakteristika souvětne skladby	35
2.1.3 Charakteristika spojovacích výrazů a schopnost distinkce jejich významů ..	37
2.1.4 Charakteristika větné skladby	37
2.1.4.1 Výpověď, věta, větné struktury a typy vět	37
2.1.4.2 Větné členy	39
2.1.4.3 Modifikace syntaktických konstrukcí	39
3 VYPRAVOVÁNÍ	41
3.1 Vypravování a narativní postup z hlediska odborné stylistiky	41
3.2 Vypravování v domácích i zahraničních pracích a výzkumech	43
3.3 Vypravování z pohledu školní praxe	46
EMPIRICKÁ ČÁST	48
4 METODOLOGIE	48
4.1 Cíle práce	48
4.2 Získávání a analýza dat	48
4.3 Výzkumný vzorek a výzkumný materiál	51
4.4 Způsob prezentace výsledků	53
4.5 Zajištění kvality výzkumu	54

4.6	K problematice výzkumu jazykového projevu	54
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	56
5.1	VYPRAVOVÁNÍ NA ZÁKLADĚ ANALÝZY ŠKOLNÍ PRAXE	56
5.1.1	Analýza kurikulárních a edukačních materiálů v souvislosti se začleněním syntaxe do komunikační a slohové a výchovy	56
5.1.1.1	Analýza kurikulárních materiálů	56
5.1.1.2	Analýza edukačních materiálů	58
5.1.2	Syntax ve vypravování pohledem učitelů – analýza řízených rozhovorů	61
5.1.2.1	Pojetí a způsob výuky slohového útvaru vypravování	61
5.1.2.2	Začlenění syntaktického učiva do výuky vypravování	62
5.1.2.3	Členění textu do odstavců a práce s osnovou	63
5.1.2.4	Začlenění teoretických i praktických poznatků z nadvětné skladby do výuky vypravování	63
5.1.3	Syntax ve výuce vypravování – analýza výukových hospitací	65
5.2	ANALÝZA PRACÍ	72
5.2.1	Komunikační kontext a obecná stylistická charakteristika prací	72
5.2.1.1	Šestý ročník	72
5.2.1.2	Sedmý ročník	73
5.2.1.3	Osmý ročník	73
5.2.1.4	Devátý ročník	74
5.2.1.5	Celková stylistická charakteristika prací	75
5.2.2	Výstavba textu z hlediska nadvětného	76
5.2.2.1	Šestý ročník	77
5.2.2.1.1	Analýza kompoziční výstavby komunikátů	77
5.2.2.1.2	Uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti	80
5.2.2.1.3	Tematické posloupnosti, aktuální členění výpovědi a slovosled	85
5.2.2.2	Sedmý až devátý ročník	88
5.2.2.2.1	Analýza kompoziční výstavby komunikátů	88
5.2.2.2.2	Uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti	93
5.2.3	Charakteristika souvětné skladby podle rozmanitosti užitých větných struktur	100
5.2.3.1	Šestý ročník	100
5.2.3.2	Sedmý až devátý ročník	107

5.2.4	Schopnost distinkce významů jednotlivých spojovacích výrazů a jejich přiléhavé využití.....	120
5.2.4.1	Spojovací výrazy a jejich výskyt.....	120
5.2.4.1.1	Souřadící spojky.....	122
5.2.4.1.2	Podřadící spojky.....	124
5.2.4.1.3	Další spojovací výrazy.....	127
5.2.4.2	Vhodnost využití jednotlivých spojovacích výrazů.....	128
5.2.5	Charakteristika větné stavby.....	131
6	METODICKÁ DOPORUČENÍ.....	139
7	ZÁVĚR.....	146
8	PŘÍLOHY.....	153
8.1	Práce téhož žáka od 6. do 9. ročníku.....	153
8.2	Práce různých žáků.....	157
9	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	165

ÚVOD

„Jestliže někdo používá sice výhradně spisovného výraziva, ale neumí vytvořit plynulý a smysluplný text, pak je to daleko horší, než když mluví sice ne plně spisovně (...), ale přitom dovede jasně, plynule a úsporně sdělit své myšlenky.“ (Hrbáček, 1999/00, s. 116)

Uvedenou pasáž zmiňujeme ze dvou důvodů; jednak šířeji nastiňuje problematiku, již se věnuje naše práce, jednak příkládá význam tvorbě plynulého a smysluplného textu.

Ve společnosti včetně odborné komunity převládá názor, že úroveň vyjadřovacích schopností žáků klesá¹, tento předpoklad je však třeba objektivně potvrdit, nebo vyvrátit. Již Čechová (1985, s. 33) upozornila, že předpokladem úspěšné slohové a komunikační výchovy ve škole je poznání stavu, tedy úrovně řeči žáků. Stávající mezinárodní výzkumy² se v poslední době soustřeďují především na recepční složku komunikačních dovedností, zatímco produkční složka zůstává v pozadí. Naše práce proto reaguje na potřebu soustavněji obracet pozornost k analýze současné řečové produkce dětí a mládeže.

Centrum pozornosti našeho zájmu představuje skladba češtiny. Tuto oblast jsme zvolili především s ohledem na její význam nejen pro rozvoj jazykové kompetence žáků, pro výuku cizích jazyků, ale také pro samotné poznání českého jazyka a pro celkový rozvoj myšlení a kognitivních schopností.³ Syntax dává textu navíc velké možnosti pro stylizaci, „protože na úrovni usouvztažňování pojmenovávacích jednotek jazyka je široce otevřena cesta ke kreativitě, daleko více než u přece jen omezených možností formální morfologie nebo variant fonologických“ (Čechová a kol., 2008, s. 183).

Hlavním cílem této práce je zjistit, jak vypadá a jak se vyvíjí psaný projev žáků 2. stupně základní školy z hlediska syntaktického na materiálu slohového útvaru vypravování. Práce by tak měla přispět k dalšímu poznání jazyka dětí staršího školního věku.

¹ Např. Souček, D. Učitelé: s žáky to jde od deseti k pěti. Opravdu? 2016. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2016/36/ucitele-s-zaky-to-jde-od-deseti-k-peti-opravdu> (cit. 10. 11. 2016); Suda, Z. Práce s konceptem a stylizační variantnost. *Český jazyk a literatura* č. 2, 63/2012–2013, s. 71–77; Průžová, H. Na okraj hodnocení slohových prací. *Český jazyk a literatura* č. 4, 63/2012–2013, s. 181–185; Feřtek, T. Proč v Česku tak málo lidí umí dobře psát a přemýšlet, 2014. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/proc-v-cesku-tak-malo-lidi-umi-dobre-psat-a-premyslet> (cit. 10. 11. 2016)

² Zde máme na mysli především výzkumy PIRLS a PISA, které ověřují úroveň čtenářských dovedností. Tyto výzkumy vycházejí jednak z pragmatické filozofie zdůrazňující schopnost čtenáře přemýšlet o textu a uplatňovat své myšlenky, zkušenosti a informace, které získal v osobním životě a ve společnosti, jednak z psycholinguistiky, která se věnuje porozumění textu a mentálním operacím probíhajícím při čtení a porozumění v lidském mozku.

³ Srov. např. Svoboda (1956, s. 241), Jelínek (1956, s. 250).

Předkládaná disertační práce vychází z poznatků české lingvodidaktické tradice, která právě jazyku dětí a mládeže⁴ v minulosti věnovala velkou pozornost (např. Klimeš 1950, 1978; Čechová 1998, Svoboda 1964; Dvořák 1993), a snaží se na ni navázat. Zároveň se práce opírá o výsledky psycholingvistických a lingvodidaktických prací a výzkumů, a to jak domácích, tak zahraničních. Poznatky z odborné literatury nám pomáhají k vytvoření představy o tom, jaké úrovně jazykové a komunikační kompetence žáci v daném věku dosahují a kam směřuje jejich další vývoj.⁵

Již v roce 1978 napsal Klimeš: „Dosud však nebylo podrobně a soustavně zjištěno, jak se žákovský jazykový projev zdokonaluje, tj. v kterých složkách, a jaký je vývojový rytmus tohoto zdokonalování, tj. jaký je jeho vztah k věku.“ (s. 1). Navzdory tomuto čtyřicet let starému tvrzení zůstává oblast vývoje psané syntaxe u žáků staršího školního věku, vyjma dílčích syntaktických aspektů, prozatím spíše na okraji zájmu badatelů. Existuje sice řada prací (zejména bakalářských či diplomových), které se věnují žákovským projevům, a to jak mluveným, tak psaným, avšak většina z nich se soustřeďuje převážně na jazykové nedostatky typické pro určitý věk či vývojové období (zvláště pro mladší školní věk a pro období adolescence), nebo se zaměřuje na jinou než syntaktickou rovinu jazyka. Výjimkou je v tomto ohledu bakalářská práce Korelusové (2012). Jiné práce zabývající se charakteristickými rysy žákovských jazykových projevů z hlediska syntaktického v období staršího školního věku jsme nezaznamenali. Nejde nám pouze o zjištění, co žákům činí obtíže a v čem nejvíce chybují, ale rádi bychom charakterizovali, jak vypadá jejich psaný jazykový projev po syntaktické stránce. Ze zjištěných předností a nedostatků v pracích žáků by mohly být odvozeny možné příčiny, ale také cesty vedoucí k zlepšení výuky.

Třebaže je naším hlavním záměrem poznání reality syntaktické stránky jazykových projevů, snažili jsme se nezůstat pouze u konstatování zjištění a zabývali jsme se rovněž výukovým pozadím, neboť jeho poznání může přispět ke komplexnosti zkoumané reality.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. První kapitola mapuje dosavadní práce a výzkumy, jejichž prostřednictvím bude možné shrnout poznatky v oblasti jazykového projevu žáků z pohledu psycholingvistiky a lingvodidaktiky. Ve druhé kapitole se zabýváme teoretickým vymezením sledovaných aspektů syntaxe. Třetí

⁴ Jazyku dětí a mládeže se mj. věnuje Hoffmannová (1998, 2000); Jaklová (1979, 1986a, 1986b; 1993); Jančák (1997); Jirsová, Prouzová, Svozilová (1964); Krémová (1977); Podhorná-Polická (2008); Rysová (1999, 2003); Svobodová (2003, 1987); Zeman (2013).

⁵ Že je znalost relevantních teorií jazykového vývoje nutným předpokladem k hodnocení konkrétních jazykových projevů žáků, zdůraznila např. Čechová (1985).

kapitola je s ohledem na téma disertační práce věnována slohovému útvaru vypravování jednak z hlediska odborné stylistiky, jednak z pohledu domácích i zahraničních prací a výzkumů.

Empirická část je uvedena čtvrtou kapitolou, v níž předkládáme zvolenou metodologii. Stěžejní část monografie představuje pátá kapitola. Prezentace výsledků výzkumu je rozdělena na dvě části. První se týká vypravování na základě analýzy školní praxe, přičemž zde shrnujeme výsledky analýz kurikulárních a edukačních materiálů, řízených rozhovorů a výukových hospitací. Druhou část tvoří syntaktická charakteristika slohových prací žáků 6.–9. ročníku základní školy, a to na základě kvalitativní obsahové analýzy.

V závěrečné kapitole shrnujeme naplnění stanovených cílů a v následné diskusi poukážeme na další možnosti i limity výzkumu. Vybrané slohové práce žáků jsou součástí příloh.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI A KOMUNIKACE – DOSAVADNÍ PRÁCE, VÝZKUMY A TEORIE

Osvojování jazyka patří bezesporu k nejzajímavějším aspektům lidského vývoje. Znalost jazyka si děti osvojují v relativně krátkém čase a s vynaložením pouze minimálního úsilí, což by nebylo možné bez dvou zásadních věcí – biologicky zakotvených predispozic k osvojení jazyka a zkušenosti s jazykem z okolí (Fernándezová – Smithová Cairnssová, 2014, s. 95). Společně s rozvojem znalosti jazyka se vyvíjí i schopnost využívat tuto znalost při produkci vět, při jejich porozumění a v sociální interakci obecně. Zároveň si dítě osvojuje povědomí o tom, že jazykový systém není pouhým prostředkem sociální interakce a komunikace, a právě toto povědomí mu umožňuje osvojit si a užívat psanou formu jazyka (tamtéž, s. 123).

Následující kapitola shrnuje dosavadní práce a výzkumy jednak v oblasti psycholingvistické, jednak v oblasti lingvodidaktické, a to na základě studia odborné domácí i zahraniční literatury. Pozornost je dále věnována osvojování jazyka, gramatiky a zvláště syntaxe prvního („mateřského“) jazyka dítětem se zřetelem k žákům staršího školního věku, stejně tak i osvojování psané řeči v souvislosti s didaktikou slohové a komunikační výchovy.

1.1 Psycholingvistické práce a výzkumy

Třebaže je psycholingvistika již delší dobu etablovaným oborem, v českém prostředí si své místo začala hledat teprve nedávno. Za posledních více než dvacet let však došlo v této oblasti k významnému pokroku a zájemci o tento obor se rozhodně mají o co opřít. V češtině existuje jednak několik obecných prací, které poskytují úvodní poučení a základní přehled, jednak vyšly a stále vycházejí psycholingvistické práce zaměřené na český jazyk. Rovněž zde bylo vytvořeno institucionální zázemí pro realizaci psycholingvistických experimentů (Chromý, 2014, s. 268).⁶ Přestože novodobé výzkumy věnované osvojování češtiny mají již více než stoletou tradici, v české vědě se

⁶ V roce 2011 byla založena Laboratoř behaviorálních a lingvistických studií (<http://labels.ff.cuni.cz>) jako společný projekt Psychologického ústavu AV ČR a Filozofické fakulty UK v Praze.

systematický výzkum dětské řeči neprováděl.⁷ Pozornost je mu věnována až v posledních několika letech.⁸

První soustavnou prací o psycholingvistice v češtině je monografie I. Nebeské *Úvod do psycholingvistiky* (1992). Tématu osvojování jazyka dítětem je zde věnována celá kapitola, která je zaměřena na specifika dětské řeči, na faktory jejího vývoje a na základní teoretické koncepce (podrobněji viz zde kap. 2.3.3).

Osvojováním prvního jazyka se dále zabývá souhrnná práce J. Průchy *Dětská řeč a komunikace* (2011). Soustřeďuje se na teorii a výzkumy dětské řeči a komunikace u běžných jedinců, předmětem výkladu jsou však především děti předškolního věku. Autor se při svých výkladech opírá většinou o výzkumy zahraniční⁹. Velkým přínosem práce je především to, že pečlivě zpracovává dostupné údaje o osvojování češtiny, a stává se tak užitečným zdrojem odkazů ke zdrojům primárních dat o češtině. Tato kniha poskytuje kvalitní úvodní přehled dané problematiky a v tomto ohledu patří bezesporu k nejkompaktnějším, ovšem některé aspekty (zvláště ty, které se týkají vrozených jazykových schopností) se mohou jevit jako věcně sporné.¹⁰

S ohledem na náš výzkum považujeme za významnou práci F. Smolíka *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky* (2007), a to především kapitoly zaměřené na osvojování vět a gramatiky obecně (více viz zde kapitola 1.3.2).

V zahraničí je fenoménu dětské řeči věnována velká pozornost. Zmíníme zde pouze výběrově jednak přehledové práce, jednak práce a výzkumy zaměřené na osvojování gramatiky, respektive syntaxe.

K nejvýznamnějším průkopníkům teorie zkoumání dětské řeči ve 20.–30. letech 20. století patří psychologové J. Piaget a L. S. Vygotskij (viz zde kap. 1.3). Oba zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem dětského myšlení, avšak každý na základě jiného teoretického přístupu. Piagetova koncepce, obvykle označovaná jako konstruktivistická, je zaměřena prioritně na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, struktury a mentální

⁷ Výjimkou byl systematický výzkum fonetické roviny dětské řeči (K. Ohnesorg či J. Pačesová).

⁸ Ze současných českých autorů uveďme např. F. Smolíka (2002, 2006, 20007, 2009), L. Saicovou Římalovou (2012, 2013) či P. Chejnovou (2014, 2016a, 2016b). Základní orientaci v oboru, jeho vymezení a odkazy na literaturu poskytují práce I. Nebeské (2002), L. Saicové Římalové (2015a, b) a K. Šebesty (2009). V české psycholingvistice máme dále k dispozici několik stručnějších shrnutí zásadních přístupů. Hlavním teoretickým přístupům se věnuje K. Šebesta v kapitole „Osvojování jazykové a komunikační kompetence“ (2005, s. 25–42). Nejnovější monografií podávající přehled o základních tématech a teoriích, které se zabývají osvojováním mateřského jazyka, je *Osvojování jazyka dítětem* (2016) L. Saicové Římalové.

⁹ Pro orientaci v zahraničních výzkumech různých témat, které se týkají osvojování jazyka dítětem, je vhodná také publikace F. Smolíka a G. Seidlové Málkové (2014) *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*.

¹⁰ Srov. Chromý, J. (2014, s. 270), Smolík, F. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* [recenze]. E-psychologie [online], 5 (4), 73–75 [cit. 25. 9. 2016].

operace (Průcha, 2011, s. 28). Naproti tomu Vygotského koncepcí klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a velkou váhu v jejich rozvoji přikládá procesům učení a faktorům prostředí (tamtéž, s. 30).

Z dalších významných osobností uvedme zejména lingvisty W. Labova a N. Chomského. W. Labov považuje za stěžejní faktor ovlivňující osvojení prvního jazyka rodinu.¹¹ V jeho koncepci je jazykový vývoj dítěte realizován postupným osvojováním sociolingvistických vzorců, které užívají ve svém jazyce dospělí a které umožňují dítěti postupně ovládnout prestižnější formy komunikace. Období od 5 do 12 let označuje Labov jako vernakulární stadium a z hlediska vývoje ho vnímá jako nejdůležitější, protože dítě je v této době ovlivňováno působením školy a vrstevníky. Při komunikaci s vrstevníky si dítě přizpůsobuje vzorce řečového chování tak, aby odpovídaly vzorcům řečového chování skupiny, s níž se chce identifikovat (Šebesta, 2005, s. 40). Období od 13 do 15 let Labov označuje jako stadium sociální percepce, v němž sice ještě převažuje vernakulární způsob řeči, avšak postupně si dítě začíná uvědomovat sociální význam jazyka a začíná doceňovat prestiž spisovných vyjadřovacích forem; přibližně od 15 let se projev dětí začíná podobat projevu dospělých mluvčích (tamtéž, s. 41–42).

N. Chomsky je považován za hlavního představitele teorie nativismu. Nativisté zkoumají především osvojování gramatiky, zejména syntaxe, přičemž předpokládají, že vrozené předpoklady osvojování jazyka odpovídají obecným rysům jazykové struktury – univerzální gramatice (Nebeská, 2002, s. 300). Univerzální gramatika (geneticky naprogramovaná schopnost učit se jazyk) je tedy podle nich vrozená. Chomsky při zkoumání jazyka rozlišuje dva aspekty: 1. jazykovou kompetenci – intuitivní znalost systému jazyka, jeho elementů a pravidel, kterou má v určité podobě každý dospělý uživatel daného jazyka; 2. jazykovou performanci – konkrétně realizovanou řečovou činnost a její produkty, tj. promluvy, texty (Průcha, 2011, s. 18).

Ze zásadních monografií uvedme v první řadě práci *Pathways to Language: From Fetus to Adolescents* autorem K. Karmiloffové a A. Karmiloff-Smithové (2002), jež seznamuje čtenáře s novými přístupy v bádání o vývoji jazyka. Pro naši práci přináší významná zjištění zejména kapitola věnovaná naraci. Vyprávění/narace je zde chápáno jako jedna ze základních forem diskurzu, přičemž nabývání principu diskurzu představuje jeden z konečných kroků komplexní cesty osvojování jazyka. Na základě provedených výzkumů a relativně podrobné charakteristiky koherence a koheze se autorky snaží

¹¹ Z rodiny je to především matka, kdo stimuluje kognitivní vývoj dítěte a tím i jeho verbální vývoj.

poodhalit způsob, jakým dochází k rozvoji narativní produkce (podrobněji viz zde kapitola 3.2).

Z dalších významných prací nelze opomenout monografii *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches* (2011) B. Ambridge a E. Lievenové. Práce je založena na detailním srovnání dvou směrů v bádání o dětské řeči, které se v současné době jeví jako nejvýraznější. Generativní směr zdůrazňuje roli tzv. vrozených předpokladů a lze k němu přiřadit řadu přístupů označených jako nativistické či generativní, předpokládající existenci univerzální gramatiky. Naproti tomu směr konstruktivistický považuje za vrozené pouze obecné předpoklady k osvojování jazyka a důraz klade především na vliv prostředí. Pro naši práci mají význam kapitoly zabývající se osvojováním gramatiky z pohledu obou uvedených směrů, zvláště syntaxe, převážně ovšem na materiálu angličtiny. Pozornost je věnována mj. syntaxi jednoduché věty, základnímu slovosledu (anglické) oznamovací věty, osvojování souvětí se vztažnou větou a s vedlejší větou obsahovou, osvojování otázek či osvojování vět s pasivem.

Za velmi přínosný považujeme překlad monografie *Základy psycholingvistiky* (2014) autork E. M. Fernándezové a H. Smithové Cairnsové. Autorky se staví, nikoli však dogmaticky, na stranu těch přístupů, které kladou větší důraz na vrozenost jazyka a zastávají existenci univerzální gramatiky. Zásadní jsou pro nás kapitoly věnované osvojování jazyka a produkci řeči. S tím, jak děti rostou, si osvojují stále více jazykových dovedností; zvyšuje se jejich kapacita zpracování a zlepšuje se i jejich schopnost vytvářet a interpretovat delší a syntakticky složitější věty (Fernándezová, Smithová Cairnsová, 2014, s. 117). Schopnost zpracovávat složitější věty, jako jsou např. ty, které obsahují vztažné klauze, dávají autorky do souvislosti se schopností čtení, kterou děti získávají v prvních letech školní docházky. Dále uvádějí, že v pozdějším dětství se u dětí proměňuje interpretace vět, což poukazuje na změny v jejich syntaktických znalostech. Pravděpodobně jsou však tyto změny zapříčiněny nárůstem znalostí o gramatických vlastnostech lexikálních jednotek a zlepšenou schopností vytvářet gramatické struktury (tamtéž, s. 118). Významná zjištění přináší autorky také v oblasti diskurzních/konverzačních schopností. Jako ukázkový příklad vývoje schopnosti zohledňovat informační potřeby jiných zmiňují užívání zájmen u dětí. Jejich výzkumy dokládají, že pro mladší žáky je typické to, že produkují zájmena, jejichž reference je víceznačná. Dokonce ještě desetileté děti užívají ve svých vyprávěních mnoho nejednoznačných zájmen, tudíž vývoj těchto „propojovacích jevů“ (mezi tzv. propojovací

jevy se řadí např. užívání zájmen) za základním osvojováním gramatiky u dětí daleko zaostává (tamtéž, s. 119–120).

V souvislosti s osvojováním jazyka v raném období nelze opomenout výzkumy a práce vznikající na Slovensku.¹² Přestože z nich konkrétní poznatky nečerpáme, neboť se týkají mladších žáků, považujeme za důležité se o nich alespoň zmínit.

Osobitou problematiku v řečovém vývoji dětí představuje sledování způsobu rozvíjení textových struktur v narativech. Zde uveďme především práci J. Kesselové *Syntax naratív detí predškolského veku* (2013) a monografii *Naratíva v detskej reči* (2011) autorů M. Klimoviče a P. Harčaríkové. Druhá jmenovaná nám posloužila jako východisko pro analýzu textové koherence a koheze (podrobněji viz kap. 5.2.2).

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že se žádná z prací nevěnuje výhradně tématu osvojování syntaktické složky jazyka, pouze se dotýká určitých aspektů. Většina prací se navíc zaměřuje na předškolní a mladší školní věk, zatímco staršímu školnímu věku je věnována jen nepatrná pozornost. Avšak přestože je gramatický systém v tomto věku již osvojený, o některých jevech stále nemáme výzkumně podložené potřebné informace.

1.2 Lingvodidaktické práce a výzkumy

Problematice jazyka dětí a mládeže věnovala česká lingvodidaktická tradice v minulosti velkou pozornost. Přehled autorů a jejich aktivit v této oblasti podává M. Čechová v monografiích *Vyučování slohu (Úvod do teorie)* (1985) a *Komunikační a slohová výchova* (1998). Sama autorka se věnovala mj. otázkám lingvodidaktickým, mluvnickým či slohovým v řadě odborných článků (zejména v časopisech *Český jazyk a literatura* a *Naše řeč*).

Lingvodidaktickým otázkám i ve vztahu k syntaxi se dále věnoval J. Jelínek. Jak uvádí Čechová (2007/08, s. 241) „vedl výzkumy, jejichž smyslem bylo poznat stav vyučování, analyzovat ho a na základě výzkumných výsledků navrhopvat změny ve vyučování“. Výsledkem byly jednak desítky studií publikovaných v časopisech, jednak řada odborných monografií, např. *Souvětí* (1956). Ve svém *Úvodu do teorie vyučování českému jazyku* (1980) podal mj. přehledný ontogenetický vývoj řeči.

Výzkumem lexikální a syntaktické charakteristiky žákovských prací se na konci 40. let 20. století zabýval L. Klimeš v disertační práci *Lexikální a syntaktická charakteristika*

¹² Konkrétně se jedná o výzkum dětské řeči, který probíhá na Filozofické fakultě Prešovské univerzity (např. Slančová a kol., 2008; <http://laboratorium.detskarec.sk>). Výzkumy se týkají různých aspektů jazyka, zabývající se problematikou osvojování gramatiky (např. akvizicí spojek) či textové koherence.

dětských prací (1949). Pro syntaktický rozbor zde bylo použito 250 žákovských prací. Na konci 70. let se potom zaměřil přímo na syntaktickou stránku jazyka, a to v habilitační práci s názvem *Syntaktický vývoj psaného jazykového projevu ve 3.–9. ročníku ZDŠ* (1978). Celkem bylo podrobně analyzováno 1400 prací, které byly napsány v roce 1946 a 1947 v Praze a v letech 1962–1965 v Plzni.¹³ Klimeš navíc sledoval po dobu tří let tutéž třídu (27 žáků) a podrobně rozebíral individuální syntaktický vývoj žáků. Práce hledala odpovědi na otázky: jak dlouhou práci je schopen průměrný žák v určitém věku napsat, kolik může mít taková práce vět, kolik slov je průměrně ve větě a vět v souvětí, kolik je rozvíjejících větných členů ve větě a jakého druhu atd. Přestože se jedná o výzkum kvantitativní (zejména jde o aritmetické průměry), neboť prozkoumání kvantitativních informací považuje za nezbytné pro poznání vztahu mezi kvantitativním vývojem a kvalitou žákovských prací, všimá si práce i kvalitativních aspektů. Práce tak poskytuje přesná zjištění podložená statistickým zpracováním. Klimešův výzkum si kladl rovněž cíle didaktické (metodické) a výsledky měly sloužit jako exaktní opora, o niž by se bylo možné opřít při úpravě a zdokonalování osnov, učebnic a metodických příruček.

Klimešovy výzkumy představují detailní analýzu velmi rozsáhlého výzkumného materiálu na věkově rozrůzněném výzkumném vzorku. Autor si navíc všimá mnohých aspektů, které působí na žákovský jazykový projev a ovlivňují jej. V tomto ohledu se jedná o mimořádnou práci přinášející zásadní kvantitativně podložená zjištění, která představují základ pro teoretická východiska a k nimž se dodnes odkazuje jednak v monografických pracích (Čechová, 1985; 1998), jednak v publikacích encyklopedického charakteru (Průcha a kol., 2009). Na konkrétní výsledky upozorníme dále a to jak v souvislosti s našimi zjištěními v empirické části práce, tak ve zvláštní kapitole zabývající se srovnáním stavu jazykového vývoje před více než šedesáti lety a dnes.

Dosud nepřekonanou práci, která se navíc jako jediná věnuje výhradně starším žákům, konkrétně žákům 6.–9. ročníku, je monografie M. Kaly a M. Benešové *Písemný a mluvený projev žáků základní školy* (1989). Cílem práce bylo postihnout charakteristické rysy písemného projevu žáků 2. stupně ZŠ. Do výzkumného vzorku, který se zabýval písemným vyjadřováním žáků, bylo zahrnuto 315 písemných prací a pozornost byla zaměřena na rozbor slovní zásoby, stavbu věty a na obsah a formu, u nichž jim šlo především o věcnou správnost a členění na odstavce. Autoři sledovali věk žáků, prospěch, prostředí a pohlaví jako nejdůležitější faktory ovlivňující jazykový rozvoj. Vycházeli

¹³ Žáci dostali na výběr ze dvou témat („*Co dělám ve volných chvílích*“ a „*Čím bych chtěl být*“).

z předpokladu, že v průběhu základního vzdělávání dochází ke zdokonalování jazykových schopností žáků, a že tedy bude jejich písemný projev postupně obsírnější a výstižnější (Kala, Benešová, 1989, s. 17).

Stejně jako výzkumy Klimešovy přinesl výzkum Kaly a Benešové nesmírně cenné poznatky, z nichž vycházíme a které zmiňujeme v rámci osvojování gramatiky (viz zde kap. 1.3.2). Z výzkumu Kaly a Benešové vplynuly mnohé předpokládané rysy jazyka žáků, do té doby však kvantitativně neověřené.

Analýze písemných projevů žáků se zřetelem k typickým stylizačním nedostatkům se ve svých článcích věnovali např. G. Janáček (1951), K. Svoboda (1956) či L. Klimeš (1956). Upozornili zvláště na slabou myšlenkovou a stylistickou úroveň slohových prací. Ta se projevila mj. v nevhodném kladení vět vedle sebe bez vyjádření významových vztahů. K dalším nedostatkům patřilo řazení myšlenek v nelogickém (nevhodném) sledu nebo vyšinití z větné vazby v dlouhých souvětích. Za nejvážnější nedostatek považoval Klimeš (1956) nevhodnou volbu slov a malou slovní zásobu, které byly příčinou neobratného opakování výrazů.

Jazykem dospívající mládeže se dále zabýval K. Svoboda (1970/71, 1973/74, 1975, 1976, 1985/86) a jeho žáci, mj. K. Šebesta (1979/80) či K. Dvořák (1975/76, 1994/95, 1995/96, 1997/98). Dvořák např. tvrdí, že „nedostatky ve vyjadřování žáků souvisí s nedostatky v myšlení“ (1997/98a, s. 67), ačkoli vztah výuky syntaxe a rozvoj myšlení žáků nebyl zatím experimentálně dokázán. Lze však předpokládat, že zabývali se syntax vyššími mluvnickými celky a je-li jazyk s naším myšlením úzce spojen, může mít vyučování syntaxe do jisté míry vliv na rozvoj myšlení (Štěpáník, 2014, s. 25).

Ve své novější studii Dvořák (2007/08) zjistil, že žáci (studenti nejvyšších ročníků gymnázií v Českých Budějovicích) produkují myšlenkově nepropracované práce, které vykazují nedostatky v užívání spojovacích výrazů pro vyjadřování složitějších vztahů, ale i ve vyjadřování příčinnostních vztahů a obecně v ujasnění si vztahů mezi složkami denotátu. Z hlediska návaznosti výpovědí se často jedná o volné přiřazování jednotlivých jednoduchých vět bez vyjádření syntaktického vztahu. Pro vyjadřování vztahů žáci používají chudý repertoár spojovacích výrazů, v čemž Dvořák spatřuje projev málo vyspělého myšlení.

Kromě české lingvodidaktické tradice je třeba zmínit nejnovější postupy korpusové lingvistiky, a to zejména existenci akvizitních korpusů. Pod vedením K. Šebesty (2010)

vznikají tzv. žákovské korpusy – elektronické databáze projevů¹⁴, z nichž jsme pro naši práci využili konkrétně korpus SKRIPT2012 (podrobněji viz kap. 4).

Dále vznikly některé práce, zvláště bakalářské a diplomové, jejichž výsledků můžeme využít. Z novějších uveďme bakalářskou práci V. Korelusové *Vývoj jazyka žáků na 2. stupni ZŠ* (2012), která se zabývá vývojem písemného vyjadřování žáků 6. a 8. tříd ZŠ. Na základě kvalitativní a kvantitativní analýzy 135 prací autorka podává charakteristiku vybraných aspektů morfologických, syntaktických a lexikálních, a potvrzuje tak vývojové tendence doložené staršími výzkumy, zejména vývoj směrem k větší syntaktické komplexnosti – nárůst užívání vět vedlejších, nárůst počtu souvětí či podřadnosti (viz kap. 1.3.2).

O výzkumech a pracích zaměřených přímo na slohový útvar vypravování, tak o analýzách založených na žákovských vypravováních pojednáváme ve 3. kapitole (viz kap. 3.2).

Pro výše uvedené práce je příznačné, že jako prostředek k získání poznatků o charakteristice a vývoji dětské řeči využívají zejména kvantitativní analýzu. Kvalitativní analýza tak zůstává okrajovou záležitostí. Značná část prací zabývajících se slohovými projevy žáků se navíc převážně zaměřuje pouze na nejčastější chyby a nedostatky, jen několik z nich se snaží charakterizovat podobu písemného projevu žáků jako takovou, tedy to, co je pro žáky určitého věku typické a jaké konkrétní prostředky žáci pro vyjádření svých myšlenek volí.

1.3 Osvojování jazyka a vybrané aspekty jazykového vývoje u žáků staršího školního věku

V následující části se zabýváme nejprve kognitivním vývojem a řečovými předpoklady dítěte pro rozvoj komunikační kompetence a následně osvojováním prvního jazyka dítětem se zřetelem k žákům staršího školního věku na podkladě relevantních teorií. Tuto problematiku uchopujeme především z hlediska jazykovědného a lingvodidaktického, přihlížíme však rovněž k vývojově psychologickým aspektům. Pozornost zaměřujeme na osvojování gramatiky, zvláště pak na osvojování syntaxe a osvojování psané řeči.

Jelikož je téma naší práce úzce spjato s prostředím školy, užíváme pojem „žák staršího školního věku“. Vycházíme přitom z pojetí Vágnerové (2012, s. 237), která rozděluje „školní věk“ (tj. období základní školy) na tři dílčí fáze¹⁵, přičemž „starší školní

¹⁴ Srov. Šebesta, 2010; k termínu žákovský korpus Šebesta a kol. 2014.

¹⁵ Raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk.

věk“ vymezuje jako období 2. stupně základní školy. Jedná se tedy o období od 11–12 let do 15 let, od doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň a začíná dospívat, do ukončení povinné školní docházky. Z biologického hlediska jde o období pubescence (první fáze dospívání).

Termín kognitivní vývoj¹⁶ se vztahuje k proměnám poznávacích schopností či možností jedince, a to ať už se odehrávají na základě zrání, nebo učení (Průcha a kol., s. 341). Zatímco zrání se vztahuje k posloupnosti změn relativně nezávislých na vlivech prostředí, v případě učení je vliv prostředí nezanedbatelný. V průběhu ontogeneze procházejí poznávací schopnosti jako dispozice člověka k uchopování světa jak kvalitativními změnami (např. změna způsobu myšlení), tak kvantitativními (např. nárůst kapacity pracovní paměti). V souvislosti s kvalitativní a kvantitativní vývojovou dynamikou se většina současných kognitivních psychologů přiklání k uznávání interakce vrozených a naučených faktorů, které sehrávají význam v kognitivním vývoji dítěte (Liptáková a kol., 2015, s. 58).

Lidská kognice je neodmyslitelně spjata s přirozeným jazykem a jazyk je součástí kognice¹⁷. Ke klíčovým představitelům, kteří se zabývali studiem kognitivního vývoje dítěte, patří bezesporu J. Piaget a L. S. Vygotskij. Jejich teorie představují dva odlišné pohledy na kognitivní vývoj a jsou dodnes živé.¹⁸ Na pozadí mnoha různých teorií, z nichž jsou v oblasti pedagogiky a psychologie právě Piagetova a Vygotského teorie rozšířené a uznávané, však zůstávají některé podstatné otázky i nadále otevřeny.

Piaget svou teorii opírá o charakteristiku způsobů řešení problémů, které se ukazují jako typické pro určitý věk. Rozlišuje tak čtyři kvalitativně odlišná stadia kognitivního vývoje (podle Průchy, 2011, s. 342). S ohledem na žáky, kteří jsou předmětem našeho zkoumání, uvádíme charakteristiky obou stadií, v nichž se žáci vývojově nacházejí. Žák ve věku 7(8)–11(12) let se podle Piagetovy teorie nachází ve stadiu konkrétních operací. Jedná se o věk, kdy dochází k nárůstu schopnosti „operovat“ s mentálními reprezentacemi konkrétních objektů a kdy dítě začíná respektovat zákony logiky, dokáže brát v úvahu více než jednu charakteristiku objektu. K poslednímu stadiu – stadiu formálních operací – náleží žák ve věku 11(12) a více let. Zde dochází k dalšímu uvolňování poznávacích procesů v návaznosti na konkrétní realitu, dochází k rozvoji abstraktních, formálně

¹⁶ Problematika kognitivního vývoje zahrnuje celou řadu otázek souvisejících se změnami v myšlení, v procesech zpracovávání informací, řešení problémů atd., ale též se změnami v jazykových schopnostech.

¹⁷ Pojem kognice bývá definován jako souhrn veškerých struktur a procesů lidské mysli. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOGNICE> (cit. 16. 5. 2018)

¹⁸ Přestože jde o odlišné pohledy, v některých aspektech se přibližují, či dokonce prolínají, a mohou tak sloužit jako východisko interakčních přístupů, které přikládají v kognitivním vývoji dítěte přibližně stejnou váhu jak procesu dozrávání, tak procesu učení.

logických operací. Dítě již začíná uvažovat hypoteticky (jestliže, pak), je schopno zvažovat různé možnosti řešení problémů a dokáže se vyrovnat se situacemi, které jsou pro ně nové (Průcha, 2011, s. 342).

Podle teorie Vygotského je kognitivní vývoj chápán jako enkulturace, tj. vrůstání do kultury na základě sdílené praxe, společného jazyka a dalších symbolických nástrojů (tamtéž, s. 345). Klíčovými pojmy jsou „osvojování“, „činnost učícího se jedince“ a „zóna nejbližšího vývoje“. Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje, který definuje jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu žáka a jeho potenciální vývojovou úrovní, je východiskem teorie a praxe rozvíjející vyučování vůbec. „Riešenie spôsobov, ako efektívne stimulovať kognitívne a učebné schopnosti žiaka smerom k odhaľovaniu jeho latentnej kapacity, patrí ku kľúčovým výskumným otázkam každej predmetovej didaktiky“ (Liptáková a kol., 2015, s. 50) – tedy i didaktiky českého jazyka.

1.3.1 Nástin problematiky osvojování jazyka z pohledu různých teorií a přístupů

Osvojování mateřského jazyka (jazyková ontogeneze) je hlavním tématem vývojové psycholingvistiky¹⁹, avšak vzhledem k povaze sledovaných jevů mají výzkumy týkající se osvojování jazyka interdisciplinární charakter. V rámci této disciplíny se obvykle vymezují tři základní přístupy²⁰: 1. racionalistický (nativistický, generativní); 2. empiristický (komunikační, funkční) a 3. interakční. Prvně jmenovaný přístup je zakládán na Chomského teorii²¹ osvojování jazyka a vysvětluje osvojování jazyka na základě vrozených vloh. Tato teorie vyvolala vlnu kritiky, neboť potlačila roli učení, zkušenosti a napodobování při osvojování jazyka. Dnes se psycholingvisté zabývají spíše otázkou, zda je schopnost osvojit si jazyk specifická, nebo je součástí jiných kognitivních schopností. Empiristický přístup klade větší důraz na učení, získávané zkušenosti a na vlivy prostředí, tedy na různé faktory působící v komunikačních situacích dítěte (Průcha, 2011, s. 29). Interakční přístup usiluje o syntézu obou přístupů.

Průcha (tamtéž, s. 34) pokládá oba přístupy (racionalistický i empiristický) v současné době za relevantní pro teoretický výklad osvojování jazyka, avšak upozorňuje, že na rozdíl od empiristického přístupu, v jehož rámci bylo nashromážděno velké množství

¹⁹ Výzkumy osvojování jazyka se obvykle řadí do psycholingvistiky a užívá se označení vývojová psycholingvistika. Vedle tohoto pojetí je možné vnímat studium osvojování jazyka, zvláště v zahraničí, jako samostatný obor (Saicová Římalová, 2016, s. 11).

²⁰ Srov. Průcha (2011, s. 24–34); Šebesta (2005, s. 25–42). Podle toho, zda jednotlivé teorie kladou větší důraz na vrozené předpoklady, nebo na vliv okolí, vymezují Ambridge a Lievenová (2011) teorie: 1. nativistické či generativní a 2. konstruktivistické (empiristické, sociopragmatické, interakční aj.).

²¹ Tato koncepce předpokládá biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka (Průcha, 2011, s. 18).

výzkumných poznatků, racionalistický přístup příliš mnoho výzkumně verifikovatelných poznatků nenabízí. Zároveň Průcha uvádí, že je třeba brát v úvahu zejména sociální determinanty – vlivy rodinného prostředí či interkulturní specifčnosti sociálního prostředí, v nichž se dětská řeč vyvíjí. Opomenout nelze ani fakt, že osvojování jazyka počíná již v prenatálním stadiu při komunikaci lidského plodu s vnějším prostředím, zejména s matkou (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2002).

1.3.2 Osvojování gramatiky a zákonitosti syntaktického vývoje

Jazykový vývoj je velmi pozvolný a leckdy velmi obtížně pozorovatelný proces. V prvních dvou letech života je jazykový vývoj dítěte soustředěn především na osvojování fonologického aparátu a souběžně s ním si dítě osvojuje primární slovní zásobu (Průcha, 2011, s. 51). Průcha dále uvádí, že ve třetím roce života a následujících několika letech před zahájením školní docházky dochází ke změně v zaměřenosti osvojování jazyka – děti si intenzivně osvojují gramatickou složku jazyka, jeho morfologický a syntaktický systém. Zároveň se rozvíjí slovní zásoba a osvojování pragmalingvistických funkcí jazyka.

Osvojování gramatického systému dětmi probíhá velmi nerovnoměrně, pokud se jedná o jednotlivé složky jazykového systému. Časově nejdéle se pak uskutečňuje osvojování právě syntaktické složky. Průcha (2011, s. 51) používá termín „gramatická kompetence“ jako soubor znalostí a dovedností týkajících se gramatického systému určitého jazyka. Jedná se o neuvědomovanou kompetenci, která obsahuje nejen znalost (osvojení) samotných gramatických prostředků, ale i znalost pravidel jejich používání.²²

Na řadu otázek týkajících se osvojování gramatiky však stále nedokážeme spolehlivě odpovědět. Např. Smolík (2007, s. 5–6) připomíná nejednotný názor na to, do jaké míry se vrozené vybavení podílí na osvojování jazykového systému a které získané a naučené obsahy a funkce jsou předpokladem k tomu, aby osvojování jazyka vůbec mohlo začít a rozvinout se. Na nejnápadnější výsledek osvojování jazyka, kterým je schopnost vytvářet ze slov a gramatických morfémů mluvnicky správné věty, upozorňuje Smolík (2007, s. 8) takto: „Dítě z počátku říká krátké věty s řadou chyb, a pak se u něj velmi rychle rozvíjí schopnost říkat věty stále delší a dělat v nich stále méně chyb. Kromě toho se rozvíjí i schopnost používat větší celky, pořádat své delší výpovědi, zapojovat se do dialogu atd. Důležité přitom je, že správné používání jazyka nespočívá jen ve zvládnutí

²² Je třeba zdůraznit, že prostředky užívané dětmi v procesu osvojování gramatiky se mohou výrazně lišit od prostředků cílových. Je proto leckdy velmi obtížné aplikovat na ně teorie a termíny, které byly vytvořeny pro popis gramatiky „dospělé“ (Saicová Římalová, 2016, s. 43).

„symbolické“ funkce“, tj. osvojení slov a jejich významů, ale na schopnosti tato slova v mluvení správně uspořádat.“

Vágnerová (2012, s. 87) uvádí, že děti se učí gramatická pravidla nápodobou. Mladší předškoláci ještě užívají gramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích, stále však v nich dělají chyby, zvláště při vyjadřování různých časových vztahů. Naproti tomu Smolík (2007, s. 11) vysvětluje, že aby byl přirozený jazyk naučitelný, muselo by dítě při učení kromě vzorků přípustných vět, tzv. pozitivní evidence, dostávat i informaci o tom, které věty přípustné nejsou, tzn. negativní evidenci. Dítě se tedy nemůže naučit jazyk pouze tím, že bude poslouchat okolní řeč, protože aby pro něj bylo učení v principu zvládnutelné, muselo by být opravováno, pokud udělá gramatickou chybu – to se ovšem evidentně neděje. Negativní evidence je nezbytná z toho důvodu, aby se děti mohly odnaučit chybná gramatická pravidla, která v průběhu vývoje používají.

Průcha (2011, s. 29) naproti tomu tvrdí, že malé děti se prostřednictvím prozodických vlastností jazykového inputu²³ učí rozpoznávat syntaktickou strukturu řeči a toto rozpoznávání začleňují do své jazykové kompetence. Děti jsou tedy schopny plně respektovat některé syntaktické charakteristiky jazyka, zvláště slovosled (osvojují si lineární řazení slov). Zdrojem osvojování syntaktických konstrukcí dětmi, jak dále uvádí Průcha (tamtéž), je imitační učení, nikoli prioritně vrozené jazykové dispozice. Děti tak rozšiřují své vlastní užívání syntaktických konstrukcí na základě těch, které již dříve slyšely, např. v řeči dospělých.

Vývoj syntaxe se prolíná s vývojem lexikálním a morfologickým. Svědčí o tom i pojmenování stadií raného období řečové ontogeneze – stadium jednoslovných a dvojslovných výpovědí.²⁴ Dosud osvojenou slovní zásobu začíná dítě kombinovat do dvojslovných až čtyřslovných výpovědí a postupně se objevuje první souvětí. Okolo 4. roku dítě ovládá základní strukturu vět dospělého člověka a s dalším zdokonalováním kognitivních procesů roste složitost dětských výpovědí až do období dospívání (Liptáková a kol., 2015, s. 400). Výše uvedené slovenské výzkumy dokládají, že s vzrůstajícím věkem narůstá v dětské syntaxi přítomnost souřadných a podřadných souvětí, frekvence spojek a přítomnost abstraktních vztahů.

²³ Termín „jazykový input“ chápeme ve shodě s Průchou (2011, s. 29) jako různé druhy verbálních a neverbálních stimulů, které na dítě působí od narození prostřednictvím matek, otců, jiných dospělých a jiných dětí.

²⁴ Dvojslovná výpověď, objevující se u dítěte obvykle okolo 19. měsíce, je podle Kesselové (2008, s. 142–143) katalyzátorem v osvojování si pravidel mateřského jazyka. U slovensky (a tedy i česky) hovořícího dítěte se jedná o pravidla, která se týkají ohýbání slov a syntaktických vztahů mezi slovy.

U žáků mladšího školního věku byl jako odraz vývoje myšlení a uvědomování si vztahů v realitě zaznamenán prudký kvantitativní nárůst spojek (Kesselová, 2003, s. 51–64). Na jedné straně lze spatřit tendenci k asyndetickému spojení slov a vět, na druhé straně tendenci k hromadění spojek. Nejčastěji užitou spojkou byla spojka *a*, což je dáno její významnou univerzálností.

Ontogeneze lidského jazyka probíhá po celý život. Přestože na 2. stupni základní školy je už jazykový systém ve smyslu *langue* osvojen, mohou mít žáci potíže např. s vytvářením koherentních a kohezních komunikátů (mluvených i psaných).

Jazykový vývoj v období adolescence²⁵ je podle Nippoldové (2014, s. 27) charakterizován postupným vývojem ve všech hlavních oblastech jazyka – syntaxi, sémantice a pragmatice. Z pohledu syntaxe začínáme pozorovat, že délka vět postupně narůstá a zvětšuje se jejich komplexnost.²⁶ Nárůstu délky vět je docíleno jednak častějším užitím vedlejších vět, jednak použitím více stupňů podřazenosti, které umožňuje větší efektivitu a přesnost ve vyjadřování. Mezi další faktory ovlivňující délku a složitost vět náleží znalost tématu, zájem o něj a motivace mluvit (Nippold, 2014, s. 28). Pro tento věk je rovněž typické častější používání apozice či pasiva. Taktéž se v projevu adolescentů vyskytují častěji výrazy, díky nimž drží věty pohromadě, a výrazně se tak rozšiřuje spektrum prostředků textové návaznosti.

Zahraniční výzkumy (např. Fernándezová, Smithová Cairnssová, 2014; Ambridge, Lieven, 2011; Nippold, 2014) shodně dokládají, že nárůst kognitivních schopností se v průběhu adolescence projevuje také např. používáním abstraktních slov či metakognitivních sloves (odkazujících na proces myšlení, např. *myslet*, *věřit*). Užití uvedených jevů však úzce souvisí se schopností těmto jevům porozumět.

Co se týče dokladů o ontogenezi syntaxe českých dětí, máme k dispozici poměrně málo výzkumů, které se navíc týkají převážně mladších dětí. Výjimkou jsou pouze již zmiňované výzkumy Klimeše (1950; 1978) a Kaly a Benešové (1989). Tyto výzkumy prokázaly, že užívání souvětí (souřadných i podřadných) vzrůstá s věkem žáků. Dle Průchy (2011, s. 66) to dokládá, že ještě ve dvanácti letech a výše není osvojování souvětí

²⁵ Jako období adolescence označuje Nippoldová (2014) věk přibližně od 13 do 18 let.

²⁶ Nippoldová (2014, s. 27) dále uvádí, že k měření syntaktického vývoje v průběhu adolescence se obvykle užívá tzv. průměrná délka výroku, přičemž výroky obsahují jak úplné věty, tak kratší „produkce“ v mluveném i psaném projevu.

syntaxe u dětí ukončeno. Toto tvrzení koresponduje např. se zjištěním Nippoldové (2014, s. 29), podle nějž (nejen) syntaktický vývoj pokračuje až do dospělosti.²⁷

Pro období pubescence je příznačné prodlužování věty a kvantitativní nárůst větných členů. Rozvoj písemného vyjadřování žáků v 6.–9. ročníku nespočívá tedy pouze v nárůstu počtu slov všeobecně, ale i v postupném zvyšování počtu slov ve větě. Průměrná délka věty se podle Klimeše (1978) i Jelínka (1980) pohybuje okolo 6–7 slov. Dále se rozvíjí schopnost tvořit stále delší a složitější větné celky. Stoupá také počet souvětí a struktura vět se ve vyšších ročnících postupně stává složitější. Jedním z charakteristických rysů syntaktického vývoje ve školním, zvláště starším školním věku je rozvoj a nárůst hypotaxe a podle Jelínka souvisí s potřebou žáka specifikovat vztahy mezi jevy a tyto vztahy vyjádřit. Zřetelný nárůst podřadných souvětí potvrzují v mluveném projevu i Kala a Benešová (1989) a uvádějí, že jejich počet se od 6. do 9. ročníku zvýšil o tři čtvrtiny. Zároveň však upozorňují na obtíže s rozlišením hypotaxe a parataxe, neboť někdy šlo myšlenkově zjevně o hypotaxi, jazykově ale vyjádřena nebyla. Růst délky písemných projevů žáků od 3. do 8. ročníku doložil Klimeš (průměrně 42,2 – 74,8 – 71,9 – 84,9 – 104,5 – 192,8 slova), stejně jako růst počtu souvětí. Uvedená zjištění nově potvrzuje např. Korelusová (2012).

Výzkumy dále potvrzují vysokou frekvenci slova *a*, časového příslovce *potom* a časové spojky *když* a s tím související nejvyšší frekvence vedlejších vět příslovečných časových vedle místních (Klimes 1978; Čechová 1998). Klimes rovněž uvádí, že v žakovských projevech se nevyskytují citoslovce. Tento fakt Čechová vysvětluje racionálním zaměřením a působením školy, které může vést žáky k potlačování emocionálních projevů, neboť je mohou pokládat za nedovolené.

U žáků 2. stupně ZŠ se dále rozvíjí schopnost užívat pasivní konstrukce, roste rozmanitost a složitost syntaktických konstrukcí. Šebesta (2009, s. 349) uvádí, že postupný vývoj syntaxe ve školním věku, zvláště hypotaxe, se projevuje řadou chyb, především ve složitějších konstrukcích. Právě komplikovanost větné stavby leckdy vede k nepřehlednosti. Objevují se rovněž časté slohové neobratnosti.

V období mezi 11.–15. rokem se mezi žáky zvětšují individuální rozdíly ve vyjadřování, přičemž úroveň vyjadřování nemusí vždy plně odpovídat úrovni prospěchu žáků (Čechová, 1998; Kala, Benešová, 1989). Odlišná úroveň vyjadřování u jednotlivých žáků se projevuje rovněž v souvislosti s formou projevu – písemnou a ústní. Šikovnější

²⁷ Jak upozorňuje autorka, ten vývoj v jazyce podtrhují významné změny v kognitivním, sociálním a emocionálním vývoji (tamtéž, s. 29).

žáci se snaží o osobitý projev a někteří usilují o jazykový vtip, přičemž velkou roli zde hraje nápodoba. Postupně také vzrůstá smysl pro obrazné vyjadřování.

1.3.3 Vývoj a osvojování psané řeči

Na pozadí výzkumů vývojové psycholingvistiky, kognitivní lingvistiky, stylistiky a silné tradice didaktiky slohu (komunikační a slohové výchovy) je třeba zmínit se krátce o problematice textové produkce, zejména však o vývoji psané řeči a jejím osvojování v rámci vyučování.

Textovou produkcí²⁸ rozumíme složitou mentální aktivitu jedince, při níž dochází k převodu zamýšleného obsahu na výpověď (Klimovič, 2016, s. 10). Podle Nebeské (1992, s. 39–40) začíná produkce motivovaným záměrem produktora a pokračuje přes výběr lexikálních a syntaktických jednotek až po jejich vyjádření zvukovou či grafickou formou. Jak dále uvádí Nebeská (1992, s. 56), procesy produkce řeči s největší pravděpodobností probíhají na několika rovinách současně, přičemž všechny roviny se navzájem doplňují a podporují. Produktor tedy zároveň volí nejvhodnější způsob pro vyjádření komunikačního záměru a řeší přitom především otázku toho, co vyjádří (se zřetelem ke konkrétním podmínkám dané komunikační situace) a jak to vyjádří (jakých komunikačních prostředků produktor použije). Usiluje-li psycholingvistika o identifikaci těchto rovin, snaží se tak proniknout do složitosti mentálního procesu produkce řeči.

O vymezení psané řeči na pozadí lidské psychiky uvažoval jako jeden z prvních např. Vygotskij v práci *Myšlení a řeč* (2004). Upozorňuje zde, že ontogenezi psané řeči není možné srovnávat s ontogenezí mluvené řeči, neboť psaná řeč není pouze jednoduchým převodem mluvené řeči do písemné podoby a osvojení psané řeči není prostým osvojením si techniky písma. Psaná řeč podle něj vyžaduje pro svůj alespoň minimální vývoj vysoký stupeň abstrakce (Vygotskij, 2004, s. 95). Jedná se tedy o řeč v myšlení, v představách a zároveň o řeč, pro niž je charakteristická nepřítomnost adresáta, což je pro žáka na počátku školní docházky (doposud si osvojujícího mluvenou řeč v dialogické komunikaci) nepřirozené a neautomatizované (Klimovič, 2016, s. 11). Právě tato abstraktnost psané řeči podle Vygotského způsobuje u žáků problémy s jejím osvojováním. Psaná řeč je navíc oproti mluvené více uvědomovaná a záměrná.

²⁸ Produkci psaného komunikátu chápeme jako součást produkční textové kompetence, která spolu s recepční textovou kompetencí tvoří kompetenci komunikační. Srov. Liptáková a kol. 2015; Průcha 2011; Šebesta 2005. Produkční textovou kompetenci definuje Klimovič (2016, s. 11) jako komplex znalostí a strategií, které člověku umožňují realizovat ve verbální interakci prostřednictvím mluvené a psané vlastní komunikační záměr.

Potřebu přehodnotit stávající postoje²⁹ k řadě principiálních otázek souvisejících s osvojováním psané řeči zdůrazňuje Zápotočná (1998, 2001). Upozorňuje na důležitost vnímání psaní jako akt kompozice a komunikace, a to již od prvních kontaktů dítěte s osvojováním si psané podoby jazyka. Pojem psaní chápe jako smysluplný a tvořivý proces formulování a vyjadřování významů pro vlastní potřebu.

Podívejme se nyní na modelování produkce (psané) řeči, při němž, jak uvádí Nebeská (1992, s. 57), se pracuje v rámci výpovědi s následujícími rovinami:

- výpověď jako nejjednodušší útvar – v něm produktor zdůrazňuje svůj dílčí komunikační záměr tím, že určitou informaci prezentuje jako známou, jinou jako novou; tímto uspořádáním, které je dáno zřetelem k recipientovi, mu usnadňuje orientaci v textu, a je tedy významným faktorem výstavby textu;
- výpověď jako rámec pro vyjádření zvolených obsahů konkrétními lexikálními prostředky;
- výpověď jako aktuální realizace syntaktické struktury;
- výpověď jako intonačně nebo graficky relativně uzavřený celek.

Při uvažování o produkci řeči je taktéž třeba počítat s variabilitou řečové komunikačních procesů a jejich cílů (tamtéž, s. 58). V určitých typech komunikačních událostí, zvláště v těch, v nichž se očitáme pravidelně, se nám vybavují již „hotové formule“³⁰, zatímco v případě, kdy se snažíme vyvíjet náročnější intelektuální aktivitu, funguje mechanismus odlišně. Zde volíme varianty a možnosti, které považujeme s ohledem na daný cíl za nejvhodnější. Volba jazykových prostředků bude jinak vypadat v případě tvorby právního předpisu, jinak v případě tvorby uměleckého textu atd. Podle Nebeské je tedy zřejmé, že produkce řeči, respektive ty její fáze, při kterých jde již o výběr konkrétních jazykových prostředků, nelze modelovat jediným způsobem, neboť „vzájemný vztah obsahových prvků, konkrétních lexémů, syntaktických struktur, sepětí známé a nové informace a vlastní realizace textu“ nabývá specifických podob právě při produkci různých typů textů, s ohledem na množství různých typů komunikačních událostí. Uvedená tvrzení se týkají produkce řeči/textu zaměřené na adresáta či recipienta (ať už reálného, nebo

²⁹ České a slovenské výzkumy týkající se vývoje psaného projevu se orientují především na grafomotorickou či ortografickou stránku psaní, anebo na projevy osobitosti ve vývoji psané řeči a jejich didaktické ukotvení. Tato jednostranná orientace výzkumů vedla k tomu, že se prakticky neobjevuje systematický pohled na to, co je psaní jakožto komunikační dovednost nebo jakožto akt vyjadřování určitého obsahu. Tím se rovněž mylně omezilo pojetí psaní na zapisování mluveného (Klimovič, 2016, s. 12).

³⁰ Nebeská (s. 58) uvádí: např. v obchodech při nakupování se setkáváme s opakovaným užitím týchž prostředků (*Prošim. Co si přejete?*), při setkání se známou osobou začínáme rozhovor ustálenými kontaktovémi prostředky (*Ahoj, jak se máš?*), nebo bezděčně reagujeme na vzniklou situaci (*Pozor!*).

hypotetického). Existují však případy, kdy je produkce textu především způsobem pro vlastní utřídění myšlenek, „katalogizování poznatků“ nebo ujasnění pocitů či dojmů (např. výpisky z četby, různé typy osobních poznámek, deníky). Tyto typy textu zpravidla nejsou určeny žádnému adresátovi a sám autor je jejich adresátem. Jindy jde o „expresivní sebevyjádření autora v uměleckých textech“ (tamtéž, s. 58–59).

V souvislosti s tím zde vyvstává otázka, kdo je adresátem žákovské slohové práce, komu je určena, s ohledem na koho je psána? Jak je třeba nahlížet na tvorbu písemného žákovského projevu? Jak tedy má vypadat či probíhat psaní jako proces osvojování psané řeči a tvoření textu z pohledu české lingvodidaktické literatury?

Čechová v monografii *Komunikační a slohová výchova* (1998) konstatuje, že problematika produkce textu nebyla naší stylistikou uceleně řešena. Postup při přípravě slohové práce ve škole navrhuje v následujících krocích: výběr vhodného tématu, invence, selekce, kompozice, stylizace, práce s konceptem (obsahová i jazyková). Výběr vhodného tématu považuje za jeden z hlavních předpokladů úspěšné tvorby textu. V běžné komunikační praxi (mimo školní výuku, mimo slohovou hodinu) však výběr tématu obvykle nestojí na počátku činnosti produktora. Téma bývá dáno, stejně jako adresáti a forma projevu (psaná/mluvená). Jak při tvorbě školní slohové práce, tak v běžné praxi je podle Čechové velmi důležité ujasnit si, s jakým cílem se bude téma zpracovávat a k čemu chce produktor dospět. Tvrzení Čechové o tom, že se zatím ve škole nevěnovala pozornost ujasnění cíle a komunikační situace, považujeme za zcela zásadní v celé problematice tvorby textu ve škole. V praxi se totiž jedná o jeden z nejdůležitějších faktorů. Pro potřeby školy tedy Čechová navrhuje adresáta a cíl alespoň předstírat, simulovat³¹ (něco potřebuje nápravu, my se o to pokusíme, jindy usilujeme o to, abychom někoho přesvědčili, abychom ho pobavili).

V souvislosti s tím je vhodné zmínit názor Nippoldové (2004), že pozorování a analýza projevů psaných v rámci školy má zásadní význam, neboť tyto projevy jsou pro žáky často výzvou, na které závisí hodnocení učitelem. Vyjadřovací schopnosti žáků se tak mohou projevit zřetelněji, než je tomu např. při komunikaci s vrstevníky, a to i přesto, že se jedná o projevy stylizované a učitelem vyžadované. Otázkou však zůstává, s jakým primárním cílem jsou takové práce vytvářeny.

³¹ Zde si připomeňme výše uvedené Vygotského tvrzení o abstrakci. Její problém mj. spočívá v nepřítomnosti adresáta. To může žák vnímat jako nepřirozenou situaci a mohou se zde pro něj objevit určité obtíže.

V etapě invence se shromažďují potřebná fakta, zkušenosti a dojmy. Při promýšlení obsahu slohové práce je nezbytné, aby žák mohl psát o tom, co dobře zná. Fázi selekce – výběr tematických prvků, pokládá Čechová za významnou součást přípravy, protože výběr „podstatných, základních, překvapivých, zajímavých elementů reality má vliv i na celkové vyznění projevu“ (s. 148). Od selekce tematických prvků autorka odlišuje výběr jazykových prostředků, který na výběr tematických prvků bezprostředně navazuje. Ve fázi kompozice³² jsou tyto prvky následně uspořádány. Určité samostatné etapy jsou vydělovány především s ohledem na školní praxi, zatímco v běžné komunikační praxi se obvykle překrývají, prolínají nebo probíhají paralelně. Závěr kompoziční etapy představuje „hrubé horizontální členění projevu na úvod, stať a závěr, případně do nejdůležitějších odstavců“ (s. 149). V etapě stylizace jde o ztvárnění tematických složek jazykovými prostředky, autor v ní zvažuje formulace vět, snaží se vyjádřit jejich vzájemné vztahy a věnuje pozornost textové návaznosti. Do poslední etapy – práce s konceptem – spadá pozorování, odhalování a uvědomování si vlastností psaného projevu, odhalování jejich nedostatků a celková korektura vlastního projevu.

³² Tento pojem není jednoznačně vymezen – může se týkat uspořádání jazykového materiálu (zvláště syntaktického a nadvětčné syntaxe), anebo se může týkat kromě jazykové výstavby také výstavby tematické.

2 SYNTAX JAKO KLÍČOVÁ DISCIPLÍNA JAZYKOVÉ VÝUKY

Pro svůj výzkum jsme zvolili syntaktickou jazykovou rovinu. Závažnost syntaxe (jakožto učiva) výstižně shrnuje Zimová (2011/12, 2016) v následujících bodech: syntaktické učivo by mělo být prostředkem (a) k postupnému poznávání možností syntaktického systému češtiny pro naši komunikaci, (b) k uvědomělému psaní interpunkce, (c) k přesnému vyjadřování především ve věcných textech, (d) k vyvarování se prohrěšků proti spisovné češtině, které by mohly adresátovi komplikovat pochopení sdělení, (e) k usnadnění výuky a osvojování si cizího jazyka. Prostřednictvím (na pozadí) syntaktické roviny můžeme vidět, jaký je žák pozorovatel a jak přemýšlí – jaké jazykové prostředky používá pro vyjádření svých myšlenek a zda si uvědomuje významové vztahy a gramatické souvislosti.

Na významu syntaxe se shoduje taktéž řada lingvistů i didaktiků češtiny (mj. Čechová – Styblík, 1998; Dvořák, 1997/98; Svoboda, 1975; Svobodová a kol., 2002; Zimová, 2011/12, 2016). Všichni autoři shodně uvádějí, že syntax je zásadní jazykovou rovinou právě pro rozvoj logického myšlení žáků. Na význam syntaxe v souvislosti se schopností produkovat komunikačně úspěšné a jazykově kulturní texty, čili s praktickou stylizací a tvorbou vlastních komunikátů upozorňuje dále např. Hošnová (2000/01) nebo také Šebesta (1979/80).

2.1 Sledované aspekty syntaxe

Cílem následujícího výkladu je objasnění vědeckého pojetí vybraných aspektů syntaxe, které sledujeme v rámci zvolených textových charakteristik³³, jimiž jsou:

- 1) výstavba textu z hlediska nadvětného, uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti, práce s tematickými posloupnostmi a slovosled;
- 2) charakteristika souvětné skladby podle rozmanitosti užitých větných struktur;
- 3) schopnost distinkce významů jednotlivých spojovacích výrazů a jejich přiléhavé využití;
- 4) charakteristika větné skladby.

³³ V kapitole Metodologie (viz kap. 4) potom uvádíme, jakým způsobem postupujeme při analýze žákovských prací, přičemž uvedené textové charakteristiky doplňujeme o tzv. komunikační kontext.

Pojetí zkoumaných jevů v naší práci vychází z kombinace pojetí reprezentovaného v základních mluvnicích češtiny a odborných příručkách a školského pojetí jazykových jevů, jak je prezentováno v současných učebnicích českého jazyka pro 6.–9. ročník nakladatelství Fraus a SPN, které se ve školách našeho vzorku používají. Vycházeli jsme z těchto lingvistických knih: *Příruční mluvnice češtiny* (Karlík, Nekula, Rusínová, 1995; dále jen PMČ), *Mluvnice češtiny 3* (1987; dále jen MČ 3), *Čeština – řeč a jazyk* (Čechová a kol., 2011), *Skladba spisovné češtiny* (Grepl, Karlík, 1986), *Čeština pro učitele* (Hubáček, Jandová, Svobodová, Svobodová, 2010) a *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny* (Hrbáček, 1994).³⁴ Základním východiskem pro naši práci je však primárně PMČ (1995), konkrétně oddíl *Syntax (Věta, Výpověď, Text)*.

2.1.1 Výstavba textu z hlediska nadvětného (uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti, práce s tematickými posloupnostmi a slovosled)

Rozbor začínáme na textové rovině. K rozvoji disciplín zabývajících se studiem vyšších jednotek než věta dochází v české lingvistice v poslední třetině 20. století.³⁵ Rozvíjejí se obory studující text, komunikát, jazykový projev, promluvu či diskurs (Čechová a kol., 2008, s. 19). Text můžeme charakterizovat jako celistvý a zpravidla též soudržný (koherentní) jazykový útvar, jehož prostřednictvím mluvčí realizuje různé komunikační cíle (PMČ, s. 652).

Otázkami spojenými s textem se zabývá mj. textová lingvistika (jako synonymních označení se zpravidla užívá výrazů lingvistika textu, teorie textu či nauka o textu). Do oblasti jejího zájmu spadá nadvětná syntax (textová syntax, hypersyntax), která se věnuje spojování výpovědí v promluvách mluvených i psaných a spojování promluv v promluvových komplexech (Hrbáček, 1994, s. 5).

Z přístupů v bádání o textu jsme zvolili přístup propoziční³⁶ (PMČ, s. 652), který vychází od tzv. elementárních textových jednotek ve snaze postihnout, jakým způsobem z nich vzniká text. Jedná se o přístup uplatňovaný v pracích z textové syntaxe. Tyto práce

³⁴ Jsme si vědomi důležitosti a významu dalších syntaktických prací jako např. *Souvětí spisovné češtiny* (Svoboda, 1972) či *Novočeská skladba* (Šmilauer, 1969), avšak pro potřeby naší práce je nezohledňujeme.

³⁵ Studium jednotek vyšších než věta se zabývá rovněž stylistika, která však není vnímána a vymezena jednotně. Někteří lingvisté ji chápou jako součást textové lingvistiky, jako její dílejší disciplínu. Naproti tomu Čechová a kol. (2008, s. 20) chápou stylistiku a textovou lingvistiku jako dvě disciplíny, které existují v komplementárním vztahu a vzájemně se doplňují. Obě disciplíny řadí do jazykovědné teorie a do teorie jazykové komunikace, u stylistiky zmiňují interdisciplinární charakter.

³⁶ V bádání o textu je možné rozlišit dva základní přístupy – propoziční a komunikační, s jejichž pomocí je možné charakterizovat některé jeho rysy (PMČ, s. 652).

se soustřeďují na „syntax textu, tzn. způsoby a prostředky propojenosti elementárních textových jednotek čili vět a jejich částí v souvětí a textu, a to např. prostřednictvím pronominálních výrazů: *Petr si koupil novou aktovku. Dostal k ní kožený pásek.*“ (tamtéž, s. 652). Z tohoto pohledu lze text definovat jako útvar, který je tvořen minimálně dvěma usouvztažněnými elementárními textovými jednotkami.

K charakteristickým rysům textuality patří kromě situativnosti, intertextovosti, intencionálnosti, akceptability a informativnosti také koherence a koheze (PMČ, 1995, s. 652–653). Právě zkoumání schopnosti žáka tvořit koherentní a kohezní text může osvětlit poznání jazykových a kompozičních schopností dítěte.

Koherence je nejvýraznější konstitutivní vlastností textu. Rozumí se jí „soudržnost dvou či více elementárních textových jednotek (výpovědí nebo jejich částí), které – jsou-li splněny ostatní podmínky pro konstituování textu – společně tvoří text“ (tamtéž, s. 681). Termínu koherence užíváme pro vyjádření obsahovo-tematické souvislosti mezi dvěma a více výpověďmi. Kohezi se pak rozumí „viditelné“ propojení textových jednotek shodou osoby, rodu a čísla, lexikálními prostředky (zvláště spojkami) apod. Jedná se tedy o prostředek formální návaznosti textu (Harčaríková – Klimovič, 2011, s. 119).

Na soudržnosti textu se velkou měrou podílí opakování a nahrazování (substituce) slov, větných členů nebo výpovědí, zvláště v případě substantiv a zástupných výrazů (zájmen, některých adverbii apod.). Významnou roli při soudržnosti textu hrají tzv. konektory³⁷ (spojky, částice, místní a časová příslovce, číslovky), pauzy aj. Spojky v samostatných větách, kde nabývají různé textové funkce, náleží k významným prostředkům koherence textu či tzv. textové koheze. Funkcí spojek na začátku samostatných vět je propojovat dva úseky textu (př. *Nyní už tedy víme, jak se podobné případy mají řešit. Ale vraťme se ještě k úvodní otázce*). Takto užitá spojky se často chápou jako tzv. navazovací částice, jimiž se jednak formálně navazuje na předchozí výpovědi nebo kontext a jednak se jimi signalizuje např. zavedení nového tématu (PMČ, 1995, s. 693).

Při mezivětném navazování se užívá především opakování stejných výrazů, které mohou být dále určeny ukazovacím zájmenem nebo přívlastkem, a nahrazování plnovýznamových výrazů jejich synonymy, antonymy, hyperonymy, hyponymy nebo zástupnými výrazy. Zástupné výrazy, k nimž patří zvláště zájmena, tzv. zájmenná

³⁷ Podle Čechové a kol. (2011, s. 393) se jedná se o prostředky navazovací a usouvztažňovací. Navazovací prostředky, konektory, se označují rovněž jako kontextualizátory, neboť zapojují větu do kontextu. Pro výstavbu textu mají význam především časové a prostorové orientátory.

příslovce (odkazovací adverbia), případně zobecňující substantiva (*věc, fakt, skutečnost*) aj., odkazují k jiným lexikálním jednotkám v rámci textu (tamtéž, s. 681–684).

Na výstavbě a soudržnosti textu se podílejí mimo spojek (konektorů) i jiné mluvnické prostředky, k nimž patří také nevyjádření podmětu známého z předcházející části textu, elipsa (slovní nevyjádření) či pádové koncovky a koncovky slovesného přísudku, které naznačují, na co daný tvar slova navazuje. K vyjadřování časové návaznosti, posloupnosti, fázovosti děje napomáhají také některé mluvnické kategorie sloves, zvláště čas, vid a druh slovesného děje (Čechová a kol., 2011, s. 394).

Při analýze výstavby textu z hlediska nadvětného se věnujeme analýze kompoziční výstavby komunikátů, přičemž sledujeme především podobu úvodu a závěru slohových prací a členění textu na odstavce.³⁸ V souvislosti s analýzou textové výstavby nám jde zejména o to, jak se jazykové (resp. syntaktické) prostředky podílejí na vyjádření sledovaných vlastností textu.

Souvislost mezi dvěma (a více) výpověďmi se vytváří mj. tím, že výpověď je ve smyslu aktuálního členění vnitřně dále členěna (PMČ, s. 682). Aktuální členění chápeme jako rozčlenění výpovědi na tu část, která obsahuje známou informaci, je kontextově zapojená a představuje tzv. východisko (téma) výpovědi, a na část, která přináší informaci novou, je kontextově nezapojená a představuje informační jádro (réma) výpovědi. Právě tematická část, která tvoří kostru souvislého textu, má zvláštní význam pro jeho koherenci, neboť na základě opakování a substituce větných členů (ale i výpovědí a jejich částí) se v textech rozkládají složité tematické posloupnosti (tamtéž, s. 682).

Pokud jde o tematické posloupnosti (Daneš, 1968), v zásadě můžeme rozlišovat dva základní typy: 1) tematizace rématu (réma první výpovědi se stává tématem výpovědi druhé, réma druhé výpovědi se stává tématem výpovědi třetí atd.); 2) průběžné téma (výpovědi mají společné téma). Tematizovat se může i celá předchozí výpověď (př. *Dostal od své ženy dopis. To ho přirozeně překvapilo.*) Téma nebo réma se také může dále štěpit, derivovat apod. Návaznost se může realizovat mezi výpověďmi, které po sobě bezprostředně následují, nebo mezi výpověďmi, které v postavení kontaktním nejsou (hovoříme o kontaktním a distantním navazování), což je důležité zvláště z hlediska užití prostředků návaznosti.

³⁸ Mistrík člení kompozici textu na mikrokompozici (gramatiku a tektoniku textu) a makrokompozici (architektoniku textu). Gramatika textu zahrnuje způsoby navazování mezi výpověďmi, zatímco tektonika textu zahrnuje složky, které stojí nad gramatickými prostředky. Tyto složky se uplatňují tehdy, nahlížíme-li na text jako na horizontálně členěnou plochu, a jsou jednak vnitřní (odstavce, kapitoly), jednak rámcové (název, předmluva, závěr, doslov, shrnutí). Více viz <https://www.czechency.org/slovník/KOMPOZICE%20TEXTU>. (cit. 12. 6. 2018)

Pořádek slov v češtině je proměnlivý, avšak není libovolný. Slovosled chápeme jako vlastnost výpovědi přirozeného jazyka danou tím, že jednotlivé výrazy mluvíci vyslovuje postupně. Slovosled je určován především rolí jednotlivých větných členů v aktuálním členění. Princip aktuálního členění, jakožto princip sémantický, zásadním způsobem určuje slovosled češtiny (tamtéž, s. 645). V klidné, citově nezabarvené výpovědi stojí zpravidla na jejím začátku východisko (to, co známe ze souvislosti či ze situace), na konci jádro (to, co je nové, nejdůležitější, na co klademe důraz). Slovosled je určován také principem rytmickým a vliv na slovosled má rovněž gramatická stavba výpovědi či jiné okolnosti (tamtéž, s. 645). Pořadí slov ve větě je tedy funkční a slouží k plynulému významovému zapojení věty do kontextu.³⁹

2.1.2 Charakteristika souvětne skladby

Text je charakterizován jako sekvence propozic, z nichž většina je vyjádřena větou (MČ 3). Mezi propozicemi se vyskytují různé vztahy, které jsou realizovány (a) textovým spojením (tzn. sledem samostatných vět), (b) souvětím souřadným nebo (c) souvětím podřadným.⁴⁰ Termínu souvětí užíváme pro označení syntaktické jednotky, která se skládá z vět „spojených ve vyšší mluvnický i obsahový celek, v němž věty ztrácejí svou intonační samostatnost. Jednotlivé věty nejsou intonačně uzavřeny, končí polokadencemi: jsou mezi nimi tedy nekoncové úsekové předěly, signalizující neukončenost (tj. že věta je jen částí vyššího celku), a intonačně uzavřené je až souvětí jako celek (PMČ, 1995, s. 554–555).

Podle způsobu spojení vět v souvětí rozlišujeme spojení parataktické (souřadné) a hypotaktické (podřadné). Parataxi rozumíme takový způsob spojení, při němž se žádná z vět nezačleňuje do jiné věty jako její větný člen. Obsahy paratakticky spojených vět jsou na sobě významově nezávislé, ale existuje mezi nimi významový poměr (př. *Napřed tu práci dokončíme, potom budeme mluvit o penězích*), (tamtéž, s. 555).

Hypotaxi chápeme jako takový způsob spojení vět, při kterém se jedna věta začleňuje do jiné věty jako její větný člen (př. *Řekl mi, že nepřijde*). Začleněná věta ztrácí svou výpovědní povahu, a proto může být často nominalizována. Hypotakticky bývají spojeny především věty, jejichž obsahy jsou na sobě závislé, jedna významově kompletuje výraz jiné věty nebo výraz jiné věty determinuje nebo vyjadřuje okolnost platnosti jiné věty (tamtéž, s. 555).

³⁹ Proto na začátku věty obvykle stojí slova, jimiž se navazuje na předcházející text; to, co mluvíci považuje za obsahově významnější, dává na konec věty; to, co k sobě gramaticky patří, se klade zpravidla vedle sebe – to vše přispívá k plynulému a rytmizovanému projevu.

⁴⁰ Z hlediska formy lze rozlišit spojení souvětne a textové (PMČ, 1995, s. 554).

Ve školském pojetí, z něhož v tomto případě vycházíme, pokládáme za souvětí souřadné (parataktické) každé spojení vět hlavních (mluvnický nezávislých) v jeden celek, třebaže na těchto větách závisí věty vedlejší; na počtu případných vět vedlejších přitom nezáleží. Jako souvětí podřadné (hypotaktické) potom chápeme spojení jedné věty hlavní s větami vedlejšími. Rozhodující je tedy existence či neexistence parataktického spojení mezi větami hlavními (Čechová – Styblík, 1998, s. 148).⁴¹

Dále se zabýváme základními typy souvětí souřadného, přičemž vycházíme z tradičního školského třídění významových poměrů.⁴² Vymezuje tedy šest obvyklých významových poměrů: poměr slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací, příčinný (důvodový či vysvětlovací) a důsledkový.

Při třídění vedlejších vět podle druhů větných členů se opíráme o pojetí PMČ (1995, s. 396–510), není-li uvedeno jinak. Z větněčlenského pohledu určujeme věty přísudkové, podmětne, předmětne, příslovecne, doplňkové a přívlastkové. Pokud jde o umístění vedlejších vět vzhledem k jejich řídicí větě, všímáme si, zda se věty nacházejí v antepozici, postpozici či interpozici (jako tzv. vložená věta).

Podrobnému vymezení jak významových poměrů, tak druhů vedlejších vět se s ohledem na rozsah a charakter práce nevěnujeme.

Dále věnujeme pozornost tzv. nepravým vedlejším větám. Jedná se o zvláštní případy na pomezí parataxe a hypotaxe, kdy se pro vyjádření samostatného děje, který následuje po ději vyjádřeném větou hlavní, užívá vedlejší věta. Formálně jsou tedy takové věty připojeny hypotakticky, významově však vytvářejí souvětí parataktické. Patří sem jednak nepravé věty přívlastkové (př. *Příživník se seznamuje s osamělými ženami, u kterých pak přespává* (= a pak u nich přespává)), jednak nepravé věty účelové (př. *Odešla od něho, aby se do společné domácnosti už víckrát nevrátila* (= a víckrát se nevrátila), (Hubáček – Jandová – Svobodová – Svobodová, 2010, s. 291).

V souvislosti s druhy vedlejších vět se zabýváme interpunkcí v souvětí. Zde se řídíme *Pravidly českého pravopisu* (2003).

⁴¹ Pojetí J. Hrbáčka (viz Čechová a kol., 2011), který pokládá za souvětí pouze dosavadní souvětí podřadné a vyčleňuje dosavadní souvětí souřadné za hranice souvětí (do roviny textu), se zatím ve škole neuplatňuje (Čechová – Styblík, 1998, s. 148). Souvětí souřadné je ve školské gramatice tradičně řazeno k problematice věty, ačkoli v lingvistické teorii někdy bývá tzv. souvětí souřadné považováno za jev nadvětný (za jednotku textu).

⁴² Toto školské pojetí se zcela přesně nekryje s dalšími syntaktickými příručkami zmíněnými v úvodu této kapitoly. Na tento fakt explicitně upozorňuje I. Svobodová (Hubáček – Jandová – Svobodová – Svobodová, 2010, s. 288). Uvádí, že vymezení jednotlivých poměrů totiž není v odborné literatuře na rozdíl od školského pojetí tak jednoznačné. Dále uvádí, že např. dle Grepla a Karlíka (1986) lze každý z poměrů vnitřně diferencovat na různé odstíny, některé pak mohou být chápány dokonce jako samostatný druh poměru (jako příklad uvádějí poměr konfrontační či rektifikační).

Ve shodě se školským pojetím používáme pojem „souvětí složité“, které bývá charakterizováno jako souvětí, které obsahuje věty hlavní a věty vedlejší a skládá se nejméně ze tří vět (Styblík, 2001, s. 86). Jak uvádí Svobodová (Hubáček – Jandová – Svobodová – Svobodová, 2010, s. 293), za složité souvětí se nepokládají typy tvořené pouze hlavními větami spojené slučovací poměrem, i kdyby byl jejich počet vyšší než tři. Počet vět tedy považujeme za významný faktor (ukazatel) skladebního vývoje.

Při analýze si všímáme rovněž obvyklých větných schémat (možností kombinací hlavních a vedlejších vět do složitějších souvětých struktur), přičemž vycházíme z přehledu, který podala I. Svobodová v příručce *Čeština pro učitele* (2010, s. 293–301).

2.1.3 Charakteristika spojovacích výrazů a schopnost distinkce jejich významů

Z hlediska výrazových prostředků mohou být věty spojeny buď bezspojově (asyndeticky), nebo pomocí spojovacích výrazů. Spojovací výrazy rozlišujeme dvojí: spojky (jak souřadící, tak podřadící) a relativa (vztažná zájmena a příslovce). Jedním z rozdílů mezi nimi spočívá v tom, že spojky nejsou větnými členy, zatímco relativa jsou větným členem té věty, kterou uvozují (PMČ, 1995, s. 555).

Vzhledem k množství možných spojovacích prostředků užívaných v souvětích o nich zde nepojednáváme. Konkrétní příklady uvádíme při samotné analýze. V jejím rámci se věnujeme pouze spojkám a spojovacím výrazům, které spojují věty, nikoli větné členy.

2.1.4 Charakteristika větné skladby

2.1.4.1 Výpověď, věta, větné struktury a typy vět

Větou rozumíme abstraktně míněnou (tzn. v komunikační situaci nezakotvenou), základní jazykovou jednotku, které dominuje predikát (PMČ, 1995, s. 369). Výpovědi naproti tomu rozumíme větu (věty) zakotvenou (pronesenou nebo napsanou) v určité komunikační situaci (PMČ, 1995, s. 371).⁴³

Gramatická forma výpovědi může být buď větná (jádrem je verbum finitum), nebo nevětná (neobsahuje verbum finitum), podle toho lze tudíž rozlišovat výpovědi větné a nevětné. Větné výpovědi mohou být podle Čechové a kol. (2011, s. 267) vyjádřeny větou jednoduchou (*Oznámil nám svůj příjezd*) nebo větou složenou (*Oznámil nám, že přijede.*; v naší práci však dále užíváme pouze označení „souvětí podřadné“).

⁴³ Pojmy *věta* a *výpověď* jsou rozlišovány ve většině všech současných gramatik, třebaže se částečně liší ve výkladu jejich vzájemné korespondence (srov. Grepl – Karlík, 1998; Čechová a kol., 2011).

Při analýze nás zajímají typy větných struktur (výpovědi s formou jednoduché věty). Z hlediska syntaktického se tradičně rozdělují na struktury podmětové a bezpodmětové (PMČ, 1995, s. 388). Věty podmětové (dvojčlenné) chápeme jako takové, jejichž přísudkový výraz vyžaduje syntaktickou pozici podmětu, která může být obsazena nějakým jazykovým výrazem (*Sestra přišla; Zjistilo se (to), že zradil*), nebo může zůstat výrazově nerealizována (*Sedíme; Čtu*). Přísudek má v obou případech kongruentní formu. Bezpodmětové (jednočlenné) věty jsou naproti tomu takové věty, jejichž přísudkový výraz syntaktickou pozici podmětu nevyžaduje, a přísudek má tedy formu inkongruentní.

V rámci analýzy dále zjišťujeme, v jaké míře žáci užívají tzv. větné ekvivalenty⁴⁴. Termínu užíváme pro nevětné konstrukce, které za určitých komunikačních podmínek mají stejnou platnost jako věty (př. *Hloupost. – To je hloupost; Stát! – Stůj!*). Rozdíl mezi výpovědí větnou a větným ekvivalentem bývá v tom, že nevětná výpověď působí zpravidla expresivněji (Čechová a kol., 2011, s. 267).

Z hlediska stavby věty dále sledujeme, zda je v ní jako přísudku užito slovesa v rodě činném nebo trpném. Věty s přísudkem v rodě činném umožňují, aby byl v pozici podmětu vyjádřen původce děje (*Zedníci postavili školku za necelý rok.*). Pokud užijeme jako přísudku téhož slovesa v rodě trpném, odsuneme (odstraníme) tak původce děje z pozice podmětu (*Školka byla (zedníky) postavena za necelý rok – Školka se postavila za necelý rok*). Původce děje (*zedníci*) v těchto větách již není podmětem; v první větě je příslovečným určením, ve druhé větě nelze původce děje vůbec vyjádřit (Grepl – Karlík, 1992, s. 178). Je-li přísudkem sloveso přechodné (tranzitivní, tzn. sloveso pojící se s předmětem ve 4. pádem), je výsledná věta s přísudkem v trpném rodě dvojčlenná (*Třída byla uklizena*). V případě předmětových sloves nepřechodných (tzn. sloves pojících se s předmětem v jiném než 4. pádě) a sloves, která se nepojí s žádným předmětem, je výsledná věta jednočlenná (*O návrhu bylo hlasováno; Jede se na hory*). Tvary trpného rodu jsou dvojí: opisné a zvrtné. Ve větách s opisným pasivem, které vyjadřují stav jako výsledek nějakého předcházejícího děje, si často konkurují dva tvary přičestí: tzv. krátký (*Byt je zapečetěn*) a tzv. dlouhý (*Byt je zapečetěný*), (Grepl – Karlík, 1992, s. 183).

⁴⁴ Termín větný ekvivalent, navržený K. Horálkem (1976, 1977) v souvislosti s diskusí o rozlišování věty a výpovědi, označuje (zpravidla nerozsáhlé) syntaktické útvary bez verba finita, které jsou jakožto komunikáty interpretovatelné pouze v návaznosti na aktuální kontext a komunikační situaci, v níž jsou realizovány (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 121). V tradičních nevalenčních syntaktických popisech je chápán jako věta tvořená jedním základním členem, a to výrazem neslovesným. Dříve proto byly tyto útvary nazývané také jednočlenné věty neslovesné (Styblík, 2001, s. 27). Ve valenčně koncipovaných popisech se tyto neslovesné jednočlenné věty chápou buď jako eliptické nevětné výpovědi (Grepl – Karlík, 1998), nebo jako větné ekvivalenty (MČ 3, 1987).

2.1.4.2 Větné členy

V souladu s tradičním pojetím syntaxe, pojetím školské syntaxe a s uplatněním sémantického přístupu si všímáme jednotlivých větných členů: přísudek, podmět, předmět, přívlastek (shodný a neshodný), příslovečné určení a doplněk (PMČ, 1995). Zaměřujeme se však pouze na zajímavosti týkající se jejich podoby (formy). Frekvenci jednotlivých větných členů, jak ji podrobně analyzoval např. Klimeš (1978), se nezabýváme. Charakteristiku jednotlivých větných členů a jejich teoretické vymezení zde proto blíže nerozvádíme.

Při analýze sledujeme také výskyt komplexního větného členu (přístavku). Komplexní větný člen tvoří spojení alespoň dvou výrazů, které mají stejnou větněčlenskou funkci (tzn. jsou umístěny v jedné syntaktické pozici). Na rozdíl od větného členu několikanásobného označují v podstatě tutéž skutečnost, avšak jen zřídka bývají plně synonymní; zpravidla je jeden významově obecnější než druhý (tamtéž, s. 519). V některých mluvnicích se druhá složka komplexních větných členů (zvl. jde-li o substantivum) chápe jako zvláštní větný člen – přístavek (apozice), a to především z toho důvodu, že pořadí výrazů označujících tutéž skutečnost je často možné zaměňovat (př. *V poslední disciplíně soutěže, v přeskoce, vydala ze sebe děvčata všechno. – V přeskoce, v poslední disciplíně soutěže, vydala ze sebe děvčata všechno.*). Třebaže výrazy tvořící složky komplexního větného členu označují v podstatě tutéž skutečnost, existují mezi nimi různé významové vztahy: výčet, vytčení (zahrnutého a nezahrnutého), shrnutí, ztotožnění, oprava (PMČ, 1995, s. 519–522).

2.1.4.3 Modifikace syntaktických konstrukcí

V analyzovaných pracích si všímáme také konstrukčních zvláštností⁴⁵ a výpovědních modifikací⁴⁶ a odchylek od pravidelné mluvnické stavby věty. Různé modifikace úplných (explicitních) větných struktur chápeme ve shodě s PMČ (1995, s. 569) jako jeden z podstatných důsledků situační zakotvenosti výpovědí.

Tyto zvláštnosti ve větných strukturách lze rozdělit na dvě skupiny: a) motivované (tzn. úmyslné, náležité); b) nemotivované (nenáležité).

Mezi motivované odchylky, které v rámci analýzy sledujeme, patří elipsa, apoziopse, osamostatněné větné členy (parcelace a kompletace) a vsuvka.

⁴⁵ Tento termín používáme v souladu s Čechovou a kol. (2011, s. 296–299).

⁴⁶ Termín „výpovědní modifikace“ používá jak Čechová a kol. (2011), tak PMČ (1995).

Elipsa (výpustka) je nevyjádření či vynechání částí věty na základě kontextu či situace. Elize (vynechání) částí větné struktury v její textové podobě je motivována snahou neopakovat se (u kontextové elipsy – př. *Jedni čekají za vsí, druzí u lesa*) nebo snahou o stručnost (u situační elipsy – př. *Deci bílého!* – v restauraci). Elidovat lze část větného členu, celý větný člen, člen vyjádřený vedlejší větou nebo lze vynechat více členů.⁴⁷ V elipse zůstává zachováno réma, čímž se elipsa odlišuje od apoziopce. Za elipsu nepovažujeme tzv. členy nulové (tzn. prázdná místa ve struktuře věty, tedy jev systémový).

V případě apoziopce se jedná o syntaktické přerušení (nedokončení věty), které je motivované např. emocionálně, ztrátou výpovědní perspektivy apod.

Další motivovanou odchylkou je osamostatnění větných členů. K takové modifikaci může dojít jednak v případě, že chceme sdělení vyjádřené větou doplnit či zpřesnit, jednak když tohoto doplnění či zpřesnění užijeme záměrně, abychom něco zdůraznili. V odborné literatuře se hovoří o parcelaci a kompletaci (PMČ, 1995, s. 697–698).

Jako vsuvky (parenteze)⁴⁸ jsou označovány části textu, které nepatří do jeho základní roviny a které do něj byly autorem vsunuty jako vedlejší informace, hodnotící poznámky apod. Vsuvky přerušují syntaktickou strukturu výpovědi a do této struktury nejsou zapojeny větnými vztahy (formálněsyntaktickými). Vsuvky mohou mít funkci výpovědní (vsunutí jedné výpovědi do jiné), nebo tuto funkci nemají, a nazýváme je vsuvkami slovními (nevětnými). Vsuvkovost nevětného výrazu je pak určena především asyntaktickým zapojením do věty (př. *Znalost němčiny se vyžadovala i u řemeslníků (dekret z r. 1787).*)

Mezi nemotivované odchylky, které jsou pokládány za chyby, patří kontaminace, zeugma, anakolut nebo atrakce. Vymezuje je v souladu s Čechovou a kol. (2011, s. 299).

⁴⁷ PMČ (1995, s. 570–574) uvádí tyto typy elize: vynechávání slovesného predikátu; vynechávání *být* v slovesně-*jmenných* predikátech; vynechávání komponentů složených tvarů slovesných; vynechávání infinitivu jakožto součásti složeného přísudku atd. Například nápisové výpovědi s přítomnou platností (př. *Ordinance; Škola = Tato budova je škola*) chápe PMČ jako modifikát větných struktur slovesně-*jmenných* s elizí slovesa *být* v přítomnu. My je však chápeme jako větné ekvivalenty.

⁴⁸ Podle Hrbáčka (1994) jde v případě vsuvky o zvláštní typ organizace textu, nikoli o jev, který se týká stavby věty. Podrobněji viz s. 59 a 73.

3 VYPRAVOVÁNÍ

Již od útlého věku jsou dětem překládány nejrůznější příběhy a pohádky, které nejprve poslouchají a později samy reprodukují. Stejně tak jsou děti velmi často podněcovány a vybízeny k vyprávění svých zážitků (např. ze školky, z víkendu). Právě tato aktivní účast dítěte na vyprávění mimo jiné utváří a rozvíjí jeho časoprostorové myšlení a smysl pro kauzalitu. Teprve kauzalita představuje dovršenost příběhu (Trávníček, 2007). Dětská recepce a produkce vyprávění není determinována pouze biologickým věkem dítěte, ale také kvalitou rodinného prostředí, kvalitou školního působení a celkovou kulturní atmosférou, v níž dítě žije.

Jak jsme již uvedli, stav jazykového vývoje se nejlépe sleduje na těch slohových útvarech, které vyžadují vyjádření komplexní myšlenky, užití složitějších vztahů či rozmanité slovní zásoby (Nippold, 2004). Slohový útvar vypravování byl zvolen právě z toho důvodu, že představuje jeden z nejkompexnějších slohových útvarů, který žáci produkují, a lze na něm dobře sledovat prvky textové syntaxe i výstavbu syntaktických konstrukcí.

S ohledem na téma naší práce představuje následující kapitola teoretický úvod k vypravování jakožto slohovému útvaru, přičemž na vypravování je zde nahlíženo jednak z pohledu stylistiky, jednak z hlediska domácích i zahraničních prací a výzkumů. Vzhledem ke snaze zjistit, zda a jak je syntaktické učivo propojováno se slohovou výchovou, konkrétně s vypravováním, krátce zmiňujeme i pohled školské praxe. Zcela stranou je ponechána oblast umělecky ztvárněného vypravování, jemuž se věnuje literární teorie a především naratologie.

3.1 Vypravování a narativní postup z hlediska odborné stylistiky

Vypravování/vyprávění lze chápat jako mluvení či povídání (o něčem, o někom), nebo úžeji jako slohový útvar, který podává jedinečné dějové pásmo, jehož jednotlivé složky na sebe navazují časově nebo příčinně, a jímž se sleduje proces. Jako slohový útvar je založeno na vyprávěcím (narativním) slohovém postupu. Jedná se o nejvyvinutější a typově nejbohatší slohový postup, který se formoval v rámci nejstarších ústních vyprávění přes pohádky, legendy, pověsti, bajky, romány až po nejmodernější postupy v současné umělecké próze (Krobotová, 2001, s. 80–81).

Vymezení pojmu vypravování/vyprávění se v domácí odborné literatuře v zásadě shoduje. Všechny charakteristiky vypravování zdůrazňují jeho dějovou složku, časovou

následnost a posloupnost dějů, příčinnou souvislost, jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Např. *Encyklopedický slovník češtiny* (2002, s. 541) charakterizuje vyprávění (naraci) jako slohový postup umožňující podávání příběhů, dějů, jedinečných událostí (jak skutečných, tak fiktivních), a to obvykle na základě individuálního prožitku pozorovatele nebo účastníka události. Mezi jednotlivými složkami děje existuje časová a příčinná souvislost. Vyprávění se obvykle zaměřuje na minulé události a příběh je prezentován jako uzavřený celek završený pointou. Jako slohový útvar se v nejjednodušší podobě objevuje v běžné mezilidské komunikaci, v textech publicistických a v oblasti odborného stylu zvláště v dílech historických. V nejrozvinutější podobě je vypravování základem mnoha žánrů umělecké literatury a folklóru.

V zahraniční literatuře se běžně objevuje pojem *narativum*⁴⁹. Z prací, které se týkají produkce narativ a jejich vývoje v souvislosti s věkem dítěte a kterých vzniklo v posledních letech několik také na Slovensku, uvedme např. monografii *Narativa v detskej reči* (Harčariková – Klimovič, 2011). Autoři ve shodě s anglosaskou literaturou chápou narativa jako vyprávěné (i formou psanou) příběhy, součást kognitivních a komunikačních aktivit jedince. Příběh podává určitou událost, která zahrnuje prostředí a postavy. Události jsou skutečné nebo smyšlené a jejich kombinací vznikají čtyři typy narativ, z nichž tzv. vyprávění příběhu má vysoce organizovanou strukturu a svým pojetím se tak nejvíce blíží slohovému útvaru vypravování, jak ho chápe naše stylistika, respektive poetika.

Schopnost vytvářet narativ, tedy vyprávět příběh, se podle Fernándezové a Smithové Cairnsové (2014, s. 120) vyvíjí v pozdním dětství. Na rozdíl od mladších dětí, jejichž jednoduchá vyprávění obvykle obsahují několik volně spojených vět, umí starší děti vytvářet narativy s jednoduchou zápletkou (hlavní postavy, problém, rozuzlení). „Schopnost vyprávět je úzce spojena se schopností účastnit se konverzace, přičemž v obou případech musí být projev koherentní v tom smyslu, že každá část vyprávění, stejně jako každá konverzační replika, se musí jasně vztahovat k centrálnímu tématu“ (tamtéž, s. 120).

Domácí stylistické práce⁵⁰ obvykle rozlišují tzv. prosté (běžné) vyprávění a tzv. umělecké vyprávění, které je stylisticky a kompozičně nejpropracovanější v umělecké literatuře. Prosté⁵¹ vyprávění uplatňované při denní komunikaci se vyznačuje řazením

⁴⁹ Od pojmu „narativum“ se odlišuje pojem „narativ“, který označuje verbální i neverbální realizace příběhu, tedy i formy dramatické (Peterka, 2006). Výhradně pojmu „narativ“ užívá naratologie.

⁵⁰ Srov. Čechová a kol. (1997), Čechová a kol. (2008), Jedlička, Formánková, Rejmánková (1970).

⁵¹ Toto adjektivum užívá již Jedlička (1970), aby jasně odlišil vypravování prosté (v běžné dorozumivací oblasti) od vypravování uměleckého.

jednotlivých složek v takovém pořadí, v jakém probíhaly ve skutečnosti podle časového sledu, může mít náhodné odbočky a může mu chybět pointa. Výběr dějově důležitých složek má vliv na spád děje. Pro umělecké vyprávění je kromě velmi propracované kompozice charakteristická také kombinace různých dějových linií a užití monologické i dialogické formy. U epických žánrů v krásné literatuře se předpokládá doplnění vyprávění o různé pasáže popisné či úvahové (Čechová a kol., 2008, s. 110–111). V uměleckém vyprávění má dále zásadní význam pečlivý výběr vhodných jazykových prostředků. Máme na mysli zejména prostředky emocionální a expresivní, frazeologické, obrazná pojmenování, přirovnání či rčení. Dále sem patří dějová slovesa, využití aktivního tvaru sloves, využití historického přítomku na místech stoupání dějového napětí, využití přímé řeči nebo jednočlenných vět. Zmíněné jazykové prostředky bývají využívány ke zvýšení dějového napětí.

Kompozice⁵² vypravování bývá pod vlivem klasického modelu uceleného dramatického příběhu (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa) členěna do čtyř až pěti oblastí: 1. seznámení s prostředím (úvod), 2. zápletky, 3. vyvrcholení zápletky, 4. rozuzlení, 5. závěr. Minimální děj by měl být tvořen: 1. výchozí situací, 2. zápletkou (konfliktem, zvratem, akcí, rozhodnutím atd.) a 3. rozuzlením.

Typickým znakem vypravování je postupující dějové napětí. Jak uvádí Krobotová (2001, s. 81), od vyprávění s křivkou dějového napětí odlišujeme, a to zvláště ve školním prostředí, slohový útvar, který bývá nejčastěji označován jako dějový popis (popis děje). Tento útvar stojí na rozhraní mezi vyprávěním a vlastním popisem. Staví vedle sebe pravidelně se opakující dějové složky (pravidelně se opakující nebo opakovatelné činnosti), které jsou řazeny pouze v časovém sledu tak, jak probíhaly, tedy s absencí dějového napětí.

3.2 Vypravování v domácích i zahraničních pracích a výzkumech

Tématu vypravování jednak s ohledem na vývojové aspekty tohoto žánru či jeho specifika, jednak v souvislosti s produkční textovou kompetencí věnuje zahraniční literatura velkou pozornost.⁵³ V domácí literatuře existuje řada článků, které se zabývají

⁵² V souladu se zvyklostmi české stylistiky označujeme termínem „kompozice“ základní výstavbu textu (Čechová a kol., 2008).

⁵³ Uveďme např. Bamberg, M. (ed.) *Narrative Development: Six Approaches*. 1997; Graesser, A. C., Singer, M., Trabasso, T. *Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension*. 1994; Stein, N. L., Albro, E. R. *Building Complexity and Coherence: Childrens Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories*. 1997; Lotherington, H. *Rewriting Traditional Tales as Multilingual Narratives at Elementary School: Problems and Progress*. 2007; dále viz již výše zmíněné slovenské psycholingvistické práce.

vypravováním v souvislosti řečovou produkcí žáků se zaměřením na nejčastější chyby a nedostatky.

S. Pastyřík v článku *Vypravování a škola* (1999) poukázal na nízkou stylistickou úroveň žákovských vypravování a upozornil především na potíže se sémantikou výrazu „vypravování, vyprávění“. Významnou roli totiž sehrává učitelovo chápání pojmu vypravování, od něhož se pak odvíjí jeho pojetí, které se tak promítá nejen do samotné výuky, ale i do celkového pojetí slohové a komunikační výchovy. Kriticky se rovněž staví proti zařazování ilustračních ukázek v podobě úryvků z umělecké prózy.

Příspěvek K. Dvořáka *Zamyšlení nad písemným vypravováním žáků základních škol v okrese České Budějovice* (1993) na základě analýzy 50 vypravování žáků 7. ročníků upozorňuje na řadu nedostatků zejména stylizačních, dále také na nedostatky týkající se schopnosti žáků zpracovat určité téma jako vypravování. Na konkrétních příkladech ukazuje obtíže, které se ve slohových pracích nejčastěji objevují, přičemž základní nedostatek vidí v absenci názornosti. Ve vyjadřování žáků se dle jeho analýzy objevuje množství slov „obsahově chudých“, ale i „zbytečných“. Příčinu spatřuje v nedostatečné slohové výuce, v malém zájmu o četbu a v povrchní četbě sledující pouze obsah.

Slohovému útvaru vypravování se věnuje článek P. Noska *Ke kultuře připravených a nepřipravených psaných projevů žáků II. stupně* (2000/01). I tato analýza, kde výzkumný vzorek obsahoval 100 slohových prací, se však zaměřuje pouze na nedostatky slohových prací, a to na nedostatky obsahové, kompoziční a stylizační. Autor při porovnání připravených a nepřipravených projevů neshledal žádné výrazné rozdíly. Tento fakt samozřejmě vybízí k zamyšlení a k hledání příčiny daného stavu.

Analýzou slohových prací žáků na 2. stupni základní školy se dále zabývá článek K. Rysové *Úvod a závěr slohových prací* (2000/01). Autorka analyzovala 208 textů získaných v letech 1995–2000, které obsahovaly slohové útvary předepsané osnovami (vypravování, popis, líčení, dopis, charakteristika, úvaha). Z jejího pozorování úvodů slohových prací vyplynulo, že nejméně nedostatků se objevilo ve slohových útvarech vypravování a líčení. Dle jejích zjištění se nedostatky úvodu a závěru slohových prací projevují zejména úplnou absencí úvodu a závěru, stereotypním opakováním několika frází typických pro daný slohový útvar a žákovou potřebou zdůraznit, že práce začíná nebo končí.

Práce P. Zajícové *Narace a vyučování jazyku* (2008) má výrazně odlišný charakter. Shrnuje dosavadní výzkumy v oblasti narace v literární vědě, jazykovědě, psychologii, filozofii i v dalších humanitních vědách a hodnotí význam těchto výzkumů pro vyučování

českému jazyku. Dále přináší informace o pedagogickém a lingvodidaktickém výzkumu a nakonec navrhuje program narativní didaktiky jazyka zaměřený na produkci a recepci textu.

Aktuální zájem o téma vypravování se zřetelem k vývoji dovednosti vyprávět dokládá zamýšlená disertační práce I. Čepkové⁵⁴. Její výzkum si klade za cíl sledovat vývoj dovednosti vypravování u dětí staršího školního věku prostřednictvím analýzy slohových prací dle předem stanovených hledisek a obohatit poznání vývoje komunikační kompetence žáků na 2. stupni ZŠ. Sledovány jsou tři skupiny žáků – od počátku 6. ročníku do konce 7. ročníku, od počátku 7. ročníku do konce 8. ročníku a od počátku 8. ročníku do konce 9. ročníku. Výzkumný vzorek má činit cca 60 žáků ZŠ, přičemž od každého žáka by měly být shromážděny čtyři práce. Každá ze zkoumaných prací je posuzována z deseti hledisek: volba tématu, shromažďování a selekce materiálu, kompozice, tvorba osnovy a členění textu na odstavce, délka práce, slovní zásoba, skladba a větná stavba, prostředky dějového napětí, pravopis a celková úprava práce.⁵⁵

Jiný příklad zájmu o problematiku vyprávění představuje výzkum A. Náhlíkové, zaměřený na specifika narace dětí mladšího školního věku (Náhlíková, 2015).

V diplomové práci K. Hachové *Úroveň vypravěčských dovedností žáků 5. tříd základní školy* (2016) se jedná se o analýzu žakovských prací (vypravování podle obrázkové osnovy). Autorka se zaměřuje na prostředky zvyšující živost textu, kompozici, užívání substantiv a adjektiv, plnovýznamová slovesa, užití přímé řeči. Dále uvádí dotazníkové šetření zaměřené na problematiku slohového vyučování a slohového útvaru vypravování.

Ze zahraničních zdrojů uvedeme práce M. Nippoldové z Oregonské univerzity. Její výzkum publikovaný v článku *Narrative writing in children and adolescents: examining the literate lexicon* (2012) se věnoval písemnému vypravování u žáků a studentů ve věku 11, 14 a 17 let a soustřeďoval se mj. na tvoření složitých větných celků. Publikace *Language Sampling with Adolescents* (Nippold, 2010) od stejné autorky pak nabízí konkrétní nástroje pro analýzu mluveného a psaného jazyka adolescentů. Na materiálu psaných i mluvených ukázek je analyzována syntaktická, lexikální a pragmatická stránka jazyka. Kniha obsahuje řadu schémat, tabulek i praktických cvičení, které mají pomoci čtenářům pochopit, jak analyzovat obsah

⁵⁴ Lingvistika Praha 2013, Sborník příspěvků. FF UK Praha. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/168> (citováno 10. 10. 2016)

⁵⁵ Lingvistika Praha 2014, Sborník abstraktů. FF UK Praha. Dostupné z: <https://docplayer.cz/20849779-Lingvistika-praha-2014-2-rocnik-10-12-dubna-2014.html>, s. 21–22.

a strukturu toho, co adolescenti říkají a píšou v různých žánrech. Autorka navíc ukazuje, jak využít získané informace ke stanovení jazykových cílů a ke zlepšování jazykové produkce u adolescentů.

Narací a zvláště pak koherenci a kohezi se zabývá kapitola z již zmiňované knihy (viz kap. 1) autorek Karmiloffové, K. a Karmiloff-Smithové (2002). Ty uvádějí, že koheze vyprávění se týká specifických lingvistických prostředků (zájmena, časové a příčinné konektory, elipsa atd.), jejichž úkolem je udržovat věty provázané.⁵⁶ Dosažení narativní koheze vnímají jako obrovský krok v jazykovém vývoji obecně, protože umožňuje dětem sdílet s kýmkoli a v jakémkoli kontextu jejich osobní myšlenky či zkušenosti a rovněž vymyšlené příběhy, aniž by se musely spolehnout na informace poskytované tedy a teď. Jakmile začnou děti vytvářet narace, začínají si uvědomovat, že prostředky, které doposud používaly k vytváření gramatické formy na úrovni jedné věty, nyní nabývají specifických diskursivních funkcí (tamtéž, s. 31).

Kohezní prostředky rovněž zahrnují zdůrazňování informací již daných nebo nových. Podle autorek je všeobecným znakem všech jazyků, že představované informace bývají umístěny směrem k začátku věty, zatímco nové informace jsou umístěny spíše ke konci věty. Autorkami zmiňované výzkumy prokázaly, že nejstarší respondenti (9 let) používají při narativní produkci propracované syntaktické struktury, které vyjadřují časové i příčinné vztahy mezi jednotlivými událostmi, a dále explicitně označují hranice jednotlivých epizod a strukturu děje (2002, s. 38). V případě dětí ve věku 6–7 let bylo zjištěno, že se v každé větě snaží zaplnit pozici podmětu pouze hlavní postavou příběhu, aby tak předešly nejednoznačnosti, která se týká nominálního odkazování. V souvislosti s odkazováním zdůrazňují, že je třeba brát v potaz funkci zájmena v rámci celé narace.

3.3 Vypravování z pohledu školní praxe

S vypravováním se žáci v jednoduché formě seznamují nejdříve a pravděpodobně i nejčastěji. U žáků 2. stupně obvykle patří k velmi oblíbeným slohovým útvarům, neboť jim je velice blízké. Na základních školách se vypravování dostává velké pozornosti, a dokonce je považováno za jeden z nejdůležitějších slohových útvarů. Současná koncepce výuky slohu, zdůrazňující jako základní princip ve slohové výuce princip komunikační, je založena na slohových útvarech. Tento termín bývá vymezen jako ustálená uzavřená forma vzniklá zobecněním vlastností velkého množství projevů stejného charakteru (Čechová,

⁵⁶ Výzkumná zjištění autorek vycházejí z angličtiny, což je jazyk typologicky jiný než čeština, a proto mohou být některé jevy podstatné pro soudržnost českého textu opomenuty.

1985, s. 80), tedy zobecněný typ projevů založený na určitém slohovém postupu příznačný pro jisté stylové oblasti (Čechová, Styblík, 1998, s. 199). Slohové útvary zůstaly východiskem třídění v učebnicích pro základní školy, na rozdíl od středních škol, kde se základem výuky slohu stala teorie funkčních stylů. Způsob jejich probírání se však změnil a je orientován komunikačně a procesuálně; netrvá se na zachování „čistých“ slohových útvarů a zdůrazňuje se jejich modifikace, přičemž systém funkčních stylů a objektivních stylotvorných činitelů se uplatňuje prostřednictvím obsahu a stavby slohových lekcí a zobecňujících shrnutí v 9. ročníku (tamtéž, s. 199).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

4.1 Cíle práce

Hlavním cílem předkládané monografie je charakteristika syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku na materiálu slohového útvaru vypravování a vyslovení materiálově podložených závěrů o jejím současném stavu a vývoji v závislosti na vzrůstajícím věku. Dále je cílem porovnání vývoje jednotlivých složek syntaxe psané češtiny, identifikace případné vývojové disparátnosti jednotlivých složek syntaxe a vyslovení metodických doporučení k výuce slohu.

4.2 Získávání a analýza dat

Práce je založena na empirickém výzkumu s použitím obecně teoretických výzkumných metod. Vzhledem k výzkumnému záměru a cíli jsme zvolili design kvalitativního výzkumu⁵⁷. Jelikož nám jde o zjištění, jak kvalitativně vypadá a jak se kvalitativně vyvíjí skladba v písemných projevech žáků v jednotlivých ročnících na 2. stupni ZŠ, využíváme v minimální míře i kvantifikaci dat.

Zvoleným přístupem kvalitativního výzkumu je zkoumání dokumentů⁵⁸, konkrétně metoda obsahové analýzy⁵⁹. Zároveň využíváme metody komplexního jazykového rozboru⁶⁰ zahrnující analyticko-syntetický pohled se zaměřením na jevy řečové povahy. Zkoumanými dokumenty jsou písemné slohové práce žáků. Obsahovou analýzu žákovských prací uskutečňujeme kvalitativním způsobem, jímž v textu zjišťujeme zejména srozumitelnost, vzájemné vztahy a souvislosti, a zčásti též kvantitativním způsobem, kde nám jde zvláště o rozsah prací a četnost vybraných syntaktických jevů.

Při vlastní analýze postupujeme v souladu se zásadami komplexního jazykového rozboru od textové roviny k větné. Analyzujeme tedy následující textové charakteristiky:

⁵⁷ Kvalitativní analýza, jak uvádějí Švaříček, Šedřová a kol. (2007), stojí především na vytváření významových kategorií a jejich deskripci. Jejím účelem je „přinést přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován“. Kvalitativní analýza je proto vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární (tamtéž, s. 210).

⁵⁸ Srov. Hendl (2005). Analýza dokumentů se využívá jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu.

⁵⁹ Více o této metodě viz Dvořáková (2010); Gavora (2010); Hendl (2005); Miovský (2006). Obsahovou analýzu zde chápeme především jako kvalitativní metodu, která se zaměřuje na identifikaci povahy dokumentu a jeho objektivní charakteristiku, na odkrývání vyskytujících se trendů a kterou je vhodné využít, chceme-li odhalit základní obsahové charakteristiky. Výhodou této metody je rovněž fakt, že ji lze uplatnit prakticky na jakýkoli soubor textových dat.

⁶⁰ Komplexní jazykové rozборы (resp. jejich části) vnímáme jako významnou metodu, a to nejen pro jazykovou výuku (opakování a procvičování učiva), ale rovněž jako vhodný nástroj k analýze textu. Srov. Čechová a kol. (1996).

1. komunikační kontext;⁶¹
2. výstavbu textu z hlediska nadvětného, uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti, práci s tematickými posloupnostmi a slovosled;
3. charakteristiku souvětne skladby podle rozmanitosti užitých větných struktur;
4. schopnost distinkce významů jednotlivých spojovacích výrazů a jejich přiléhavé využití;
5. charakteristiku větné skladby.

Při analýze žákovských prací vycházíme z postupů uplatněných v publikaci Čechové a kol. *Komplexní jazykové rozbor* (1996), kde je součástí rozboru i analýza komunikační situace a výstavba textu, které řadíme k tradičnímu syntaktickému rozboru. Využíváme tedy jak rozbor výstavby textu, který zahrnuje identifikaci komunikační situace a úvodní charakteristiku textu, tak rozbor syntaktický, který vedle tradičního syntaktického rozboru zahrnuje i syntaktický rozbor nadvětný.⁶²

Po rozboru zapojení slohové práce do komunikačního kontextu následuje analýza výstavby textu z hlediska nadvětného. Nejprve se zaměřujeme na analýzu kompoziční výstavby komunikátů. Zjišťujeme, jakým způsobem je text utvářen, jakou má strukturu a zda je členěn do odstavců. Zajímá nás rovněž podoba úvodu a závěru slohových prací.

Všímáme si, zda je text koherentní a čím je tato soudržnost vyjadřována, kterými gramatickými a lexikálními konektory a prostřednictvím kterých časových orientátorů (např. příslovce, zájmenná příslovce) je zajištěna návaznost uvnitř textu. Stručně se zabýváme také tematickými posloupnostmi a slovosledem. Zajímá nás, jak se jazykové prostředky podílejí na vyjádření sledovaných vlastností textu.

V rámci charakteristiky souvětne skladby si všímáme rozmanitosti užitých větných struktur a snažíme se postihnout hlavní tendence. Pozornost věnujeme rovněž posouzení schopnosti žáka adekvátně užít daný spojovací výraz v jednotlivých výpovědích s ohledem na význam sdělení.

⁶¹ Zde podáváme charakteristiku situace a okolností, za nichž slohové práce vznikaly, a uvádíme zásadní faktory, které ovlivnily žákovský psaný projev.

⁶² Rozšířením pozornosti na text přes hranice věty/souvětí a s přihlédnutím ke vztahu textu k situaci projevu a ke vztahům mezi složkami uvnitř textu mohou jazykové rozbor přispět k poznání a posouzení funkčnosti užitých jazykových prostředků i vytváření textu, což je jeden z hlavních cílů jazykové výchovy.

Následuje vlastní syntaktický rozbor jednotlivých výpovědí. Po analýze struktury větného celku se zaměříme na zajímavosti v užití větných členů. Nakonec se snažíme najít a identifikovat případné odchylky od pravidelné větné stavby.

Zcela stranou naší pozornosti zůstává osnova slohové práce, kterou ve shodě s Čechovou (1998, s. 149) chápeme jako pomocný prostředek k vytvoření slohové práce, jehož funkce spočívá v žákově ujasnění, od čeho vyjde a k čemu dojde, že si promyslí strukturu textu. U většiny prací osnova zcela chybí, neboť nebyla vyučujícími vyžadována. Zpracování osnovy při tvorbě textů má zajisté svůj význam⁶³, a proto fakt, že jí zde nevěnujeme pozornost, neznamená, že bychom jí ubírali na důležitosti, ba naopak.

Teoretickému vymezení výše uvedených jevů se věnujeme ve 2. kapitole. S ohledem na fakt, že se jedná o písemné projevy v rámci školy, přihlížíme i k hledisku stylistické vhodnosti.

Kvalitativní analýza probíhala ve dvou fázích. V první fázi byly žákovské slohové práce přečteny a na základě sledovaných charakteristik byla každá zvlášť analyzována jako celek. V druhé fázi probíhala analýza tak, že jsme se podrobně zaměřili na analýzu každé z pěti (resp. čtyř) charakteristik a ta byla sledována v každé písemné slohové práci. V rámci analýzy jsme text segmentovali na jednotky, přičemž jsme se snažili respektovat hranice výpovědí, které si stanovili sami žáci. V případech, kdy se žák při tvoření textu pozapomněl a graficky nevyznačil, kde jedna výpověď končí a kde druhá začíná, jsme text segmentovali na textové jednotky na základě kritéria relativní obsahové úplnosti a uspořádanosti podle gramatických pravidel (srov. Bajzíkova, 1979, s. 18–20).

Doplňkovými metodami, které přispěly ke komplexnějšímu poznání reality, jsou: obsahová analýza kurikulárních a edukačních materiálů, rozhovor s učiteli a analýza výukových hospitací.

Pro metodu rozhovoru jsme se rozhodli až v průběhu výzkumu žákovských prací. Jedná se o tzv. polostrukturovaný rozhovor (Hendl, 2012, s. 173–174). Rozhovor s vyučujícími se obsahově týkal předem stanovených otázek zaměřených na začlenění různých aspektů syntaxe do slohové výuky, resp. do výuky vypravování. Jelikož si učitelé

⁶³ Pro žáka je osnova (podle tzv. teorie vázaného) určitým vodítkem při tvorbě souvislého textu. Při práci s ní si má žák ujasnit stavbu projevu a základní body této stavby naznačit. Existují však názory, že právě práce s osnovou do jisté míry omezuje vlastní tvořivý přístup žáka (např. Z. Nygrýn, 1978/79). V tomto ohledu ovšem souhlasíme s názorem Čechové (1998, s. 86), že práce s osnovou může tvořivost do jisté míry i podněcovat, přičemž záleží především na tom, jak často a jakým konkrétním způsobem s ní pracujeme.

nepřáli být nahrávání⁶⁴, museli jsme se spokojit s ručně psanými záznamy. Celkem jsme realizovali patnáct rozhovorů v průběhu září a října roku 2016. Níže uvádíme seznam otázek, z nichž jsme v rozhovorech vycházeli.

1. Stručně charakterizujte, jakým způsobem probíráte slohový útvar vypravování. Kterým aspektům se věnujete a který/é z nich považujete za zásadní?
2. Věnujete se při výuce vypravování syntaktické rovině jazyka? Pokud ano, které syntaktické jevy probíráte a jakým způsobem je začleňujete a procvičujete?
3. V kterém ročníku učíte žáky členit text do odstavců a pracovat s osnovou⁶⁵?
4. Začleňujete do výuky vypravování teoretické i praktické poznatky z nadvětné skladby (textové skladby)? Pokud ano, které a jak? (Máme na mysli např. koherenci a její prostředky, tematické posloupnosti, slovosled ...)

V rámci analýzy výukových hospitací jsme sledovali, zda a jakým způsobem je do slohové výuky začleňováno syntaktické učivo. Vzhledem k tomu, že hospitace nemohly být nahrávány na diktafon, veškeré poznatky jsme zaznamenávali do předem připraveného záznamového archu. Z neformálních rozhovorů bezprostředně po vyučovací hodině vyplynula některá další zjištění.

Zvolené doplňkové metody nám pomáhají zjistit, zda a jakým způsobem je do výuky vypravování začleněno syntaktické učivo a jaký má vliv na vývoj psaného žákovského projevu.

4.3 Výzkumný vzorek a výzkumný materiál

Při výběru výzkumného vzorku jsme se zaměřili na 2. stupeň základní školy. Prvním důvodem byl fakt, že právě na 2. stupni lze velmi dobře sledovat vývoj vyjadřovacích schopností a dovedností žáků, neboť žáci zde v rámci komunikační a slohové výchovy vytváří takové komunikáty, které vyžadují vyjádření komplexní myšlenky, což potvrzuje např. Nippoldová (2004). Druhým důvodem byla možnost spojit úlohu výzkumníka a učitele (s vědomím výhod i rizik tohoto spojení) a využít tak dostupnosti výzkumného materiálu. Naskytla se tím možnost sledovat písemný projev

⁶⁴ Nahrávání dovolilo pouze pět vyučujících.

⁶⁵ Přestože se osnově a její analýze v naší práci nevěnujeme, do řízeného rozhovoru byla tvorba osnovy zahrnuta záměrně, neboť představuje jednu z důležitých oblastí výuky vypravování a slohové výchovy obecně.

týchž žáků v průběhu čtyř let vývoje, a v tomto ohledu se proto jedná o jedinečný longitudinální výzkum.

Výzkumný vzorek představují dva soubory písemných slohových prací od žáků: (1) z 6.–9. třídy základní školy v obci blízko Prahy, (2) z 6.–9. třídy základní školy v Praze. Dále používáme zkratky ZŠO a ZŠP. V případě ZŠO jsme analyzovali od 6. do 9. třídy 19 – 22 – 22 – 21 slohových prací, v případě ZŠP 19 – 25 – 27 – 27 slohových prací. Celkem se tudíž jedná o 182 slohových prací. Žáci, jejichž práce byly analyzovány, navštěvovali 2. stupeň ZŠ v letech 2012–2016, tudíž i zkoumané práce pocházejí z tohoto období. Jednalo se o písemné práce žáků, kteří jsou výhradně rodilými mluvčími českého jazyka.

První soubor prací byl získán na základní škole, kde autorka předkládané práce již sedmým rokem vyučuje. Škola má cca 450 žáků a nachází se v obci s počtem přes 2 000 obyvatel, která leží ve Středočeském kraji poblíž hlavního města Prahy. Druhý soubor prací pochází ze školy, kterou navštěvuje cca 550 žáků a která se nachází v Praze v Městské části Praha 6.

Dvě školy byly vybrány jednak z důvodu většího výzkumného vzorku, jednak jako podpora pro výzkumná zjištění z písemných prací žáků ze ZŠ v obci, a to především pro minimalizaci zkreslení plynoucí z role učitele – výzkumníka.

Výzkumný vzorek je doplněn materiály z korpusu SKRIPT2012⁶⁶, z něhož je pro výzkum použito 120 písemných prací. Jelikož se jedná o akviziční korpus⁶⁷, v němž je zachycen jazyk dětí a mládeže, tedy projevy mluvčích, kteří si češtinu teprve osvojují, může sloužit nejen k výzkumu v oblasti osvojování jazyka, ale též k účelům pedagogickým. Na základě metadat (ročníky, slohový útvar vypravování, školní práce) jsme vybrali 30 prací z každého ročníku 2. stupně ZŠ. Korpusový materiál má v naší práci pouze doplňkový charakter. Stěžejním materiálem pro analýzu jsou již zmíněné dva

⁶⁶ Jedná se o první korpus tohoto typu pro češtinu. Korpus obsahuje celkem 708 668 pozic a zahrnuje přepisy písemných prací českých žáků. Celkem ho tvoří 1694 textů, které vznikly v souvislosti s jazykovým vyučováním na základních i středních školách od 5. třídy ZŠ (a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) po poslední maturitní ročník. Sebrané texty pocházejí z let 2008–2011. Vzhledem ke svému zaměření obsahuje korpus užitečné sociolingvistické a didaktické informace o sondě, škole, třídě, textu, žáku a učiteli. Řešitelem projektu, v jehož rámci vznikl korpus SKRIPT2012, je Ústav českého jazyka a teorie komunikace UK FF. Dostupné z: <https://ucnk.ff.cuni.cz/skript.php> (cit. 18. 11. 2016)

⁶⁷ Soubor *Akviziční korpusy češtiny* jazyka zahrnuje speciální korpusy sloužící primárně studiu procesů spojených s osvojováním a vyučováním češtiny jako prvního i druhého jazyka. Dostupné z: <http://akces.ff.cuni.cz> (cit. 18. 11. 2016).

soubory písemných slohových prací z konkrétních základních škol, neboť u nich detailněji známe výukový kontext. Textový korpus tedy tvoří celkem 302 slohových prací.

Jedná se o slohové práce různého charakteru (běžné procvičovací práce, písemné slohové práce) psané výhradně ve škole v průběhu vyučování, a tedy o projevy stylizované, vyžádané učitelem a vymezené zadaným útvarem a tématem. Slohový útvar vypravování byl zvolen z toho důvodu, že představuje nejkompexnější slohový útvar, který žáci produkují. Lze na něm proto dobře sledovat výstavbu syntaktických konstrukcí, odchylky od pravidelné větné stavby, výstavbu souvětňnou i prvky textové syntaxe.

Samotné zadání prací nebylo nijak ovlivněno záměry našeho výzkumu (žáci v době tvorby prací nevěděli, že se stanou součástí výzkumu), a proto byly pro analýzu využity všechny dostupné práce, nepodrobené žádnému výběru.⁶⁸ Tím se nám podařilo získat naprosto autentické práce ze školního prostředí, tedy takové, které žáci při vyučování běžně produkují. Hodnocení (klasifikaci) prací, bylo-li provedeno, nezohledňujeme.

Co se týče doplňkových metod, které mají přispět ke komplexnějšímu poznání reality, analyzovali jsme jednak kurikulární materiály (RVP ZV 2017 a ŠVP dvou zmíněných základních škol), jednak učebnicové řady od nakladatelství Fraus a SPN, které jsou ve školách našeho vzorku používány.

Rozhovor byl proveden v průběhu září a října roku 2016 s 15 učiteli (13 ženami a 2 muži) vybranými na základě ochoty spolupracovat. Jedná se o pedagogy s délkou praxe od 5 do 28 let. V době výzkumu učilo 12 pedagogů v Praze, 2 ve Středočeském kraji a 1 Plzeňském kraji.

Výuková hospitace byla provedena v 8 vyučovacích hodinách na 5 základních školách (čtyřech pražských a jedné středočeské) u 6 různých pedagogů ve školním roce 2016/2017⁶⁹.

4.4 Způsob prezentace výsledků

Výsledky analýz přinášíme v následující kapitole. Nejprve předkládáme výsledky analýz, které se týkají začlenění syntaxe do výuky vypravování. Úryvky z rozhovorů s učiteli jsou označeny kurzívou a kódovány písmenem U a příslušným číslem, např. U1.

⁶⁸ Zde máme a myslí práce ze ZŠO a ZŠP, nikoli práce z Korpusu SKRIPT2012.

⁶⁹ 1. hodina (21. září 2016); 2. a 3. (6. října 2016); 4. (13. října 2016); 5. (14. října 2016); 6. (21. října 2016); 7 a 8. (31. října 2016).

Struktura kapitoly, v níž uvádíme výsledky analýzy žákovských prací je členěna do podkapitol dle výše uvedených textových charakteristik, přičemž v rámci dvou kapitol (5.2.2 a 5.2.3) je výklad rozdělen do dvou částí: na 6. ročník a na 7.–9. ročník.⁷⁰ Důvodem takového členění byla skutečnost, že jsme právě mezi pracemi žáků 6. ročníku a pracemi starších žáků zaznamenali určitý zlom, který zřejmě souvisí s přechodem žáků z 1. na 2. stupeň jakožto klíčovým bodem ve vzdělávání žáků (viz Walterová a kol., 2012).

Žákovské práce jsou kódovány dle typu souboru (O = práce ze školy v obci (ZŠO), P = práce ze školy v Praze (ZŠP), K = práce z korpusu; ročník (číslo před písmenem); jednotlivé práce (číslo za písmenem); např. kód 7O16 = 7. ročník, ZŠ v obci, práce č. 16). Do kódování se záměrně nepromítlo rozlišení jazykových projevů žáků dle pohlaví, neboť to nebylo předmětem našeho zkoumání. Chceme-li poukázat na práce téhož žáka v různých ročnících, upozorňujeme na ně explicitně v textu.

Příklady z žákovských prací označujeme vždy kurzívou a důvodu autentičnosti je ponecháváme bez jakékoli korektury (včetně záměny i absence písmen či slov).

4.5 Zajištění kvality výzkumu

Vyrovnat jsme se museli rovněž s etikou pedagogického výzkumu⁷¹. Aby bylo zachováno soukromí účastníků, jsou názvy škol, jména žáků i učitelů záměrně anonymizovány a byly jim přiřazeny kódy (viz výše).

Jsme si vědomi limit kvalitativního výzkumu, především té nevýraznější, kterou je riziko zkreslení výzkumu plynoucí ze subjektivity výzkumníka. Při reflexi vlastní subjektivity nám pomáhaly konzultace se školitelem, s dalšími kolegy a vyučujícími z praxe. Závěry výzkumu jsou konfrontovány s dosavadními výzkumy a s odbornou literaturou, které byly představeny v teoretické části práce.

Přesto se domníváme, že pokud chceme poznat podobu a proměnu syntaxe na materiálu slohových prací, zvolený typ výzkumu se jeví jako nejvhodnější.

4.6 K problematice výzkumu jazykového projevu

Zkoumání procesu tvorby psaných projevů obecně provázejí některá úskalí. Na žákovský jazykový projev a jeho vývoj působí mnoho vnitřních a vnějších faktorů. Mezi nejdůležitější patří zajiště osobnostní charakteristiky žáka, rodinné zázemí

⁷⁰ Výjimkou jsou kapitoly 5.2.1; 5.2.4 a 5.2.5, v nichž se tento způsob dělení ukázal jako nevhodný.

⁷¹ Pro české pedagogické výzkumníky byl po letech neexistence etických zásad vytvořen *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu* (Průcha, Švaříček, 2009).

a školní vzdělávání. Všechny okolnosti a vlivy, které usměřují výběr výrazových prostředků a výsledný styl projevu, označujeme jako slohotvorné činitele (stylotvorné faktory)⁷². Vedle objektivních a zvláště pak subjektivních slohotvorných činitelů je třeba primárně ještě brát v úvahu faktory formující komunikační situaci (Čechová a kol., 2008),⁷³ ať už se jedná o biologické faktory (věk, pohlaví), sociální prostředí, o intelektuální a rozumovou vyspělost autora či schopnost jeho logického myšlení, které se odrážejí v uspořádání projevu, v návaznosti v rovině obsahové a kompoziční, zvláště po stránce syntaktické, lze jen obtížně vysledovat, jakou měrou se který ze zmíněných faktorů podílí na procesu tvorby textu.

Vliv četby jakožto faktoru přímo ovlivňujícího žákovský projev nebyl zatím výzkumně prokázán. Výzkumy mezinárodní – PISA a PIRLS, ale i české – Gabal, Helšusová (2003), Trávníček (2008) ukazují pouze to, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou gramotností a vzdělávacími výsledky žáků.

Velkým limitem je obrovská rozrůzněnost analyzovaných textů, a to i přes některé shodné rysy. Stejně tak není vždy snadná interpretace jednotlivých syntaktických (či stylistických) jevů, zejména v souvislosti s významem, tedy toho, co se říká (píše), jak se to říká, čeho se tím chce dosáhnout a jak to, co se říká, působí na adresáta (čtenáře). Při analýze žákovských prací rovněž není vždy snadné rozhodnout, co je syntaktická či stylistická chyba, a co je pouze nedostatek způsobený neobratností, neboť hodnocení výběru, vhodnosti a užití těchto jazykových prostředků není tak jednoznačné jako např. hodnocení morfologické či pravopisné správnosti. Ve skladbě totiž nejsou kromě vazeb a pravidel shody pevná kodifikační kritéria, jako důležitější se tedy jeví spíše jiné normy a hodnocení, zvláště hledisko vhodnosti (přiměřenosti) skladebných útvarů vzhledem ke komunikační situaci, k typům textů a stylových norem. Naším cílem však není samotné hodnocení prací, nýbrž jejich analýza.

Přes stručně nastíněná úskalí vidíme ve výzkumu hotových žákovských prací prostředek k poznání celého procesu tvorby textů, které může přispět k rozvoji komunikační kompetence.

⁷² Termíny používáme ve shodě s Čechovou a kol. (2008).

⁷³ Podle Čechové a kol. (2008, s. 76) je komunikační situace chápána komplexně jako „souhrn existujících objektivních a subjektivních faktorů, včetně všech komunikantů a kódu, jímž komunikace probíhá“. Všechny aspekty komunikační situace jsou vzájemně propojeny, označujeme je jako komunikační faktory (komunikační činitele) a bývají nadřazeny faktorům stylotvorným.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 VYPRAVOVÁNÍ NA ZÁKLADĚ ANALÝZY ŠKOLNÍ PRAXE

5.1.1 Analýza kurikulárních a edukačních materiálů v souvislosti se začleněním syntaxe do komunikační a slohové a výchovy

Jelikož hlavní oblastí našeho zájmu je syntax v žákovských psaných projevech – vypravováních, v následující kapitole analyzujeme kurikulární a edukační materiály ve vztahu k cílům a k současnému pojetí výuky skladby a výuky vypravování na ZŠ.

5.1.1.1 Analýza kurikulárních materiálů

Na základě studia kurikulárních materiálů zjistíme, že RVP ZV (2013, 2017) zavádí namísto běžně užívaného školského termínu slohový útvar (viz kap. 3.3), který odpovídá tradičnímu pojetí komunikační a slohové výchovy, termín komunikační žánr. Tento termín je však ponechán bez jakéhokoli vysvětlení a rovněž se nevyskytuje ani v jedné z používaných učebnic. V učivu pro 1. stupeň ZŠ je tedy pojem vypravování uveden jak mezi komunikačními žánry (mluvený projev), tak mezi žánry písemného projevu (písemný projev).⁷⁴

V rámci druhostupňového učiva není vypravování uvedeno vůbec. Uvedeny jsou pouze poznatky o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech a vlastní tvořivé psaní. Z komunikačních žánrů jsou uvedeny různé (např. charakteristika, výklad, úvaha), avšak vypravování nikoli (RVP ZV, 2017, s. 23). Tento fakt je o to více překvapivý, uvědomíme-li si význam, který je vypravování přikládán (srov. viz kap. 3). Domníváme se však, že se jedná o pouze o formální nedostatek.

V očekávaných výstupech komunikační a slohové výchovy pro 2. stupeň je kladen důraz na kultivované a výstižné dorozumívání a užití jazykových prostředků vhodných pro danou komunikační situaci: „Žák odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru; uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování; využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů“ (RVP ZV, 2017, s. 22). Nezbytnost

⁷⁴ Z očekávaných výstupů formulovaných v RVP ZV pro oblast komunikační a slohové výchovy vyplývá, že žák má již na konci prvního období 1. stupně ZŠ: „na základě vlastních zážitků tvořit krátký mluvený projev; seřadit ilustrace podle dějové posloupnosti a vyprávět podle nich jednoduchý příběh“ (RVP ZV, 2017, s. 18). Na konci 2. období 1. stupně by měl žák již umět „sestavit osnovu vyprávění a na jejím základě vytvořit krátký mluvený nebo písemný projev s dodržováním časové posloupnosti“ (RVP ZV, 2017, s. 18–19).

propojení syntaktického učiva s komunikační a slohovou výchovou pro dosažení očekávaných výstupů je zcela evidentní, patrná je však i z dalších očekávaných výstupů.

Podle ŠVP ZŠO se slohový útvar probírá v souladu s učebnicemi v 6., 7. a 9., ročníku. Prakticky se mu však věnuje alespoň jedna hodina i v ročníku 8. Naproti tomu v ŠVP ZŠP je vypravování součástí výuky po celou dobu výuky, tedy od 6. do 9. třídy. Na obou školách se slohová a komunikační výchova učí v samostatných hodinách českého jazyka a má jednogodinovou dotaci týdně. Někteří učitelé z obou škol se však snaží přidat si alespoň příležitostně hodinu slohu navíc.

Hlavním cílem vyučování českého jazyka je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem; prostřednictvím jazykové výchovy vedeme žáky také k logickému myšlení, neboť mezi výstižností vyjadřování a přesností myšlení existuje přímá souvislost. Ovládnutí jazykového systému (poznání stavby jazyka) je proto do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování (Čechová – Styblík, 1998, s. 10).

Cílem vyučování skladby, který se na uvedeném hlavním cíli velkou měrou podílí, je, „aby žák poznal stavbu české věty (pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata/vzorci a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě používat syntaktické poznatky v komunikační praxi při generování výpovědí i jejich rektifikaci“ (tamtéž, s. 18).

Pojetí výuky syntaxe vychází jednak z klasické syntaxe založené na větněčlenských vztazích s východiskem od predikační dvojice, jednak z tzv. sémantické syntaxe založené na valenční teorii, která umožnila vypracovat repertoár větných vzorců, jejichž jádrem je predikát (tamtéž, s. 138). Ve výuce je tedy uplatňován a zdůrazňován sémantický přístup. Výuce skladby je v rámci vyučování českého jazyka právem věnována velká pozornost, neboť se zabývá větou jako základní jednotkou textu a zvládnutí stavby věty a souvětí je jedním z předpokladů zvládnutí stavby textu (tamtéž, s. 139).

Již na prvním stupni se žáci učí rozlišovat větu a souvětí, spojovat věty v souvětí, dále se učí rozpoznávat druhy vět podle postoje mluvčího, určují skladební dvojice a seznamují se se základními větnými členy (rozvitými i několikanásobnými). Zabývají se rovněž mluvnickou shodou přísudku s podmětem a seznamují se s řečí přímou a nepřímou (RVP ZV, 2017, s. 19–20).

Současné pojetí výuky skladby na 2. stupni ZŠ je založeno na prohlubování poznatků o základních větných členech, probírají se způsoby vyjádření větnými členy a větami vedlejšími, druhy významových poměrů, věty jednočlenné, větné ekvivalenty, vsuvka, samostatný větný člen. Dále se probírá zápor a stavba souvětí. Důležité je, jak

uvádějí Čechová a Styblík (1998, s. 150), zaměřovat se na vyjadřování daného obsahu synonymními skladebními prostředky a na využívání různých skladebních konstrukcí a typů vět a souvětí. Při výuce by nemělo být opomenuto také poznávání a odstraňování nejběžnějších skladebních nedostatků.

RVP ZV (2017, s. 23) stanovuje, že na konci na 2. stupně ZŠ by měl žák umět využívat znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace; rozlišovat významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí; v písemném projevu by měl zvládat pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický. Dle RVP ZV by žáci měli ovládat z oblasti skladby toto učivo: výpověď a větu, stavbu věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímou a nepřímou řeč, stavbu textu a pravopis syntaktický (tamtéž, s. 23).

Do RVP ZV se promítá i požadavek na začlenění nadvětné syntaxe (textové stavby), na nějž upozornili již Čechová a Styblík (1998, s. 154). Problematika stavby textu je zahrnuta jak do jazykové výchovy, tak do komunikační a slohové výchovy, což výrazně přispívá k integraci složky slohové a jazykové (mluvnické).

5.1.1.2 Analýza edukačních materiálů

V této části se zabýváme analýzou dvou řad učebnic českého jazyka (nakladatelství Fraus a SPN), které jsou ve školách našeho výzkumného vzorku užívány a které patří k nejběžněji užívaným učebnicovým řadám vůbec. Předmětem našeho zájmu je způsob začlenění syntaktického učiva (včetně nadvětné syntaxe) do komunikační a slohové výchovy, a to s přihlédnutím k slohovému útvaru vypravování. Sledujeme tedy, zda a jak je v oddíle věnovaném slohu a komunikaci zohledňováno syntaktické učivo. Zároveň zjišťujeme, jaký je přesah samotného syntaktického učiva s ohledem na praktické využití, tedy pro tvorbu souvislých (psaných) projevů.

Na rozdíl od obecně formulovaných očekávaných výstupů a učiva pro 2. stupeň ZŠ v RVP ZV, z nichž se útvar (komunikační žánr) vypravování zcela vytratil, věnují učebnice a ostatní edukační materiály vypravování velkou pozornost. Cílem (explicitně uvedeným v metodických příručkách) je, aby se žáci jednak naučili dodržovat chronologickou výstavbu vypravování a dbali na časové a příčinné vztahy mezi událostmi, jednak aby si osvojili postupy, které mohou zvýšit poutavost a názornost vypravování. Návěst vypravování ve škole bývá zaměřen mimo jiné na odstranění stereotypního opakování stále stejných spojovacích výrazů a syntaktických konstrukcí.

Co se týče vypravování, navazují učebnice pro 6. ročník na znalosti a dovednosti rozvíjené v této oblasti již na 1. stupni. Žák se tak seznamuje s dějovou posloupností a s osnovou vypravování. Najdeme zde úkoly zaměřené na dějovou posloupnost a soudržnost textu. (př. *Bylo by možné přehodit pořadí některých vět v textu? K čemu by takové přehození vedlo?* (Hošnová a kol., 2012, s. 139)). U kompozice jde především o členění projevu na úvod, hlavní část (stat') a závěr pomocí odstavců. Mezi uvedenými ukázkami dominují úryvky z umělecké prózy (určené mládeži) ve snaze ukázat žákům propracované umělecké vypravování.

V dalších ročnících se vždy klade důraz na vybraný charakteristický rys vypravování. Žák se učí vybírat vhodné jazykové prostředky, užívat přímé řeči či historického prezenta, variantnosti, dále se učí ustálenému a promyšlenému postupu a zdokonaluje se v kompozičních dovednostech.

Úkoly v učebnicích 7. ročníku vedou žáky k reprodukci děje, k používání a nahrazování přirovnání, obrazných a citově zabarvených vyjádření (včetně porovnání obou způsobů vyjádření), k poznání výstavby vypravování a možnostem jeho členění na pět částí, k tvorbě osnovy. Učebnice SPN je v tomto ohledu podrobnější, staví na komparaci dvou úryvků (jednu podobu vytvářejí žáci na základě daných úkolů), z nichž jeden je pak názornější, živější, konkrétnější, působivější a výrazově pestřejší, a snaží žáky na rozdíly upozornit. Zařazen je ale např. i text, který ukazuje, jakým způsobem texty ve čtenáři vyvolávají a udržují pocit napětí.

Ani jedna řada učebnic pro 8. ročník nevěnuje vypravování žádnou pozornost. V učebnici řady Fraus je pouze v kapitole nazvané „Souhrnné poučení o slohu“ zmíněna stručná charakteristika vyprávěcího slohového postupu.

Učebnice pro 9. třídy již prakticky pouze opakují dosavadní poznatky, zvláště pokud jde o jazykové prostředky (dějová slovesa, přímou řeč), práci s odstavci a osnovou. V rámci učiva o funkčních stylech se objevuje prosté vypravování jako slohový útvar prostěsdělovacího stylu a stylu uměleckého. Úkoly z učebnice Fraus nejsou příliš rozmanité a převažují takové, které se zaměřují na práci s osnovou (př. *Společně sestavte osnovu ukázky, abyste se shodli na tom, jak události probíhaly.* (Krausová – Pašková – Vaňková, 2006, s. 117)). Naproti tomu úkoly z učebnice SPN jsou rozmanitější. Najdeme zde zadání typu: *Charakterizujte větnou stavbu uvedeného textu.; Vyhledejte v textu vedlejší věty podmínkové. Co se těmito větami vyjadřuje?* (Hošnová a kol., 2010, s. 151).

Přestože je v metodických příručkách explicitně zdůrazněno, že vyučování slohu a komunikace je bezprostředně spjata s jazykovým vyučováním („žáci se zde učí využívat

znalosti, které získali v rámci výuky tvarosloví, slovní zásoby, skladby atd. v řečové praxi“, SPN, s. 105), jednotlivá cvičení k tomu směřují jen částečně. Převažují cvičení založená na textech – vzorových ukázkách, které mohou posloužit jako podnět pro další různé úpravy či hledání ekvivalentních řešení, která vnášejí do projevu nové prvky (např. emocionální zabarvení) nebo řešení výstižnější a vhodnější. Jednotlivé úkoly sice podněcují k vlastní tvorbě, dominují však stylizační cvičení zaměřená na rovinu lexikální, slovtvornou, a tvaroslovnou. Úkoly zaměřené na propojení syntaktického učiva se slohovou složkou se vyskytují zřídka. Metodické příručky akcentují taktéž vhodnost a výstižnost stylizace (volba slov a syntaktických konstrukcí), kompoziční složku – propracovanost, přehlednost, logičnost a případně poutavost celého textu. Konkrétní cvičení se však většinou omezují na různé typy práce s osnovou (změna pořadí uváděných údajů, jejich řazení a modifikování) a členění do odstavců. Cvičení, která by se zabývala např. vzájemnou návazností vět či odstavců, jsou ojedinělá.

Pokud jde o učivo skladby v učebnicích řady SPN, oddíl *Skladba* je rozvržen do tří velkých kapitol, přičemž z hlediska naší analýzy jsou podstatné kapitoly *Tvoření vět* a *Stavba textová*. Kapitoly věnované *Tvoření vět* jsou koncipovány tak, že je vhodné zařazovat je do výuky průběžně v souvislosti s výkladem jednotlivých jevů v oddíle *Stavba větná*. Najdeme zde totiž cvičení, která jsou velmi praktická a poukazují na funkci syntaktických prostředků ve větě i v textu (např. *Nahrad'te ve větách slovesa slovesy podobného významu. Pozorujte, zda se zároveň mění i tvar předmětu.; Vyjádřete obsah vět větným ekvivalentem.* (Hošnová a kol., 2014, s. 134)).

V oddílech věnovaných stavbě textu najdeme od 6. do 8. ročníku stručné výklady a několik cvičení, které se týkají koherence a prostředků zajišťujících návaznost jednotlivých výpovědí (opakování slov, užití synonym, hyponym, hyperonym, užití zájmen a příslovečných určení), dále se žáci seznamují s uvozovacími větami a přímou řečí. V 9. ročníku jsou zařazeny výklady o funkci uvedených prostředků a o tematických posloupnostech. Samostatnou kapitolu zde představují *Hlavní zásady českého slovosledu*.

Opodstatněnost jednotlivých úkolů, co se týče vzdělávacího obsahu, nelze zpochybňovat. Problematičnost řady úloh však spočívá v tom, že nevycházejí z žákovy přirozené potřeby komunikovat a jen zřídka zohledňují žákův záměr, s nímž by měl vytvářet svůj (psaný) projev. Žák má např. vytvářet věty, v nichž bude přísudek vyjádřen slovesem *obléknout* ve způsobu oznamovacím (Hošnová a kol., 2012, s. 132). Chybí zde komunikační záměr a jakékoli zakotvení v komunikační situaci. V řadě cvičení jsou navíc využívána izolovaná slova, případně izolované věty, z nichž má žák vytvářet text. Taková

cvičení mohou vést k mechanické produkci a formalismu. Žák si sice osvojí určité schéma, ale zůstává otázkou, zda bude schopen aplikovat ho při vytváření vlastního projevu.

V učebnicích řady Fraus je učivo o textové stavbě opomenuto. Pouze okrajově je zmiňováno v 9. ročníku a zahrnuje poučení o pořádku slov.

Syntaktickým učivem v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií se ve své diplomové práci zabývala např. Balabánová (2012). Z jejich zjištění vyplývá, že ani učebnice, které deklarují zpracování podle RVP, záměry kurikulární reformy nenaplnily. Gramatické učivo je stále dominantní, je podáno tradičně a jeho struktura se v některých aspektech jeví jako problematická.

Z analyzovaných učebnic a dalších edukačních materiálů (pracovních sešitů a metodických příruček) je patrné, že začlenění skladebního učiva do komunikační a slohové výchovy je marginální. Uvedená analýza dále dokládá, že učivu skladby se věnuje při výuce velká pozornost. Pouze elementární pozornost je však věnována stavbě textu (výuce nadvětné syntaxe), třebaže potřebnost jejího začlenění do výuky se zdůrazňuje již delší dobu. O této problematice se zmiňuje např. Hošnová (2003/04); teoretickému rozpracování se věnuje např. Kvítková (1999/00) či Demlová (2000/01). Konkrétní a podnětný návrh, jak přistupovat k analýze textu ve škole, uvedl Hrbáček (1999/00).

Metodika syntaktického rozboru textu, resp. metodika textovésyntaktické analýzy není prozatím vypracována, avšak její propracování je nanejvýše žádoucí.⁷⁵ Začlenění výše zmíněné problematiky do výuky může nejen přinést nové podněty pro samotnou práci s textem, která by tak mohla zlepšit úroveň žákovské produkce, ale mohlo by být především velkým přínosem k větší integraci složek jazykového vyučování, a to složky mluvnické a slohové (komunikační a slohové).

5.1.2 Syntax ve vypravování pohledem učitelů – analýza řízených rozhovorů

Na základě rozhovorů s patnácti učiteli a taktéž vlastních učitelských zkušeností s výukou na 2. stupni ZŠ můžeme konstatovat následující zjištění. Členění do podkapitol odpovídá jednotlivým otázkám (viz kap. 4.2).

5.1.2.1 Pojetí a způsob výuky slohového útvaru vypravování

Při výuce vypravování (i při výuce slohu obecně) považují učitelé za zásadní umět vytvořit souvislý a smysluplný text a dodržet posloupnost příběhu, tedy logickou návaznost

⁷⁵ Srov. Čechová a kol. (1996, s. 19); Hošnová (2003/04, s. 8). O tom, jak lze s textem pracovat v rámci analýzy diskurzu, pojednávají Štěpáník (2014/15) a Štěpáník, Schneiderová (2015/16).

jednotlivých výpovědí. Téměř všichni rovněž explicitně uvádějí schopnost a dovednost „umět se vyjádřit“ a pochopení podstaty vypravování. Pět vyučujících dodalo, že považují za důležité, aby žáci nezaměňovali vypravování s popisem děje. Třetina učitelů také jmenovala práci s konceptem, kterou považuje za zásadní při slohovém vyučování obecně, jazykové prostředky typické pro vypravování, originalitu myšlenek, názornost a schopnost vylíčit příběh tak, aby si ho čtenář/posluchač dovedl živě představit.

Jakým způsobem učitelé probírají vypravování a jak toto téma pojmají? Z dotazování vyplynulo, že učitelé v naprosté většině začínají dané učivo příkladem, a to příkladem ukázek vypravování (ponejvíce z učebnice). Chtějí tím žákům ukázat, jak má takové vypravování vypadat, přičemž tři vyučující uvedli, že volí taktéž variantu, jak vypravování vypadat nemá. Po názorné ukázce obvykle následují první žakovské pokusy o vlastní text a od něj se potom odvíjí probírání jednotlivých aspektů typických pro vypravování. Pouze jedna vyučující volí postup od vlastního psaní přes výklad jednotlivých jevů typických pro vypravování až ke konečnému přepracování téhož textu na základě probraných aspektů.

Z těchto aspektů učitelé zaměřují pozornost (v různém pořadí) především na práci s osnovou, přímou řeč, slovní zásobu (důraz je kladen zvláště na dějová slovesa) a frekventovaná slova, jazykové prostředky, členění do odstavců, práci s dialogy, časovou posloupnost, kompozici (úvod – stat' – závěr), název, námět a samotný proces vymýšlení příběhu. Pouze tři vyučující zmínili, že se věnují slovosledu, větné stavbě či způsobům vyprávění (er–forma, ich–forma). Více než polovina dotazovaných uvedla, že nejdéle se soustřeďuje na přímou řeč, a to jak na její funkci ve vypravování, tak na její formální podobu. Dále potom na stavbu (kompozici) příběhu, časové posloupnosti, zápletku a jazykové prostředky.

5.1.2.2 Začlenění syntaktického učiva do výuky vypravování

Pokud jde o syntaktickou rovinu jazyka, více než polovina (devět učitelů) dotazovaných odpověděla, že se jí při výuce vypravování vůbec nevěnuje. Svá tvrzení dále zpřesňovali: „*Je jasné, že to učivo skladby se do slohu promítá, ale že bych jako přímo žákům říkala, že teď by měli do toho textu zapojit třeba významové poměry mezi větami hlavními v souvětí souřadném, tak to ne. To si nedovedu představit jak. A navíc by na to nebyl čas.*“ (U5). Jiná vyučující uvedla: „*Myslíte, že když proberu vedlejší věty, tak je mám pak trénovat při slohu? A říkat, že teď třeba napsali větu přívlastkovou? To nedělám, protože si myslím, že by v tom měli ještě více zmatek. Už tak s tím mají problémy. Ale je*

jasné, že když je to v mluvnici učím, tak je to proto, aby to pak využili při psaní vlastní práce. Jenže to je hrozně těžké je to naučit a v učebnicích na to cvičení moc není.“ (U11).

Vyučující, kteří uvedli, že učivo ze syntaxe do slohu zapojují, zmiňovali konkrétně: interpunkci ve větě a v souvětí, transformaci větného členu na větu a naopak, způsoby spojování vět v souvětí, zařazení vět jednoduchých pro zvýšení dějového napětí a pořádek slov ve větě. Na daný jev se však obvykle zaměřují až s ohledem na nejčastější chyby/nedostatky, které se v pracích žáků vyskytnou. Dále uváděli, že společně s žáky často opravují nevhodné formulace a u nich že zmiňují učivo skladby.

Systematicky se tak většina učitelů zaměřuje nejvíce na zařazení jednoduchých vět. V souvislosti s tím žákům vysvětlují, jak lze tutéž myšlenku sdělit jinou formou (syntaktickou synonymií), a pracují s pojmy jako větný ekvivalent, věta, souvětí, věta hlavní a věta vedlejší. V tom spatřují zapojení syntaxe do slohové výuky.

5.1.2.3 Členění textu do odstavců a práce s osnovou

Co se týče práce s osnovou a členěním textu do odstavců, všichni učitelé shodně uvedli, že obojí s žáky systematicky probírají od 6. ročníku a že se těmto oblastem věnují i v dalších ročnících. Otázku členění textu do odstavců ponechávají do 7. ročníku pouze dvě vyučující a dodávají, že v 6. ročníku na něj sice upozorňují, avšak po žácích ho nevyžadují.

Všichni učitelé předpokládají základní poučení o osnově a zkušenosti s jejím vytvářením již z prvního stupně, zmiňují však, že mnohdy očekávaný stav neodpovídá realitě, třebaže sestavení osnovy vyprávění je explicitně zakotveno v RVP ZV (2017). Z rozhovorů je zřejmé, že tvorbou osnovy se učitelé systematicky a pravidelně zabývají nejvíce.

5.1.2.4 Začlenění teoretických i praktických poznatků z nadvětné skladby do výuky vypravování

Za velmi pozoruhodné považujeme zejména reakce na otázku, zda učitelé začleňují do výuky vypravování (a slohu obecně) teoretické i praktické poznatky z nadvětné skladby (textové syntaxe, výstavby textu). Ve většině případů jsme zde museli specifikovat, co konkrétně máme na mysli, neboť nejprve jsme se setkali s nepochopením, případně se striktní odpovědí „ne“. Po doplnění („*máme na mysli např. koherenci – soudržnost a její prostředky, tematické posloupnosti, slovosled ...*“) svá konstatování zmírnilo celkem šest učitelů. Dodali, že tyto poznatky začleňují pouze v rámci komentářů k pracím či při jejich

hodnocení. Ke svému kategorickému „ne“ ještě někteří dodali, že při vypravování jde přece o to naučit žáky psát příběh a že záležitosti ohledně syntaxe si demonstrují v hodinách mluvnice. Dvě vyučující zmínily, že se okrajově věnují slovosledu, kompozici textu a skládání vět do smysluplného příběhu. Jedna učitelka zdůraznila: „*Ale do nadvětné skladby přeci patří asi i ta osnova a to členění do odstavců, ne? A slovosled, ten bereme zvlášť, podle učebnice. Vlastně tam je to ale taky zařazené pod textovou stavbou, myslím.*“ (U3). Jiná vyučující uvedla: „*Pokud na výše uvedeném nebudu trvat, tak ten text nebude dávat smysl, ne?*“ (U7).

Je zarážející, že většina učitelů sice považuje za hlavní aspekt vypravování právě vytvoření smysluplného a souvislého textu, avšak zároveň explicitně přiznává, že se jednotlivými tématy z nadvětné syntaxe ve výuce slohu téměř vůbec nezaobírá. Rovněž se ukázalo, že si řada učitelů neuvědomuje, co všechno do nadvětné syntaxe patří. Někteří dokonce přiznali, že mají sami problém s terminologií a některým jevům dostatečně nerozumějí. Poukazovali na odlišnost učebnic a jejich poznatků, kterým se sami učili při studiu na vysoké škole: „*My jsme se na fakultě učili některé věci úplně jinak a když se podívám do učebnice, které se musím držet kvůli žákům, tak tam jsou některé ty jevy definovány trochu jinak a taky jsou i jinak rozdělené. Myslím třeba to souvětí souřadné, to je v učebnicích (SPN – doplnila E. D.) v textové, ne větné stavbě. A teď co s tím*“ (U5). V této souvislosti připomeňme důležitost a nezbytnost odborných teoretických i praktických znalostí, na něž upozorňoval např. Šmilauer (1968/9) ve svém článku *Profil češtináře*.

Z analýzy rozhovorů s vyučujícími je patrné, že základním cílem výuky vypravování a slohové výchovy celkově by mělo být, aby žák sestavil souvislý a smysluplný text a dokázal vyjádřit své myšlenky adekvátně dané komunikační situaci.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že stavbě větné i nadvětné je při výuce slohu věnována pozornost pouze okrajově. Pokud k tomu přesto dochází, stává se to často nesystematicky, či dokonce nevědomě.

Pro dvě třetiny učitelů je daleko důležitější probrání učiva než jeho pochopení žáky a naplnění výstupů RVP. Třetině učitelů, jak sami přiznali, chybí odborné znalosti (jak v oblasti lingvistické, tak didaktické), což vede v mnoha případech k pouhému následování učebnic, které se ovšem v řadě aspektů odlišují. To má za následek nejistotu učitelů při výuce a snahu o minimalizaci vyučování slohu a komunikace ve prospěch gramatiky. Sami učitelé nemají jasno v tom, co a jak učit a jak látku vhodně propojit. Pochybnosti

způsobuje také terminologická rozkolísanost. Komplexnímu pojetí češtiny tak paradoxně brání mj. svázanost školskou praxí, rutinou a nutnou simplifikací.

5.1.3 Syntax ve výuce vypravování – analýza výukových hospitací

V následující kapitole se zabýváme analýzou výukových hospitací, přičemž nás zajímalo, zda a jakým způsobem je do slohové výuky začleňováno syntaktické učivo. V rámci každé výukové hospitace nejprve představíme její kontext a následně záznam průběhu vyučovací hodiny s ohledem na činnost učitele a žáků. Nakonec analyzujeme, zda a případně jak bylo učivo ze syntaxe do výuky začleněno.

Výuková hospitace č. 1

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 6. ročníku. Tématem byl slohový útvar vypravování a jednalo se o první hodinu věnovanou tomuto tématu.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:09 Vyučující začíná hodinu formou řízeného rozhovoru: *Co všechno si vybavíte,*

když se řekne vypravování? Odpovědi žáků zapisuje dle uvážení v bodech na tabuli.

0:09–0:15 Žáci čtou v učebnici tabulku, která se týká dějové posloupnosti při vypravování, a vyučující ji doplňuje svými komentáři.

0:15–0:18 Žáci čtou úryvek z učebnice (jedná se o reprodukci žakovského vypravování).

0:18–0:35 Vyučující dává žákům pokyn k zodpovězení otázek vztahujících se

k přečtenému úryvku: *Jaký zážitek autor vypravuje? Jak události probíhaly za sebou? Které podrobnosti autor zřejmě vynechal? Najděte v textu přímou řeč. Vyhledejte dějová slovesa a určete u nich čas.*⁷⁶ Žáci odpovídají písemně do sešitů, pracují samostatně. Někteří žáci si nevědí rady, proto žádají vyučující o pomoc. Vyučující prochází mezi žáky, nahlíží do jejich sešitů a občas jim poradí.

0:35–0:44 Vyučující společně s žáky kontroluje vypracované odpovědi a zároveň dává žákům prostor pro dotazy.

0:44–0:45 Vyučující zadává domácí úkol: žáci si mají promyslet příhodu, resp. vlastní Zážitek z poslední doby.

⁷⁶ Krausová, Teršová (2003, s. 124–125).

Výuková hospitace č. 2

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 6. ročníku. Tématem byl slohový útvar vypravování, přičemž náplní hodiny bylo vlastní tvůrčí psaní. Jednalo se o třetí hodinu věnovanou vypravování.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:10 Vyučující seznamuje žáky s náplní hodiny. Zadává žákům dvě témata (*Velké překvapení, Zázitek ze školního výletu*), z nichž si mají jedno vybrat a napsat vypravování. Žákyně se ptá, zda je třeba psát i osnovu. Vyučující zdůrazňuje, že není třeba ji psát, ale že by bylo vhodné si děj nejprve promyslet.

0:11–0:30 Žáci píší do sešitů vypravování. V průběhu psaní se dotazují vyučující: „*Jak dlouhé to má být?*“; „*Může to být vymyšlené, nebo to musí být podle pravdy?*“; „*Můžu to pak přečíst?*“; „*Budete si to vybírat?*“ Vyučující reaguje na všechny dotazy.

0:31–0:45 Vyučující vyzývá žáky k přečtení. Čtyři žáci čtou svoje práce, přičemž zpětná vazba od učitele se omezuje na potlesk a pár slov typu: „*To bylo pěkné a vtipné, děkujeme*“.

Výuková hospitace č. 3

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 6. ročníku. Probíraným tématem byl slohový útvar vypravování. Hodina byla zaměřena na vlastní tvůrčí psaní a jednalo se o třetí hodinu věnovanou vypravování.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:05 Vyučující připomíná, že probíraným tématem je vypravování. Dále rozdává žákům část textu (příběh o vodníkovi dovedený na pomezí zápletky a vyvrcholení), který si mají přečíst a podle svého vlastního uvážení dokončit.

0:06–0:25 Žáci píší dokončení k vypravování, pracují samostatně.

0:26–0:45 Na konci hodiny následuje sdílení – tři žáci čtou svá dokončení příběhu. Zpětná

vazba je obsírnější, vyjadřují se jak žáci, tak učitelka. Otázky se týkají i záměru, neboť v případě dvou žáků nebylo dokončení s ohledem na příběh úplně jasné. Žáci jsou nakonec vyzváni, aby si své práce přinesli i na příští hodinu, protože s nimi budou ještě dále pracovat.

Výuková hospitace č. 4

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 7. ročníku. Probíraným tématem byl slohový útvar vypravování, konkrétně přímá řeč. Jednalo se již o třetí hodinu věnovanou vypravování.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:05 Na začátku vyučující opakuje, co probírali minulou hodinu (jazykové prostředky vypravování), pokládá žákům otázky: *V jakém čase nejčastěji vypravujeme? Můžeme použít i přítomný čas? Můžeme tyto časy libovolně střídat? Čím můžeme oživit vyprávění?* Žáci vhodně reagují. V případě poslední otázky uvádějí pouze přímou řeč a dějová slovesa. Vyučující ještě doplňuje „*krátké jednočlenné věty*“, „*různé typy vět (zvolací, tázací, rozkazovací)*“ a „*příslovce, které označují nejrůznější okolnosti*“.

0:05–0:10 Následně rozdává žákům texty a sděluje instrukce. Jedná se o úryvek z knihy *Tajemná komnata* (J. K. Rowlingové), založený na dialogu s velkým množstvím střídání přímé řeči. Úkolem žáků je: 1) přečíst si text a ve dvojicích se pokusit formulovat pravidla pro psaní přímé řeči; 2) přepsat první odstavec tak, aby přímá řeč byla převedena na nepřímou.

0:10–0:35 Žáci pracují ve dvojicích.

0:36–0:45 Společná kontrola formulovaného pravidla. Kontrola přepisu přímé řeči na nepřímou řeč se nestihla.

Výuková hospitace č. 5

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 7. ročníku. Probíraným tématem byl slohový útvar vypravování, přičemž výuka

byla zaměřena na aktivní naslouchání. Jednalo se o druhou hodinu věnovanou vypravování.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:05 Vyučující informuje žáky o tématu a náplni hodiny, která je zaměřena na schopnost vnímat čtený text z audioukázky a na schopnost následné reprodukce.

0:06–0:25 Vyučující pouští žákům ukázkou (část z knihy *Prima sezóna* od J. Škvoreckého)

0:08–0:40 Vyučující rozdává žákům pracovní list. V pracovním listu jsou přepsány části z ukázky a žáci mají za úkol je co nejvěrněji doplnit (jedná se o vynechaná slova, případně slovní spojení). Dále jsou v pracovním listu jednak otázky zaměřené na obsah vyprávění (př. *V jaké době se příběh odehrává?*), jednak na jazykové prostředky (př. *Používá některá z postav přímou řeč?*). Žáci pracují samostatně.

0:41–0:45 Následuje společná kontrola – vyučující vyzývá jednotlivé žáky, aby přečetli své odpovědi.

Výuková hospitace č. 6

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 8. ročníku. Probíraným tématem byl slohový útvar vypravování, konkrétně zaměřený na práci s osnovou. Jednalo se o první hodinu věnovanou vypravování.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:05 Vyučující sděluje téma hodiny – osnova vypravování – a udílí instrukce.

0:06–0:15 Žáci čtou text z učebnice a vytváří podle odstavců jednotlivé body osnovy.

Pracují samostatně.

0:15–0:25 Následuje společná kontrola, která je proložena učitelčinými výklady o osnově.

Doslovný výklad vyučující: „*Vypravování musí mít svou stavbu, a proto je podle obsahu rozděleno do několika částí – odstavců. Odstavců může být libovolný počet, minimálně ale tři. Obvykle má osnova tedy tři až čtyři body – úvod, zápletku, vyvrcholení a rozuzlení.*“ Vyučující dále zdůrazňuje, že osnova může mít podobu větnou nebo heslovou. Na to reaguje jeden žák otázkou, zda může mít bod osnovy podobu více vět, tedy souvětí. Vyučující ho pochválí a odpoví kladně.

0:26–0:45 Vyučující vyzývá žáky k psaní vlastního vypravování na libovolné téma. Žáci

píší. Práce (většinou nedokončené) si na konci hodiny učitelka vybírá s tím, že si je do příště přečte a napíše jim k tomu krátký komentář. Slibuje žákům, že si své práce budou moci dokončit v následující hodině slohu.

Výuková hospitace č. 7

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 9. ročníku. Probíraným tématem byl slohový útvar vypravování, konkrétně jazykové prostředky vypravování.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:06 Vyučující sdělí žákům téma hodiny – jazykové prostředky vypravování. Zadává žákům skupinovou práci, při níž se mají rozdělit do skupin (2–3 žáci) a mají za úkol charakterizovat vypravování. Vyučující zdůrazňuje, že mají napsat vše, co je pro vypravování typické a u každého bodu mají uvést alespoň tři příklady.

0:07–0:25 Žáci pracují ve skupinkách. Vyučující obchází jednotlivé skupiny, kontroluje, zda žáci pracují a reaguje na časté dotazy.

0:26–0:45 Vyučující společně s žáky vytváří zápis na tabuli a ten je konfrontován s tabulkou, kterou vyučující žákům rozdává nakopírovanou, neboť pochází z učebnice⁷⁷ pro 6. ročník. Jednotlivé body jsou doprovázeny učitelčinými komentáři.

(pozn. Tato vyučovací hodina byla velmi náročná, neboť žáci se chovali neukázněně. Vyučující se tak musela vypořádat s velkým hlukem, nepozorností i s nezájmem řady žáků.)

Výuková hospitace č. 8

Kontext výukové hospitace

Analyzovaná výuková hospitace probíhala v hodině českého jazyka (ve slohové části) v 9. ročníku. Probíraným tématem byl slohový útvar vypravování, konkrétně

⁷⁷ Krausová, Teršová (2003, s. 130).

jazykové prostředky vypravování. Vyučující je táz jako v případě předchozí výukové hospitace.

Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

0:00–0:07 Vyučující sdělí žákům téma hodiny – jazykové prostředky vypravování. Zadává žákům skupinovou práci, při níž se mají rozdělit do skupinek (2–3 žáci) a mají za úkol charakterizovat vypravování. Vyučující zdůrazňuje, že mají napsat vše, co je pro vypravování typické.

0:08–0:19 Žáci pracují ve skupinkách.

0:20–0:35 Učitelka společně s žáky vytváří zápis na tabuli. Zápis je konfrontován s okopírovanou tabulkou (viz výše). Jednotlivé body jsou doprovázeny učitelčinými komentáři. Žáci se ptají na mnoho otázek (např. „*Co jsou věty zvolací?*“; „*Jaké jsou spojky, které zpomalují nebo stupňují děj?*“ – tato informace je uvedena v tabulce). Vyučující se na ně snaží reagovat, v případě spojek uvedla, že si není jistá, které tím mají v učebnici na mysli.

0:36–0:45 Ve zbývajícím čase dostávají žáci za úkol vytvořit osnovu vlastního vypravování na libovolné téma. Vyučující zdůrazňuje, že s ní budou pracovat v další hodině.

Analýza výukových hospitací

Na základě pozorování a analýzy osmi vyučovacích hodin můžeme souhrnně konstatovat, že výuka vypravování (až na výjimky) probíhala ve všech hodinách obdobně – držela se konkrétního učiva, a to především takovým způsobem, jak je učivo pojato v používaných učebnicích. Učitelé se obvykle zaměřili na vybraný aspekt vypravování (osnova, členění do odstavců, jazykové prostředky, přímá řeč), který však byl probírán jen s minimálním ohledem na komunikační situaci, a postrádal tak praktické, resp. komunikační vyústění.

Z uvedených hospitací je zřejmé, že při výuce je sice žákům poskytován prostor pro vlastní produkci, avšak obvykle již nemají prostor na to, aby na svém komunikátu dále pracovali, zdokonalovali ho a jeho prostřednictvím si uvědomovali význam a opodstatněnost probíraných gramatických jevů pro komunikační praxi. I přes zmíněný prostor pro samotnou tvorbu textu převažovaly aktivity spojené s jeho recepcí.

Samotné písemné projevy žáků postrádaly smysluplnější a funkčnější zpětnou vazbu, a to především od vyučujících. Žáci navíc v hodinách neprojevovali příliš aktivity (pomineme-li samotné psaní), převládal transmisivní způsob výuky, kdy žákům byly předkládány hotové poznatky. Jen výjimečně tedy dostali možnost přijít na něco sami (podařilo se jim např. vyvodit pravidla pro použití přímé řeči nebo charakterizovat „znaky“ vypravování).

Z analýzy výukových situací je patrné, že syntaktické učivo je do slohové výchovy začleňováno pouze okrajově a nesystematicky (zmínky o spojkách, o dějových slovesech či slovesném čase). Nejvíce možností se naskytlo ve výukové hospitaci č. 4., avšak smyslem zmínek o syntaktických aspektech bylo pouze opakování z minulé hodiny.

Objevovaly se samozřejmě termíny jako věta, souvětí, větný celek, ale jen jako prostředek dorozumívání. Poznatky týkající se výstavby textu a jeho soudržnosti se omezovaly pouze na práci s osnovou a členění na odstavce. Vytváření osnovy přečteného textu na základě jednotlivých odstavců však probíhalo převážně mechanicky. Důraz na logičnost členění nebyl důkladně a zřetelně objasněn.

Vyučování tedy vedlo jen velmi málo k naplňování očekávaných výstupů formulovaných v RVP ZV – žák *vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování; využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu* (s. 22).

5.2 ANALÝZA PRACÍ

5.2.1 Komunikační kontext a obecná stylistická charakteristika prací

V rámci komunikačního kontextu podáváme charakteristiku situace a okolností, za nichž slohové práce vznikaly a které do značné míry ovlivnily žákovský psaný projev v případě souboru slohových prací jak ze ZŠO, tak ze ZŠP. Pokud se jedná o práce z korpusu SKRIPT2012, komunikačnímu kontextu se z pochopitelných důvodů nevěnujeme.

Všechny práce byly napsány v průběhu druhého pololetí, kdy již bylo téma slohového útvaru vypravování v rámci slohové a komunikační výchovy probrané. Řada prací byla navíc napsána až v červnu, tedy v době, kdy je vyučovací proces už v podstatě ukončen, a je tedy možné utvořit si ucelenou představu o syntaktické úrovni prací žáků, kteří absolvovali určitý ročník. Za určitou nevýhodu však lze pokládat fakt, že v pracích psaných na konci roku se zajisté výrazně projevila únava. V případě prací žáků 9. ročníku (zejména pokud jde o ZŠP) pozorujeme dokonce pasivitu až rezignaci související s jejich přijetím na střední školy. Dalším aspektem, který znesnadňuje srovnatelnost, byla rozdílná délka času (dvě vyučovací hodiny namísto jedné – viz zde metoda sběru dat) na vypracování prací v případě žáků 8. a 9. ročníku. Současně je třeba zdůraznit, že téměř polovina žáků delší prostor pro práci nevyužila.

5.2.1.1 Šestý ročník

Slohové práce byly napsány v druhém pololetí školního roku 2012/13, konkrétně v únoru (ZŠO) a v červnu (ZŠP). V obou případech se jedná o práce neplánované a žáci měli na jejich vypracování jednu vyučovací hodinu.

Jako významný faktor ovlivňující celkovou úroveň prací se ukázala volba tématu. Tématem prací žáků 6. ročníku v ZŠP byly *Prázdniny*. Jako podklad pro zpracování posloužila tištěná tematicko-obsahová struktura příběhu⁷⁸, která měla několik variant, z nichž si žák mohl vybírat. Základem bylo: „chlapec, jeho sestra a rodiče vyrážejí na prázdniny“ – buď „k moři autem“, nebo „letadlem do zahraničí“. Od jednotlivých variant se odvíjejí další možnosti, které jsou dovedeny k zápletce nebo až vyvrcholení (jedná se o pouhé nastínění situace – např. „najdou podmořský poklad“, „zavazadla se ztratí“), a zbytek je ponechán na žákově fantazii.

⁷⁸ Jedná se o část z publikace *Jak psát příběhy, básně, dopisy, projekty, reportáže, e-maily... a další.* (Faudezová A., Magee W., Warrenová C., 2010, s. 29).

Naproti tomu žákům 6. ročníku v ZŠO byla na začátku hodiny puštěna nemá animovaná videoukázka – trailer k pohádce *Ledové království*⁷⁹, podle níž měli napsat příběh.

Přestože se jednalo o odlišné výchozí podmínky pro produkci vypravování, jsme přesvědčeni, že vliv těchto podmínek na podobu syntaxe byl zanedbatelný.

5.2.1.2 Sedmý ročník

Práce byly napsány v druhém pololetí školního roku 2013/14, konkrétně v dubnu (ZŠO) a v červnu (ZŠP). V obou případech se jedná o práce plánované a žáci měli na jejich vypracování jednu vyučovací hodinu.

Žáci 7. ročníku ZŠP psali práce, stejně jako žáci v 6. třídě, na téma *Prázdniny*. Tentokrát však neměli žádnou předem danou tematicko-obsahovou strukturu. Zadání nesledovalo zvláštní cíle, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale bylo zadáno čistě náhodně.⁸⁰ Téma bylo žákům navíc předem oznámeno s tím, že se na ně mohou doma připravit.

Téma prací žáků 7. ročníku ZŠO s názvem *Hasiči* bylo zadáno v rámci „hasičské soutěže“, do níž se škola zapojila prostřednictvím výtvarných a literárních prací. Konkrétním zadáním bylo napsat vypravování (příběh, příhodu), v němž vystupují hasiči jako lidé vykonávající zvláště prospěšné povolání.

Výběr tématu „Prázdniny“ se v tomto případě ukázal jako nepřilíš vhodný, a potvrdil tak zjištění Čechové (1998), že opakování tématu z nižších ročníků, nesleduje-li zvláštní cíle, nepředstavuje pro žáky výzvu a není pro ně dostatečně motivující a zajímavé, neboť právě zaujetí tématem je důležitý předpoklad úspěchu zpracování tématu. Práce se vyznačovaly značnou podobností, což bylo způsobeno především podobnými schémata, která žáci při jejich tvorbě naplňovali. Velmi omezující pro výsledek se ukázala rovněž nedostatečná motivace a invence žáků.

5.2.1.3 Osmý ročník

Zkoumané práce byly napsány v druhém pololetí školního roku 2014/15, konkrétně v únoru (ZŠO) a v červnu (ZŠP). Žáci ZŠP měli na vypracování pouze jednu vyučovací

⁷⁹ Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CLa0BizWsBk> (cit. 15. 11. 2016). Ukázka má stopáž 1:26. V krátkém příběhu vystupuje sněhulák a sob. Sněhulák si přičichne ke květině a při kýchnutí mu odletí nos doprostřed zamrzlého rybníka. Spatří ho sob a chce ho získat. Různými způsoby se k němu oba chtějí dostat, ale nakonec ho získá sob. Překvapivě ho však vrátí sněhulákovi a ten ho za to podrbe. Sněhulák si však znovu kýchne, přidrží si nos a odletí mu hlava.

⁸⁰ Patrně z důvodu nedostatku invence či „pohodlnosti“ vyučující.

hodinu, naproti tomu žáci ZŠO měli na vypracování dvě vyučovací hodiny⁸¹. V obou případech se jedná o práce neplánované.

Zvolená témata vypravování byla pro žáky 8. ročníků jistě zajímavější než zadání z předchozích ročníků. Právě zaujetí tématem, jakožto důležitý předpoklad úspěchu pro zpracování tématu, se ukázalo být významným faktorem ovlivňujícím celkovou úroveň prací. Témata byla vybrána se zvláštním zřetelem ke snaze podněcovat a rozvíjet žákovu představivost a fantazii. Žáci ze ZŠP dostali na výběr ze dvou zadání realizovaných první větou: 1) *Začíná docela obyčejný den v obyčejné škole, ale R. sedí na schodech a pláče.*; 2) *12. 5. 2009 otec tří dětí dostal 6,5 roku vězení za bankovní loupež v masce čerta.* Častěji žáci volili první téma, které je obecnější a poskytuje větší prostor pro fantazii. Druhé téma si vybrali pouze čtyři žáci. V pěti pracích úvodní větný celek neodpovídal zadání, žáci jej vnímali pouze jako nadpis a vymysleli si vlastní úvod.

Žákům ZŠO nebylo téma zadáno explicitně, nýbrž jim byly rozdány dvě okopírované kartičky s obrázkem ze společenské hry *Dixit*, z nichž si měli vybrat jednu a podle obrázku měli napsat vypravování. Na jedné kartičce se nachází osoba s dlouhými vlasy a květina, na druhé je chlapec zírající do obrovské mušle, od níž vedou stopy. Většina žáků si vybírala obrázek s chlapcem a mušlí, který se ve srovnání s druhým obrázkem jeví jako konkrétnější a v podstatě nabízí určitý rámeček. Pouze sedm žáků si vybralo obrázek s osobou a květinou, který je naopak velmi abstraktní, umožňuje množství interpretací.

5.2.1.4 Devátý ročník

Slohové práce byly v obou případech napsány v druhém pololetí školního roku 2015/16, konkrétně v březnu a jednalo se o práce neplánované. Zatímco však žáci ZŠP měli na vypracování jednu vyučovací hodinu, žákům ZŠO byly poskytnuty vyučovací hodiny dvě.

V souvislosti s pozorností, která je věnována útvaru vypravování v 9. ročníku ZŠ, lze spatřit větší důraz na výběrovost tématu jako jednu z podstatných stránek slohu.⁸² Žák si tak může z repertoáru témat daných učitelem vybrat to, které mu nejvíce vyhovuje.

Žáci ZŠP měli na výběr tři témata: 1) zadání realizované poslední větou: *To byl zase jednou skvělý nápad!*; 2) zadání realizované první větou: *Jednou si jdu takhle po ulici,*

⁸¹ Vyučující chtěl žákům poskytnout dostatek prostoru pro tvorbu a zpracování. Tato skutečnost měla velmi pozitivní vliv na celkovou úroveň i úpravu práce (viz dále).

⁸² Patříčný význam výběrovosti přikládá i Čechová (1998, s. 104) a zdůrazňuje potřebu předkládat žákům několik témat.

když v tom jsem ji/ho najednou spatřil/a.; 3) *Co by vyprávěla lavička v parku.* První téma si vybralo celkem jedenáct žáků, druhé téma si zvolilo deset žáků a třetí téma si vybralo šest žáků.

Stejně tak i žáci ZŠO dostali možnost výběru: 1) *Jeden list z naší rodinné kroniky* (vypravování jedné rodinné příhody/události); 2) napsat vypravování začínající slovy A) *Když přišel dopis...*; B) *Šli jsme kolem řeky...* Nejvíce si žáci vybírali druhé téma, přičemž deset žáků zvolilo variantu A, sedm žáků zvolilo variantu B. Vlastní příhodu podle prvního tématu psali pouze čtyři žáci.

5.2.1.5 Celková stylistická charakteristika prací

Z hlediska stylistické analýzy převažoval v přibližně 60 % prací vyprávěcí slohový postup, který byl doplněn slohovým postupem popisným či informačním. U 40 % prací byl naopak převažujícím postupem slohový postup informační či popisný.⁸³ Žáci popisovali děj věcně, konstatovali určitá fakta, která řadili libovolně za sebou, leckdy bez vyjádření vztahů a souvislostí. Tyto práce byly jen velmi málo citově a expresivně zbarvené, a blížily se tak k prostému (běžnému) vypravování či k dějovému popisu.

Velkou část prací, pomineme-li práce psané na téma *Prázdniny*, lze považovat za velmi originální a je pro ně příznačné užití bohaté slovní zásoby. Častou inspirací byly žákům jednak zážitky a zkušenosti z každodenního života (v několika případech bohužel i velmi smutné životní osudy a složité rodinné poměry), jednak pohádky a příběhy z filmů či seriálů. Jak u mladších žáků, tak u starších se vyskytovaly typické pohádkové motivy včetně pohádkových formulí. Zřídka se v pracích objevovaly také aluze na současnou politickou situaci nebo na aktuální dění u nás i ve světě.

⁸³ Na fakt, že ve školní praxi obvykle dochází k záměně vyprávěcího postupu za postup informační a slohového útvaru vypravování za pouhé mluvení či povídání, upozornil např. Pastyřík (2005, s. 70). Důvody spatřuje jednak v potížích se sémantikou výrazu „vypravování“, jednak v problematičnosti výrazů užívaných v učebnicích a v zadáních či instrukcích. Tyto výrazy jsou mnohdy matoucí jak žáky, tak pro učitele.

Úroveň textů je značně rozdílná a souvisí jednak s individuálními schopnostmi⁸⁴ a dovednostmi žáků, jednak s čtenářskou zkušeností. Úroveň vyjadřovacích schopností a dovedností dnešních žáků bývá často dávána do souvislosti s úpadkem čtenářství (např. Friendlerová, Vrbková, 2014)⁸⁵. Na základě osobní znalosti žáků můžeme potvrdit, že kvalitnější práce produkovali žáci, kteří měli kladný vztah k literatuře.

Zásadním problémem, který pracím ubíral na kvalitě, bylo zpracování věcně nelogických událostí, souvztažností či situací.

Dalším aspektem, který výrazně ovlivnil kvalitu analyzovaných textů, byl významný vliv mluvené řeči. V souladu s běžně mluvenými projevy užívali žáci všech ročníků lexikální a morfologické prostředky hovorové (spisovné) i nespisovné. V mnoha projevech byly rovněž zaznamenány nejrůznější odchylky od pravopisné kodifikace, které však pro danou věkovou skupinu nelze považovat za stylový rys projevu. Velmi často byly texty znehledněny absencí interpunkce. Spisovná až knižní vyjádření na jedné straně ostře kontrastovala s nespisovnými a rovněž s velkým množstvím pravopisných a gramatických chyb (srov. Chvalovská, 2016, s. 250).

Připomínáme (viz kap. 4.4), že všechny uvedené úryvky jsou autentickými přepisy žákovských prací bez korektury.

5.2.2 Výstavba textu z hlediska nadvětného

V následující kapitole se věnujeme analýze kompoziční výstavby komunikátů, kde jsme si všimli zejména členění textu do odstavců a podoby úvodu a závěru slohových prací. Dále jsme se zabývali uspořádáním textu v souladu s textovou návazností a vhodností využití prostředků textové návaznosti; aktuálním členěním výpovědi a tematickými posloupnostmi.

⁸⁴ Právě pro období 11–15 let je příznačná výraznější diferenciací vyjadřování žáků, přičemž jeho úroveň nemusí vždy plně odpovídat prospěchu žáků. Srov. Čechová, 1998; Kala, Benešová, 1989.

⁸⁵ Zde odkazujeme na srovnání výsledků dětského čtenářství NK ČR 2013 a výzkumu Gabal, Helšusová: *Jak čtou české děti* z roku 2003. Výzkumná zpráva agentury Mediasearch uvádí, že přestože srovnatelnost výstupů je díky rozdílné v metodice obou výzkumů omezená, výsledky naznačují, že české děti čtou v současné době (knížky i časopisy) méně než v roce 2003. Zejména frekvence čtení časopisů významně poklesla od roku 2003 (v datech z roku 2003 uvádí 24 % dětí denní četbu časopisů nebo novin, ve stávajícím výzkumu uvedlo pouze 16 % dětí četbu denně (3–4x týdně). Významně také stoupl počet dětí, které nečtou časopisy nikdy – z 9 % na 17 %. Také u knih došlo k významnému poklesu frekvence četby a stoupl rovněž počet dětí, které knihy nečtou vůbec. Je však obtížné říci, nakolik dnešní děti v obecné rovině „čtou“ méně než v roce 2003, a to zejména díky významnému růstu využívání internetu, kde se odehrává také část dětského „čtení“, zejména pokud jej děti využívají pro vyhledávání různých informací pro svou zábavu nebo do školy (Prázová, 2014: *Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství*. Dostupné z: <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>).

5.2.2.1 Šestý ročník

5.2.2.1.1 Analýza kompoziční výstavby komunikátů

Z hlediska způsobu uspořádání tematických a jazykových složek komunikátů byla uplatňována výhradně chronologická posloupnost. Z tohoto pohledu tedy žákovská vypravování příliš rozmanitá nejsou.

V pracích se výrazně projevuje nedostatečné členění textu. Do odstavců je rozdělena pouze necelá třetina prací ze ZŠP, v mnoha případech se navíc jedná o členění převážně formální, které neodpovídá logickému. V případě žáků ze ZŠO není do odstavců členěna žádná práce.

V žákovských pracích jsme dále analyzovali podobu úvodu a závěru. Typologicky lze podobu úvodu rozčlenit do následujících kategorií:

- a) Nejtypičtější podobou byla stereotypní formulace nejčastěji s vyjádřením časových údajů. Převažující časová nezakotvenost směřuje k nadčasovosti, a celá úvodní formulace tak nabývá pohádkových rysů. Obvykle se v rámci jedné věty objevilo též jméno hlavní postavy a prostorový údaj:

Jednoho krásného dne se Ymrich vydal na procházku ... (6O6); Byl krásný zimní den ... (6O19); Jednoho krásného zimního dne si sněhulák Imrich vyšel na procházku ... (6O18); Jednou souseдова rodina jela na prázdniny ... (6P5); Jednoho rána se rodiče Anděla a Smrčky zeptali ... (6P16); To takhle v Sobotu ráno sedím u snídaně ... (6P13); Kdysi žil malý, mladý sněhulák se jménem Evžen. (6O17)

- b) Dále žáci využili pro počátek děje představení hlavní(ch) postav(y):

Chlapec, jeho sestra a rodiče vyrážejí na prázdniny letadlem. (6P17); Chlapec, jménem Petr, měl jet s rodinou ... (6P12); Toník, Anička a jejich rodiče se rozhodli, že ... (6P2); Jde Sněhulák Pepík zimní procházkou ... (6O8); Byl sněhulák Evžen a ten si tak šel ... (6O10)

- c) Zřídka se vyskytlo přímé uvedení do děje:

*„Mami?!“ ozve se z auta. „Co je Pepičku?“ odpoví na to jemný ženský hlas. (6P9)
„Mami, tak už pojedem?“ zeptal se chlapec... (6P15)*

Podobu závěru lze typologicky rozdělit do následujících kategorií:

- a) V případě prací žáků ZŠO byl závěr jasně daný ukázkou, tudíž všechny práce byly po obsahové stránce zakončeny v podstatě stejně. Z hlediska stylizačních možností však lze poukázat na velkou rozmanitost. Žáci využili jak prosté konstatování, hodnocení, citoslovečné vyjádření (emocionální citoslovce), tak i obrazné pojmenování (př. 6O16):

... rychle si chytl nos ale tento kých byl tak mocný že mu hlava ulétla. (6O13)

Evžen si chytil mrkev a najednou pšík a ulítla mu hlava!! Najednou to byl Evžen bez hlavy!! (6O1)

Naštěstí si sněhulák nos včas podržel, ale tlak byl tak silný, že mu hlava uletěla. Tak skončil život smutného sněhuláka. (6O3)

Chtěl si kýchnout, ale tentokrát si podržel nos a uletěla mu hlava. (6O4)

Už se nadechuje podrží si nos, usměje se a uletí mu hlava. (6O9)

... jenže v tu chvíli myslel jen na svůj mrkvonos a tak se stal tento den osudným pro sněhulákovu hlavu. (6O16)

Naneštěstí mu ulítla hlava. Evžen zakřičel. „Ježišmarjajosefrudolf ta hrozná alergie.“ (6O17)

- b) Typickou podobou závěru bylo v případě prací žáků ze ZŠP zhodnocení, občas působící až přehnaně vzhledem k předchozímu obsahu. Nežrídka se vyskytovaly stereotypní závěrečné hodnotící výrazy (*nakonec, naštěstí*):

Na tuto dovolenou nikdy nezapomeneme. (6P12); „To byly fantastické prázdniny!“ (6P13)

Nakonec vše dobře dopadlo. (6P17); „Naštěstí všechno dobře dopadlo“ řekne matka. (6P15); Byl to dobrodružný den. (6P5)

- c) Sedm žáků pocíťovalo potřebu ujistit čtenáře o konci příběhu, a tudíž se na úplném konci objevilo: *konec*, případně *A to je konec*. Jedná se o výraz pisatelské nejistoty či nevyzrálosti.

- d) Ve čtyřech případech jsme zaznamenali typické pohádkové formule:

Po té se vrátili domů a žili šťastně až do smrti. (6P4);

Zazvonil zvonec a pohádka je konec! (6P2)

- e) Ve dvou případech se objevilo ponaučení:

Na závěr vám chci děti říct, že když se vám někde nelíbí hned neutíkejte. Nejdřív to řekněte dospělým a potom se domluvte co s tím dělat. Doufám, že se vám můj příběh líbil a že si z něj vezmete ponaučení, že plánovat věci na poslední chvíli se nevyplatí. (6P18)

Tak dětičky, a už víte, proč je moře špinavé. (A bacha, to moře už neexistuje. A Vavřín taky ne). (6P7)

- f) V několika pracích si lze všimnout absence smysluplného závěru. Poslední věta obvykle nelogicky a unáhleně uzavírá děj, a to bez zřetelné souvislosti s předchozím obsahem (příklad viz dále).

Nejzávažnějším problémem velké části prací jsou právě koncové části příběhu, tedy rozuzlení a závěr. Až do zápletky či vyvrcholení bývají práce převážně obratně stylizované, výpovědi na sebe myšlenkově i formálně navazují. Pokud se však jedná o stylizaci rozuzlení, lze pozorovat žákovu únavu, neboť se mnohdy vyčerpá na nepodstatných detailech, které neposouvají děj kupředu, a naopak jej brzdí. Následují zmatené a velmi stručné závěry (nejčastěji v podobě jedné až dvou vět), které někdy ani nesouvisejí s předchozí částí, nebo na ni logicky nenavazují. Následující příklady ukazují, že žáci představili určité téma, které ovšem dále nerozvedli, jak by čtenář mohl očekávat, a svoje vyprávění náhle ukončili, aniž by náležitě objasnili příčinné souvislosti.

... a najednou potkaly velikou mořskou obludu. „Kampak, kampak dětičky?“ řekla obluda. Děti zůstaly stát s vykulenými očmi. Po chvílce se vzpamatovaly a říkaly. „My plaveme a koukáme na korály a rybičky.“ Obluda jim moc nerozuměla, ale přece něco málo ano. Rozuměla jim totiž tohle: „My plavíme a kuháme na koláky a libišky. Nelámala si s tím hlavu a odplula pryč. Děti to potom vyprávěly rodičům a všichni se u toho moc smáli. Všichni si dovolenou užili a doma to vyprávěli. (6P2)

... Najednou se z vody vynořila mořská obluda a řekla: „Prosím nebojte se mě, já sem hodná příšera a nikdo mě tady nemá rád.“ Děti řekly: „My se tě nebojíme a pohládili ji a jeli pryč. Strávili tam týden a jezdili navštěvovat obludu. Po té se vrátili domů a žili šťastně až do smrti. (6P4)

... Po týdnu se vrací domů, ale letadlo přepadli teroristi. Okamžitě si lehněte, řekl terorista a všichni si lehli. Po asi dvaceti minutách slyší obrovský výbuch v kabině pilota a najednou letadlo vybuchne a všichni umřou. (6P8)

Na základě výše uvedené analýzy můžeme potvrdit některá ze zjištění Rysové (2000/2001, s. 234–241; viz zde kap. 1.2), a to konkrétně úplnou absenci závěru, stereotypní opakování několika frází typických pro daný slohový útvar a žákovu potřebou zdůraznit, že práce začíná nebo končí.

Naše doklady týkající se podoby úvodu a závěru slohových prací nás opravňují k domněnce, že stereotypnost ve vyjadřování žáků vyplývá z jisté schematičnosti, s níž se žáci setkávají v rámci výuky slohových útvarů a slohové výchovy obecně, a to zejména prostřednictvím „vzorových“ textů (úryvků z textů) v edukativních materiálech. Domníváme se, že se jedná o snahu naplnit určitý textový prototyp. Na jedné straně je tak žák nucen dodržovat (naplňovat) předem dané schéma určitého slohového útvaru, na druhou stranu má co nejvíce využívat své invence a fantazie. Právě tato snaha vyhovět oběma tendencím může žákovi působit velké obtíže při stylizaci myšlenek, na niž se zajisté podílejí jak psychická vyspělost, tak čtenářská zkušenost. Zároveň je třeba zdůraznit, že jistá míra schematičnosti v námi zkoumaných pracích je způsobena poměrně jasně zadaným tématem, a to jak v případě videoukázky (ZŠO), tak v případě „kostry“ prázdninového příběhu (ZŠP).

Vliv pohádkových formulí či pohádky obecně na žákovský projev je patrný zvláště u mladších žáků, ale projevuje se i u žáků starších, jak ukážeme dále. Tendenci zakončovat vypravování ponaučením lze vnímat jako projev interference literárněteoretického učiva o bajce.

5.2.2.1.2 Uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti

Analýzou textové koherence a koheze jsme dospěli k několika zjištěním. V souladu s Harčarikovou a Klimovičem (2011, s. 122) podáváme přehled jazykových prostředků koherence a koheze postupně v tomto pořadí: 1) prostředky vyjadřující sémanticko-syntaktické vztahy v textu; 2) prostředky vyjadřující časové vztahy v textu; 3) prostředky vyjadřující koreferenční vztahy v textu.

Prostředky vyjadřující sémanticko-syntaktické vztahy v textu

Přirozeným způsobem vnitrotextového navazování výpovědí je i v žákovských pracích anaforické navazování (tamtéž, s. 123). Hlavní skupinu navazovacích a usouvztažňovacích prostředků (konektorů), které v nadvětné rovině vyjadřují sémanticko-syntaktické vztahy, tvoří spojky a spojovací výrazy s funkcí navazovacích částic: *a tak, a, ale, jenže, tak*. V analyzovaném souboru tak převažují vztahy (seřazené podle frekvence výskytu) slučovací (*a*), dále pak odporovací (*ale, jenže*) a důsledkové (*a tak, tak*). Uvedme několik ukázek z analyzovaných žákovských prací.

Rudolf se okamžitě rozběhl za mrkví. A Evžen se také rozběhl. (6O17)

Na druhé straně si toho všiml sob Rudolf. A řekl si to je asi aport a snažil se jít pro tu mrkev. ... Evžen se zatvářil smutně a myslel si, že o svůj milovaný mrkvový nos (zde chybí přísudek „přijde“). Ale Rudolf přiběhl zpátky ... (6O10)

... uprostřed cesty se jim rozbije auto, tatínek zařve: „Sakra!“ A chlapec se zeptá tatínka. (6P8)

Najednou si strašně kýchnul až mu nos odletěl na zamrzlý rybník. Ale jeho nos byla mrkev, kterou zpozoroval hladový sob. (6O14)

Sněhulák se postavil na břeh a byl smutný. Ale v tom přiběhl sob a vrátil mrkev sněhulákovi jako aport. A v tu chvíli si sněhulák kýchl znovu, ale stačil si chytnout nos. (6O18)

Kdybychom tak odjeli někam k moři. Jenže našeho tátu přemluvit nás s Romanem bude stát dost sil. (6P1)

„Stůj“ zasténal sněhulák a chytil ho za ocas. Jenže ten ho vláčel za sebou ... (6O16)

Na druhém břehu se pásl sob, kterého mrkev zaujala natolik, že zapomněl na sobí vychování vyšly najevo jeho psí reflexy. A tak se rozhodl pro ní jít, ale klouzalo to, protože rybník byl zamrzlý. (6O19)

Sbalili si své další saky paky a mohlo se jet! Ale byl tu problém. ... A vypadá to, že obězí dcera také nežije. Ale Vilém ano. Tak se vydali oba k moři. (6P7)

Jednoho dne šel sněhulák na procházku a uviděl hezkou kytku. Tak si k ní přivoněl, ale byl na kytky alergický tak si kýchl a uletěl mu mrkvový nos. (6O4)

Když dojdou na pláž zjistí, že jsou všechna místa zabraná. Tak si pronajmou dva skútry a jedou se podívat po městě. (6P10)

Obdobný repertoár konektorů dokládají ve svém výzkumu Harčaríková a Klimovič (2011, s. 123), v němž analyzovali písemná narativa žáků 3. ročníku ZŠ. Dle jejich zjištění patřil k nejfrekventovanějším sémanticko-syntaktickým vztahům taktéž vztah slučovací vyjádřený konektorem *a*.

V uvedených pracích si sami žáci stanovili hranice výpovědi. V případě několika konkrétních prací se stalo, že žák při tvorbě z různých důvodů textu nevyznačil, kde končí jedna výpověď a kde začíná druhá. Výpovědi jsou k sobě přiřazovány aditivně, bez (vhodného) vyjádření vzájemných vztahů. Tento způsob navazování je obvykle provázen opakováním stereotypních a nadbytečných konektorů a je typický pro syntax mluvených projevů, která obvykle mívá volnější organizaci.

Ymrich se radostí div neroztál (v zimě zajímavé) a začal drbat Rudolfa a ten začal pelichat no a Ymrich zkameněl v setině sekundy si mrkvo nos chytil a hlava mu vyletěla jak koule z kanónu a jak tak letěla a letěla tak zařvala blbá alergie na chlupy ze sobů. (6O6)

Sob chytl nos a připlácl nos sněhulákovy přímo do pod oči, sněhulák byl evidentně šťastný a začal drbat soba ale byl alergický na chlupy (na co ten není alergický) a chtěl kýchnout ale rychle si chytl nos ale tento kých byl tak mocný že mu hlava ulétla. (6O13)

Prostředky vyjadřující časové vztahy v textu

Z prostředků vyjadřujících časové vztahy se objevovala nejčastěji temporální adverbia: *najednou, a najednou, pak, a pak, potom, a potom, a jak, nejdřív, nakonec, jak, hned, vtom (v tom), teď*. Tato časová příslovce, která jsou nositeli dynamiky v textu, naznačují časovou posloupnost dějů a událostí, vyjadřují, že jedna událost vyplývá z jiné, signalizují změnu v příběhu nebo jsou součástí konvencionalizovaných výpovědních konstrukcí.

*Tím pšíknutím mu ulítla mrkev doprostřed zamrzlého rybníka. **A najednou** jí uviděl sob Rudolf ... a kutálel se a kutálel. **A najednou** tam byli oba ... Evžen si chytil mrkev a najednou pšík a ulítla mu hlava! **Najednou** to byl Evžen bez hlavy. (6O1)*

*Ke kytce přišel blíž a čuchnul si ke kytce. **Najednou** si strašně kýchnul až mu nos odletěl na zamrzlý rybník. ... Sněhulák se snažil po ledu běžet a přitom stál na místě. **Pak** se odstrkoval svojí rukou ... ale sněhulák katapultoval svojí hlavu k mrkvy. **Pak** se o ní přetahovali a mrkev se odkutálela od rybníka. (6O14)*

„Myslím, že si měla pravdu s tím zvukem, Jano to auto má opravdu špatný zvuk.“
A najednou se auto s rachotem zastaví... Všichni se rozběhli do vody a plavaly, serfovaly a všechno možný. **Pak** si ale řekli že je dost divný že tu nikdo není (protože to byla opravdu báječná pláž). **Najednou** si, ale všimly že asi metr od nich něco bublá. (6P11)
 ... a proto začal vymýšlet různé způsoby jak se co nejrychleji dostat k nosu – mrkvy dřív než sob. **Nejdřív** se odrážel klackem, ale stejně to nešlo ... (6O19)
 ... kýchl znovu, ale stačil si chytout nos. **Hned** si mislal že kýchnutí zarazil, ale do pěti milisekund mu uletěla hlava. (6O18)
 Po příjezdu zjistí že je jeho majitelem. **Nakonec** všechno dobře dopadlo. (6P14)
 Sněhulák i sob dělali vše proto aby mrkev získali. **Nakonec** se o mrkev přetahovali až mrkev odletěla pryč. (6O4)

Prostředky vyjadřující koreferenční vztahy v textu

K nejčastěji používaným prostředkům koherence v pracích žáků 6. ročníku patří opakování stejného pojmenování.

... dojedou na **nádraží**. Na **nádraží** si najmou taxi a nechají se odvézt k **hotelu**. Na **hotelu** si vybalí... (6P12)
 ... dopadla na zamrzlý **rybník**. Za **rybníkem** ... (6O16)
 Evžen se neudržel a musel si k ní **čuchnout**. Jakmile si **čuchnul**, tak si **pšíknul**. Tím **pšíknutím** mu ulítla mrkev doprostřed zamrzlého rybníka. (6O1)

K opakování, jakožto prostředku vyjadřování koreferenčních vztahů, patří též opakování gramatických morfémů, zvláště kategorii shody slovesné osoby (viz dále).
 Dalším takovým prostředkem je elipsa koreferenčního výrazu, nejčastěji elipsa podmětu.

Pepa, Petra, máma a táta vyrážejí s radostí na prázdniny. Rozhodli se, že pojedou do Itálie. Na cestu si udělali řízky. Do Itálie jedou škodovkou. (6P10)
 Tatínek zatím hledal své zavazadlo v kufri auta. Všechny zavazadla musel vyndat na zem vedle auta. Když konečně našel svůj kufr, vyndal z něj první kalhoty, co viděl a šel se převléct. (6P6)

V uvedených příkladech můžeme pozorovat i zmíněné opakování gramatických kategorií (např. 3. os. singuláru a plurálu minulého času -li, -l).

K dalším častým prostředkům koherence patří pronominalizace.

*Když už se konečně dostaly blíž k mrkvi, sob **jí** čapl mezi zuby a sněhulák **jí** pevně tiskl svou dřevěnou rukou. (6O16)*

Podtržená zájmena jsou použita sice vhodně, avšak po gramatické stránce chybně.⁸⁶ Významné zastoupení mají taktéž ukazovací zájmena, zvláště zájmeno „to“, které má široké uplatnění, neboť dokáže zastupovat jak substantivum, tak i celou syntagmatickou jednotku.

*Ocitli se na recepci, ale hned, jak se tam rozhlédli, zahlédli **tři muže**. **Ti**, jakmile uviděli typické Čechy s drobkou kolem pusy... (6P3)*

*Na konec sob byl kupodivu rychlejší a **mrkvičku získal**. **To** si nenechal sněhulák líbit. (6O3)*

*Obézni Valentýna **se nevešla** do auta. Jéé, **to** byl ale problém. Takže **to** „skvělí“ rodiče neřešili a mohli všichni jet. (6P7)*

*Sněhulák se doslova s ledovým (sněhovým) klidem pustil s dřevěnou rukou ale uklouzl a **tyčka se mu zapíchla do břicha** nebojte se přežil **to**. (6O13)*

Velmi zřídka se v pracích objevuje kataforický způsob navazování. Mj. si lze opět všimnout užití ukazovacího zájmena „to“.

*Vyjeli a matka chtěla dát do přihrádky kapesníky a pasy, ale v přihrádce **něco** bylo. Byl to **fotoaparát**. (6P5)*

*Najednou si, ale všimly že asi metr od nich **něco** bublá. Všichni okamžitě vylezli z vody. Lezlo **to** z vody a vypadlo to trochu jako zvíře vylezlo **to** na břeh a najednou si **to** jakoby sundalo hlavu, ale v podstatě to byla **maska**. (6P11)*

Ve více než polovině všech prací se vyskytují modální částice buď s významem uspokojení (*naštěstí*), nebo s významem lítosti či zklamání (*naneštěstí*).

*Rozjede to na sto dvacet a v zatáčce to položí. **Naštěstí** vyvážnou jen s odřeninama a modřinama. (6P10)*

⁸⁶ Tato chyba zároveň patří celkově k nejčastějším.

... a ten byl velmi šťastný a podrbal soba za ouškem. **Na neštěstí** ze soba spadlo pár chlupů sněhulákovi na nos (mrkvičku) a sněhulákovi se chtělo kýchnout. **Na štěstí** si sněhulák nos včas podržel ... (6O3)

V tu chvíli za ním doběhne policie a farmáře zatknou. „**Naštěstí** všechno dobře dopadlo“ řekne matka. (6P15)

V pracích se objevuje řada nedostatků způsobených nevhodně zvolenými prostředky textové návaznosti. Jedná se např. o nadbytečné opakování substantiva na místě, kde by stačilo pouhé pronominální zastoupení či elipsa (*Nakonec se o mrkev přetahovali, až mrkev odletěla pryč.*; *Ke kytce přišel blíž a čuchnul si ke kytce*; *Emyl se porozhlídnul po frňáku a najednou Emyl uháněl ale neuvědomil si Emyl že zmrzlý rybník = led.*; *Cesta vlakem měla i své nevýhody, cesta byla dlouhá. Po náročné cestě jsme dojeli do Bulharska*; *Na neštěstí ze soba spadlo pár chlupů sněhulákovi na nos (mrkvičku) a sněhulákovi se chtělo kýchnout.*; *Chlapec se jmenoval Dan, matka se jmenuje Eva, otec se jmenuje Petr a sestra se jmenuje Iva.*) či nesprávně uplatněnou shodu (*Tatínek řekl, že prý neví a zavolal **odtah**. Když jim **přijela**, tak řekl řidič ...*).

Ojedinele se objevuje např. absence podmětu (*Jak tak šel tak viděl krásnou květinu, čuchnul kní, najednou se zastavil a kýchnul tak že u odlítl nos na zamrzlí rybník. V tu chvíli to zpozoroval (0)⁸⁷ a běžel za tím, sněhulák samozřejmě taky.*).

Posledním a zároveň velmi častým problémem je obecně nelogické či jinak nevhodné navazování (*Děti se rovnou vrhli do stánku se surfovacími prkny. Vrhli se proti vlnám, které však nebyly úplně ideální.*; *Byla to malá truhlička, ve který bylo zlato! Moc bohatství z toho nebylo, ale ty peníze se hodily.*). Z kontextu lze sice vytušit, co žáci zamýšleli sdělit, avšak jazykové ztvárnění (mj. i kvůli dějové zkratce) plynulé čtení poněkud znesnadňuje.

5.2.2.1.3 Tematické posloupnosti, aktuální členění výpovědi a slovosled

Analýzou tematických posloupností jsme dospěli k následujícím zjištěním. V žákovských pracích je možné identifikovat obě základní možnosti rozvíjení tématu, a to tematizaci rématu i průběžné téma (viz zde kap. 2.1.1).

1. tematizace rématu:

⁸⁷ Zde chybí explicitně vyjádřený podmět (konkrétně „sob“), neboť z kontextu se nejedná o sněhuláka.

O půl hodiny později dojedou na nádraží. Na nádraží si najmou taxi a nechají se odvézt až k hotelu. Na hotelu si vybalí věci. Poté si dají oběd. Po obědě si odpočinou a jdou na pláž. Cestou si každý člen rodiny koupí pět velkých kopečků zmrzliny. (6P2)

Pšíknul si tak že mu jeho milovaná mrkev odletěla a dopadla na zamrzlý rybník. Za rybníkem se sněhem krmil sob. Když si všiml mrkve ležící na ledu, oči se mu rozzářily. (6O16)

Réma první výpovědi se stává tématem druhé výpovědi, réma druhé výpovědi se stává tématem třetí výpovědi atd.

2. průběžné téma:

Anička šla hnedka jezdit a Toník počkal na rodiče. Anička jezdila a jezdila a najednou spadla. Začala se topit a křičela: „Pomóc, pomóc!“ (6P2)

Sob se podíval na sněhuláka a řekl si, že to bude asi jeho mrkev a že za každých okolností mu ji musí přinést. Našlápl prvním kopytem na zmrzlej led a hned se mu zamotali nohy do sebe a podlomila se mu kolena. (6O8)

V pracích se dále často objevuje také rozvíjení rozštěpeného tématu:

Jednoho rána se rodiče Anděla a Smrtky zeptali, jestli by nechtěli jet na prázdniny. Anděl řekl: „Jel bych moc rád do Itálie.“ Ale brutální sestra Smrtka, která byla o několik let starší, řekla chraplavým hlasem: „Jdi se vycpat,“ a oznámila rodině: „Prostě jedeme do Chorvatska!“ (6P16)

Dojeli k moři a děti se hned vrhly na pláž se svými surfovacími prkny. Anička šla hnedka jezdit a Toník počkal na rodiče. (6P2)

Vzhledem k povaze textů se nejčastěji objevuje tematizace rématu, střídání témat, výpověď, která uchovává průběžné téma a návaznost bývá nejčastěji kontaktní. Opakování výrazu tak někdy může působit až primitivně (viz př. 6P2). Při střídání témat je však důsledné opakování nezbytné pro orientaci v ději. S tím si naopak žáci umí poradit velmi dobře (v následující ukázce máme na mysli opakování slov *Karel* a *Cyřil*, u slova *mrkev* by jistě bylo vhodnější pronominální zastoupení):

Karel táhl mrkev do úst ale Cyril mrkev držel svými tenkými dřevěnými ručkami. Cyril u toho dělal takové oblyčeje že tu mrkev vypálili na druhou stranu. Karel se za mrkvi rozběhl a rozplácnutý Cyril se ho chytil za ocas. Cyril se neudržel a upadl. Karel tak získal mrkev. Cyril byl dost smutný z toho že už nikdy neuvidí svůj nos. (6O11)

V pracích některých žáků bývá mezi tematickými posloupnostmi (ale i mezi rématy) distantní návaznost, což vede k tomu, že rémata se někdy opakují, a navíc přinášejí málo nových či zpřesňujících informací.

Žáci v naprosté většině případů dodržují základní pořadí tématu a rématu (viz ukázky výše). Objektivní slovosled bývá porušen v případě, že chtějí určité výrazy zdůraznit. Ve výpovědi „*Za rybníkem se sněhem krmil sob*“ (viz př. 6O16) je takto zdůrazněn výraz sněhem, a to patrně s ohledem na výraz *mrkev*. Podobným příkladem je výraz *na ledě* v ukázce: „*To si nenechal sněhulák líbit a za mrkvičkou se také vydal. Na ledě oba vzápětí uklouzli.*“ Ne vždy je však z narušení objektivního slovosledu patrný záměr autora.

Zřídka se také setkáváme s narušením slovosledu ve větných členech, konkrétně v přívlastku shodném, který bývá zpravidla v antepozici.

Jednou za mnoha zasněženými horami sněhulák Koksáček žlutobílý šel, spíše cupkal a prospěvoval si plnými doušky. (6O3)

Ve výpovědi *Jednoho dne slunečného* je však pravděpodobně záměrně v postpozici. Stejně tak je tomu v případě výrazu „*Koksáček žlutobílý*“. Prostřednictvím této archaizace textu se žák snaží o vyšší styl.⁸⁸

Z dalších případů, kdy žáci nějakým způsobem porušili slovosled, uvedme příklady:

Jenže ani jednomu se mistrovsky nedařila chůze po ledě. (6O16)

Když na druhé straně rybníka zahlédl mrkvičku sob uprostřed rybníka ... (6O2)

V prvním příkladu je výraz *chůze po ledě* neodůvodněně uveden na konci výpovědi, kde by měla stát informace nová, nebo taková, na niž klademe důraz. Takovou

⁸⁸ Tvzení uvádíme na základě osobního rozhovoru se žákem.

informaci přináší výraz *nedařila*. Navíc o ledu a chození po něm se autorka zmiňuje v předešlých výpovědích.

V ukázce 6O2 je problémem vyjádření věcné podstaty tak, aby vedle sebe stály členy, které k sobě patří a tvoří skladební dvojici. Na druhé straně rybníka totiž stál sob a ten zahlédl mrkev, která ležela uprostřed rybníka.

Z výše uvedeného je patrné, že výstavba textu z hlediska tematických posloupností a aktuálního členění činí některým žákům nemalé obtíže. V zásadě sice čtenář text pochopí, ale ne vždy jsou zvoleny vhodné výrazy a prostředky návaznosti. Největší problém však spatřujeme ve schopnosti začlenit všechny informace, které žáci chtějí sdělit a které vnímají jako důležité, do větného celku tak, aby dodrželi pořádek slov, logicky uspořádali jednotlivé výrazy a aby vhodně a výstižně vyjádřili významové vztahy a různé okolnosti.

5.2.2.2 Sedmý až devátý ročník

5.2.2.2.1 Analýza kompoziční výstavby komunikátů

Pokud jde o způsob uspořádání tematických a jazykových složek komunikátů, vykazují práce žáků 7. ročníku stále ještě podobné rysy jako práce žáků 6. tříd. Až v 8. ročníku je např. chronologická kompozice zřídka nahrazena použitím retrospektivy a v několika případech je chronologická kompozice ozvláštňena různými vypravěčskými perspektivami.

Členění do odstavců se ve vyšších ročnících zřetelně zlepšuje, ačkoli stále převažuje členění formální nad logickým. Ještě v 7. ročnících žáci člení text do odstavců zcela výjimečně, zvláště pokud se jedná o práce žáků ZŠO. Od 8. ročníku dále najdeme jen 17 prací, v nichž odstavce zcela chybí. Požadavek členění textu na odstavce vyřešilo několik žáků odsazením každé věty na samostatný řádek, jako by se jednalo o nový odstavec.

Typologická škála podoby úvodu slohových prací se v 7. ročníku příliš neproměnila. Nadále naprosto zřetelně převažovala stereotypní formulace s vyjádřením časových údajů typu „*Jednoho dne...*“, avšak na rozdíl od předchozího ročníku, kde převažovala časová nezakotvenost, přibylo nyní v časovém údaji konkrétnosti. Tento fakt se týká především prací žáků ZŠO a souvisí se zadaným tématem (Hasiči):

Dne 4. 8. ve tři odpoledne vypukl požár v rodiném domě kvůli špatně zavedenému plynu.
(7O12)

9. března v neděli brzy ráno jsme vyjízděly k zásahu v Lojovicích nad hřištěm k požáru pojízdného domku. (7O4)

V roce 2011 proběhl na naší škole požární výcvik. (7O9)

Jednou jsme jeli s rodinou letadlem do zahraničí. (7P8)

Jednou přišel můj otec domů se skvělou zprávou... (7P6)

Stejně jako v 6. ročníku bylo druhou nejčastěji použitou podobou úvodu představení postavy: *Mé jméno je Sára a je mi třináct let. (7P17); Kluk jménem Filip letěl se svými rodiči a se sestrou Zuzkou do zahraničí. (7P11).*

V několika pracích měl úvod podobu explicitního záměru psát/vyprávět (v kombinaci s představením postavy či s oslovením):

Dostala jsem za domácí úkol psát o hasičích. (7O15)

Ted' vám budu vyprávět, co se nám přihodilo o prázdninách. (7P16)

Jmenuji se Anička, a budu vám vyprávět o naší cestě k moři do Chorvatska. (7P18)

Vážení a milý napíšu vám příběh který se sice nestal ale stojí za to ho napsat. (7O6)

Na rozdíl od předchozích ročníků jsme zaznamenali více dokladů originálního řešení úvodu:

Tak a je to tu! (7P5)

„Jupííí!“ Moje rodiče jsou prostě super. Dneska prohlásili, že pojedeme do Chorvatska... (7P7)

Crr! Zazvonil telefon v hasičské budově. (7O3)

V 8. ročnících měli žáci ZŠP podobu úvodu explicitně zadanou (viz zde kap. 5.1.3). Podoba úvodu v pracích žáků 8. ročníku ZŠO, ale též u žáků 9. ročníku ZŠP, dokládá, jak silný vliv mají pohádkové příběhy na žákovský projev. Není proto velkým překvapením, že třetina prací je ovlivněna, či přímo začíná pohádkovou formulí:

Byla jednou jedna rodina a tam byl moc hodný dědeček, který dětem vždy vyprávěl krásné příběhy. (8O10)

Kdysi dávno bylo vybudováno město na konci světa, které bylo v moci dobrého čaroděje Romela. (8O8)

Žila byla jedna krásná mladá dívka, která měla temné bílé oči... (8O7)

Byl jednu jeden kluk, který se jmenoval El Chung Kim a bydlel poblíž pláže kdesi v Americe. (8O5)

Za devatero horami a devatero řekami žila byla jedna princezna ledu. (8O4)

Daleko předaleko v Amsterdamu stála lavička. (9P1)

Žila byla jednou jedna lavička, která žila v parku. (9P17)

Dále se opět se ukázalo, že úvod prací měl v 8. ročníku nejčastěji podobu stereotypní formulace vyjadřující neurčité časové údaje typu „*Jednoho dne...*“ Toto zjištění platí taktéž pro 9. ročník, a to v případech, kdy si žáci ne zvolili jako téma předem danou úvodní větu (viz zde kap. 5.1.4).

Jako doklad vzrůstající snahy o originální podobu úvodu v 8. a 9. ročníku můžeme uvést např.:

Utéct z domova, i když jen na malou chvíli byla chyba. (8O6)

Ztratila se. Musela jít a hledat stopy, které zanechal. Šla. (8O9)

Tohle záhadné moře vyplivlo záhladnou mušli, kterou objevil záhladný chlapec. (8O16)

Vždycky mě zajímalo, o čem by si povídali neživé věci, jaké by měli pocity... (9P16)

„Každý příběh někde začíná, ale i končí.“ Tuhle větu si jednoho dne řekla lavička Pepina... (9P19)

Kateřině bylo nedávno šestnáct let, žila v malém rodinném domku se svými rodiči... (9P25)

Podoba závěrů prací doznala se vzrůstajícím věkem žáků větší rozmanitosti než podoba úvodů, což se projevilo především v 8. a 9. ročníku. V 7. ročníku ZŠO byla podoba závěru výrazně ovlivněna tématem (Hasiči), tudíž jako nejtypičtější zakončení použili žáci ponaučení:

Dávejte si pozor, i na to, kam šlapete, co dáváte do popelnice a hlavně dávejte pozor na sebe a na lidi kolem vás. PS: I na zvířátka. (7O13)

Z toho plyne ponaučení mějte se na pozoru a neodbíhejte od plotny. (7O3)

V pracích žáků ZŠP (ale též u některých žáků ZŠO) mělo zakončení nejčastěji podobu zhodnocení včetně stereotypních výrazů (např. *nakonec*):

Byla to nejhezčí dovolená v mém životě. (7P18)

Tímhle dopisem nám nejenže udělal radost ale zajistil ještě dva týdny u moře v hotelu

a náramně jsme si tu dovolenou užily. (7P1)

Nakonec to byla docela divná dovolená a Ondra o tom přemýšlel ještě dlouho. (7P24)

Asi po půl hodině všechno dobře dopadlo. (7O7)

Byla to dobrá zkušenost, až na to, že se teď bojím žehlit. (7O15)

Pokud se jedná o podobu závěru slohových prací u žáků 8. a 9. ročníku, můžeme ji rozdělit do následujících kategorií:

- a) Zhodnocení situace bylo nejtypičtější podobou závěru:

Za pár týdnů následovalo vysvědčení a Robin měl samé jedničky a tu trojku kterou si obhájil. Byl moc šťastný a mohl jít do další třídy. (8P5)

Rodiče i Robin byli nadmíru spokojeni a jeli na Floridu na dva měsíce. (8P4)

Tak nakonec to nebude tak špatné stěhování, pomyslí si Robin a už se docela těší. (8P10)

To pro mě byl ze všech týdnů v Holandsku stejně ten nejlepší! (9O18)

- b) Vyřešení, resp. rozuzlení, přičemž velmi časté bylo rozuzlení a zakončení v jednom větě celku:

Ukázalo se, že ty stopy byly jejich vedoucího skupiny GJ a mušle byla jejich taneční parketa kde přespali po dlouhém tanečním vystoupení. (8O3)

Hned jak to dořekla, dívky kletba se zlomila a oba se šťastně vrátili domů. (8O7)

- c) Užití závěrečné pohádkové formule:

Princovi to ale nevadilo, měl ji pořád rád a jestli neumřeli, tak spolu v posteli leží do teď. (8O4)

Zazvonil zvonec a naší pohádky je konec. (8P8)

- d) Potřeba ujistit čtenáře, že příběh končí:

A tak končí tento příběh Ruprta. (8O18)

Tak tak skončil příběh. Konec. (8O15)

e) V devíti pracích se po rozuzlení zápletky objevilo pouze „Konec“, nebo „Pokračování příště“.

f) Probuzení ze snu:

V tu chvíli jsem se probudila ve svém pokoji. Celá zpocená a rozklepaná. Byla jsem tak šťastná, že to byl jenom zlý sen. Rozsvítila jsem světla a zašeptala sama sobě „Sáro, už nikdy nekoukej na dokumenty o Albertovi před spaním!“ (9P10)

V tu chvíli ji zazvonil budík, a ona byla šťastná, že je doma u své rodiny, u svých otravných bratrů a věděla, že ji tento život „nudný“ život vyhovuje. (9P25)

g) Originální řešení závěru:

Tady jim bude spolu dobře a konečně jim nikdo nebude diktovat, jestli je správně, že jsou spolu. (8O9)

Promnula si oči aby se probrala z blouznění ale ... né neblouzní! Opravdu míří k ní záchrana. „Děkuji růže“ pronesla dívka a rozběhla se za svými zachránci. (8O6)

Jediné co po něm zbylo je červená květina, která rozkvetne vždy jednou za rok, tedy v den kdy čaroděj Romel umřel. (8O8)

Prababička vystoupila z vlakové soupravy a v pětadvaceti stupňovém a sluném počasí se porozhlédla a samou radostí začala citovat celou báseň od Jana Kolára jménem Slávy Dcera. (9O2)

Ano, ta radost byla nepopsatelná. ... a kostky mojí budoucnosti byly vrženy. (9O21)

Příklad velmi zdařilého závěrečného odstavce:

Už nikdy sem se pořádně nevyspal. Každou noc mě pronásledovala moje minulost a všechno to co jsem zažil. Zemřelo tam tolik správných chlapů bránící své země. Na každém kroku jsem viděl někoho kdo mě chtěl zabít a přitom to byl třeba obyčejný pošťák. Nemohl jsem nikomu věřit, ale zachránil jsem tolik životů, že to za ten můj stálo. Všem vojákům skládám poklonu a čest. (9O11)

Přetrvávajícím problémem závěrečných pasáží je kompoziční nevyváženost stejně jako příliš zřetelné dějové skoky. Ještě několik žáků 7. ročníku má tendenci začít vyprávět ze široka, s mnoha detaily a popisnými pasážemi, přičemž zápletku, vyvrcholení

a rozuzlení zvládne začlenit do jednoho větného celku. Nejčastěji se jedná o případy, kdy žák věnoval mnoho času rozmyšlení a na vlastní psaní již neměl dostatečný prostor.

Najednou spadl na trávu jeden žhavý kamínek, po chvíli si kuchař všiml že jde odněkad kouř, najednou začalo hořet, všichni hasiči začali hasit, asi po půl hodině všechno dobře dopadlo. (707)

5.2.2.2.2 Uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodnost využití prostředků textové návaznosti

Analýza textové koherence a koheze v písemných pracích žáků 7. až 9. ročníku přinesla následující zjištění.

Prostředky vyjadřující sémanticko-syntaktické vztahy v textu

Hovoříme-li o anaforickém navazování, tvoří centrální skupinu konektorů, stejně jako v 6. ročníku, i nadále spojky a spojovací výrazy s funkcí navazovacích částic: *a, ale, a tak, tak, jenže*. Přibyly k nim však další velmi frekventované spojovací prostředky: *totiž, vždyť, jenomže, tedy, tak tedy, proto*. Zatímco v pracích žáků 6. ročníku výrazně převládaly mezi výpověďmi vztahy slučovací, v 7.–9. ročníku dominovaly vztahy (seřazené podle frekvence výskytu) důsledkové (*tak, a tak, tedy, proto, tak tedy*); dále pak slučovací (*a*), odporovací (*ale, jenže, jenomže*) a příčinné (*totiž, vždyť*). Uvedme několik ukázek z žakovských prací.

*Všechno bylo v pořádku, dokud nezačalo pršet. **Tak** jsme vše sklidily a rozhodly jsme se, že půjdeme k nám domů ... (9P13)*

*... a přitom nařikal. „Kde mám ty svoje zatoulaná vajíčka? Kde?“ **Tak** jsem k němu přišla a začala ho utěšovat, ale on né a né přestat brečet a naříkat. **Tak** jsem mu nabídla, že ... (9P7)*

*Nejprve nás napadlo se vrátit, ale to už nebylo možné. Rozhodli jsme se **tedy** popojet kousek dál k příkrému svahu. (9P14)*

*Kačka měla narozeniny a Robin na to zapomenul. **A tak** nešel do školi a hledal... (8P9)*

*Celé auto bylo naplněno pivem značky Duff. Táta **totiž** řekl že tu břečku co mají v zahraničí pít nebude. (7P6)*

*Jen co dořekl tuto větu tak kufry přijely. Byly **totiž** v jiném letadle. (7P3)*

Šel jsem po vedlejší chodníku, asi dvacet metrů za celým tím divadlem. Miloš měl **totiž** zřejmě bujarou náladu a vykřikoval na celé okolí ... (9P4)

... tak jsem koukal z otevřenou pusou. V tůňce **totiž** plavala mořská panna. (8O13)

Volala jsem takhle poprvé. **Vždyt'** je mi také jen čtrnáct let. (9P27)

My s Markem jsme si zatím hrály. **Jenže** z chvíle se stala skoro hodina a půl. (7P18)

„Tak sakra jed'!“ **Jenomže** auto ho zhluboka ignorovalo... (7P20)

Daleko předaletu v Amsterdamu stála lavička. **Jenže** to nebyla obyčejná lavička ... (9P1)

... protože byl spravedlivý a hodný. **Jenomže** nikdo netušil, že touží po větší moci. (8O8)

Důsledkový vztah žáci vyjadřují často také prostřednictvím podřadicí spojky *takže*, což jistě souvisí s jejím nadužíváním jak v psaných, tak v mluvených projevech.⁸⁹

Vše šlo podle plánu, než jsme zjistily, že už je půl čtvrtý. **Takže** jsme domů museli běžet. (9P13)

K velmi frekventovaným konektorům patří i nadále u starších žáků částice *tak*, avšak mnohdy mají žáci tendenci k jejímu nefunkčnímu hromadění. I zde se zřejmě jedná o vliv mluveného jazyka, v němž má výraz *tak* dominantní postavení.⁹⁰

..., protože dostal špatnou známku na vysvědčení. **Tak** jsem za ním šla a ... Je to **totiž** problémový žák, který dělá o hodinách blbosti. **Tak** jsem se zvedla a šla za ním. (8P11)

... že si půjdou na hřiště hrát. **Tak** se jich Robin zeptal jestli může taky. ..., **takže** ho nikdo do týmu nechtěl. **Tak** mu to kluci řekli, že ... (8P11)

Přijeli jsme domů a děda nám nic o pokladu nechtěl říct. **Tak** celou věc považoval za uzavřenou, ale já a brácha ne. **Tak** jsme to z dědy loudili ... (7P17)

V posledním úryvku by bylo vhodnější „*Celou věc totiž považoval za uzavřenou*“ namísto „*Tak celou věc považoval za uzavřenou*“.

Uvedli jsme (viz zde kap. 5.2.2.1.2), že žáci 6. ročníku používají při spojování vět/výpovědí do textu různé prostředky, a to zejména souřadicí spojky. Naproti tomu žáci 7., 8. i 9. ročníku vyjadřovali obsahovou souvislost, jazykově ztvárněnou např. jako

⁸⁹ Srov. např. Kolářová, I. *Takže* jako navazovací výraz v souvětích i souvislých textech a jeho synonymie s výrazy jinými. *NŘ* 85, 2002. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=7675>.

⁹⁰ Srov. např. Hladiš, F. K slovnědruhovému a stylovému uplatnění výrazu *tak* v mluvených projevech. *NŘ* 51, 1968. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5398>.

důsledkový či příčinný vztah, daleko častěji bez použití jakýchkoli prostředků (souřadících spojek, částic či příslovcí) a lze ji tak vyrozumět z obsahů vět. Takový způsob obsahové návaznosti se u mladších žáků objevoval velmi zřídka:

Já se hodně bála. Plameny byly tak velké a navíc u Lojovičtích hasičů mám skoro celou rodinu. (7013)

Poděkovali jsme jim za záchranu koní a statku. Odvedli úžasnou práci. (7016)

Na silnici bylo v zimě náledí. Auta musela jezdit opatrně. (808)

Konektory *a, ale* se objevují převážně už jen tehdy, mají-li vyvolat nějaký silnější účinek a jejich užití se zdá být záměrnější a promyšlenější, na rozdíl od užití týchž konektorů v 6. ročníku.

Najednou se v hustém dýmu zjeví člověk. A všimnul si mě! (705)

„Mami nevíš, kde mám svoje nové plavky?“ jsem zakřičela na mamku. „Máš je u Mickeyho v pokoji.“ A už mi to docvaklo. Nechala jsem si je tam, aby uschly. (7P7)

„Mami, Alexovi je špatně.“ A bylo mu špatně. (7P21)

Evžen si pomyslel ... SEM V PEKLE! Ale na myšlenky nebyl čas ... (702)

Začaly jsme přemýšlet, o tom, že bychom se mohly sejít jindy a zopakovat piknik. Ale nechtěly jsme riskovat s počasím ... (9P13)

Z analyzovaných prací, jak ilustrují výše uvedené úryvky, je patrné, že starší žáci již mají mnohem větší potřebu vyjadřovat kauzální souvislosti a za pomoci rozmanitých jazykových prostředků se snaží vyjadřovat vztahy mezi jednotlivými dějovými momenty. Celkově mají starší žáci výrazně silnější tendenci vysvětlovat, což dokládá i častější výskyt příčinných vztahů.

Prostředky vyjadřující časové vztahy

K nejčastěji užívaným prostředkům vyjadřujícím časové vztahy patří časová příslovce, která signalizují okamžitou změnu v příběhu. Jedná se o příslovce: *najednou, hned, vtom, okamžitě, ihned, náhle* a příslovečný výraz *v tu chvíli*. Oproti žákům z 6. ročníku došlo nyní k výraznému nárůstu frekvence těchto adverbii a adverbálních výrazů, zejména pak adverbia *najednou*. Zároveň se ukázalo se, že starší žáci dokáží taková slova vhodně zařadit do příběhu, což významně přispívá k zvýšení dynamičnosti. Poslední však ukázka (8013) dokládá nevhodné opakování výrazu *hned*.

... šla kam ji nohy vedly. **Najednou** měla pocit, že blouzní. (8O6)
 „Jak je to možné?“ řikala jsem si. **V tom** se na mě někdo otočil ... (7P7)
 Čekal až moře tu záhadnou věc vyplivne ze svých spárů slaných vln. **V tu chvíli** ta záhadná věc vylezla ... (8O3)
 ... řekly mi že v domě je děvče její bratr a pes. **Hned** jsme vytáhly hadici a začaly hasit. (7O19)
 Po chvíli zašli do domu. **Okamžitě** jsme se zvedli a běželi k díře v plotu ... (9P22)
 „Tohle snad nikdy neskončí“ pomyslela si. **Náhle**, ale dostala nápad. (7P19)
 Ráno velká vlna vyplavila na pláž obrovskou mušli. **Záhy** se mušle otevřela. (8O20)
 ... že je to moje ztracená babička. **Hned** jak jsem to zjistil tak jsem jí pevně sevřel ve svém náručí. **Hned** jak jsme se doobjímaly ... (8O13)

Z časových orientátorů používají starší žáci nejčastěji takové, které vztahují text k časové následnosti (*pak, potom, poté, a pak*). Vysokou frekvenci časového adverbia *potom* potvrzuje Klimeš (1978) i Čechová (1998) a dokládá jej taktéž zařazení úloh v učebnicích zaměřených na nahrazování výrazů *pak* a *potom* (jako např. Hošnová a kol., 2012, s. 135).

V ruce něco měl. Pak najednou bylo ticho. (7P16)
 ... a dala je do ní. **Potom** jí Billi pomohl zavřít do lastury ... (8O14)
 ... pomyslela si. **Pak**, ale dostala nápad. ... aby si šli lidé stěžovat. **Pak** za ní přijdou opraváři (9P19)
 Bylo už pozdě. **Poté** co jsme se vyndali věci ... (9O14)

Časovou následnost či posloupnost naznačují taktéž příslovce *nejprve, nejdřív, zprvu*, a *nakonec* (nejčastěji vyjadřuje závěrečnou fázi děje). Pokud se jedná o práce žáků 7.–9. ročníku, zaznamenali jsme u těchto příslovcei značný nárůst, zatímco Harčariková a Klimovič (2011, s. 125) ve svém výzkumu uvádějí, že u mladších žáků se tato příslovce vyskytují zřídka.

Rychlým krokem se k ní přiblížil. Nejdřív si očuchal Katnis ... (8O1)
 ... začala jí nadávat. **Nakonec** se z jejich dovolené stala asi desetiminutová hádka. (7P13)
 ..., že doma všechny nechala. **Zprvu** na něj byla naštvaná ... (8O9)

Výskyt časových orientátorů vztahujících se k minulosti, resp. k předčasnosti (*předtím*), stejně jako výskyt prostředků značících časový souběh dějů (*zároveň*) je naproti tomu sporadický.

Prostředky vyjadřující koreferenční vztahy v textu

Nadále jako nejčastější způsob návaznosti v textu využívají starší žáci ve svých pracích opakování, a to jak lexikální, tak zájmenné (pronominalizace). Na rozdíl od žáků 6. ročníku se však už nesetkáváme tak často s pouhým opakováním týchž výrazů, jakožto nejjednodušším způsobem zajištění návaznosti.

*Naložili jsme truhlu na na surfboard a plavali **na břeh**. **Na břehu** jsme truhlu otevřeli.* (7P17)

*Když došli k apartmánu, **děti** šli dovnitř a oblékli si plavky. **Děti** si s sebou vzaly surfy. **Děti** vyběhli z apartmánu a šly surfovat.* (7P4)

*... ale najednou jsme nedaleko lesa slyšeli **mňoukání**. **Mňoukání** nás táhlo dál k lesu ...* (7O10)

*Po chvíli „snění“ se vydal po **stopách**. **Stopy** ho **vedly** přes velikánskou **louži**. **Louže** ho **vedla** do **jeskyně**. **Vešel** do **jeskyně** ...* (8021)

*Najednou zasněná **lavička** vzlétla do vzduchu a někam mě odnášela. Během cesty jsem musel poslouchat zpěv **lavičky**.* (9P1)

*Myslím, že **na tento** rodinný **výlet** budem vzpomínat všichni dost dlouho. Já **na tento výlet** vzpomínám hezky.* (9P3)

Podobných příkladů opakování jsme zaznamenali několik a jejich výskyt byl omezen na práce žáků, jejichž projev byl stylisticky nevyzrálý a vykazoval množství jiných nedostatků. Takový způsob opakování týchž slov (zvláště v případě úryvku 7P4) působí velmi neuměle. Řadě žáků však poskytuje jistotu, že jejich sdělení bude jednoznačné a čtenář/posluchač mu tak bude rozumět.

Vyzrálější způsob návaznosti v textech starších žáků ilustrují následující příklady.

Seno, které bylo položeno u vchodu u chodu do stáji hořelo a chlap nikde. Táta rychle běžel pro telefon, aby zavolal hasiče. Mezitím jsem vešla do stáji zadním vchodem, protože hlavní vchod už hořel. Běžela jsem k prvnímu boxu u hlavních dveří. Plameny z venku šlehalý už do stáji a koně začali kopat do stěn, aby se osvobodily. (7O16)

Jednoho krásného letního dne se Lukáš vydal na trénink atletiky. Sice se mu moc nechtělo, ale už se těšil na Vojtu s Kubou, až si zase řeknou, co se za celý týden událo nového. Lukáš vkročil do šatny, pozdravil se s klukama a převlékl se do sportovního. Chvilí seděl s Vojtou a Kubou v šatně, povídali si, jenže pak je to přestalo bavit, a tak si to namířili do tělocvičny. (9P21)

Významnou skupinu prostředků, bez nichž se neobejde žádný příběh, tvoří zájmena, zvláště pak osobní. S narůstajícím rozsahem prací se zvyšuje i frekvence zájmen. Podle Harčaríkové a Klimoviče (2012, s. 130) naznačuje jejich frekventovanost v žákovských vyprávěních určitou míru mluvenosti psaného textu.

*Máma se **pana Farmáře** zeptala jestli tu platí nějaká pravidla. **Ten** se zamyslel a odpověděl. (7P8)*

*Oba **začali** radostí **vřískat**, že našli zlatý **nedopalek**. **Tím** ale přivolaly ostatní **hledáče**. **Ti** příběhly a snažili se jim **ho** vzít. (7P10)*

*... a našel tam další **truhlu**. V **ní** bylo tolik rubínů ... (8O15)*

V příkladu 7P10 můžeme vidět i příklad distantního způsobu navazování, které se u starších žáků vyskytuje výrazně častěji než u žáků 6. ročníku, přičemž jeho častější užití signalizuje větší jazykovou vyspělost.

Pro žáky 7.–9. ročníku je dále charakteristický častější výskyt kataforického způsobu navazování, než v případě žáků 6. ročníku.

*V tom jsem **to** uviděl. **Valník pro dva koně** ... (7P6)*

*A bylo **to** tu, **den**, **kdy se rozdávalo vysvědčení**. (8P4)*

*... ale ona se nevzdávala, když v tom **ji** uviděla. **Nádhernou rudou růží**, která ... (8O9)*

*Vzala ji do ruky a **vše** začalo. **Spustil se velký liják se silnou bouří, začal foukat silný vítr, a zatáhlo se**. (8O7)*

*... když jsem **ho** najednou spatřil.! **Náš legendární Miloš** se potácel se svojí ochrankou od Pražského hradu... (9P4)*

*... ale já moc dobře věděla, **kdo to je**. Byl to **Albert KILLSNER**. (9P10)*

Nezaznamenali jsme případ, že by v pracích starších žáků došlo v rámci opakování k porušení shody slovesné osoby. Tento prostředek návaznosti žáci používají zcela

přirozeně, a pokud by v něm chybovali, jednalo by se s největší pravděpodobností pouze o projev nepozornosti.

5.2.3 Charakteristika souvětne skladby podle rozmanitosti užitých větných struktur

5.2.3.1 Šestý ročník

V žákovských pracích 6. ročníku výrazně převažují věty jednoduché nad souvětími. Počet souvětí však postupně roste a v 9. ročníku se poměr počtu souvětí a vět jednoduchých téměř vyrovnává. Tento fakt potvrzují Kala a Benešová (1989, s. 61) a dokládají, že tento poměr činí 57 % (věta jednoduchá) : 43 % (souvětí). Nelze však tvrdit, že větší počet souvětí musí vždy nutně znamenat celkovou vyšší úroveň písemného projevu, i když v případě žáků 6. ročníku se převážně jedná o jednodušší vyjadřování.

Parataxe a hypotaxe

Z hlediska způsobu spojování vět v souvětí převažuje u žáků 6. ročníku ve významné míře parataxe (75 %). Pro řadu žáků jsou typická delší souřadná souvětí, obvykle složená z jednoduchých vět spojených syndeticky (nejčastěji spojkou *a*), případně asyndeticky. Spojovacím výrazům v souvětí se podrobněji věnujeme v následující kapitole (viz kap. 5.2.4).

Sněhulák ho pohladil a chtěl si kýchnout chytnul si nos a místo mu uletěla hlava. (6O14)

Sob už byl u mrkve a Sněhuláček si katapultoval hlavu s větvičkou a začali se o mrkvičku přetahovat a mrkvička ulítla zpět na břeh. (6O5)

Když sob vstoupil na zamrzlý rybník hned se rozplácl, Evžen se zasmál a řekl to je ale nemehlo a šel také na rybník. (6O10)

Sněhulák ze sebe vyrobil katapult a vystřelil svou hlavu a chytl mrkev a vyhodil ji spátky na sněh. (6O13)

Zastavili se tedy na benzínce a koupily si dvě dvoulitrové láhve vody a něco k jídlu vystřídali se v řízení a jeli. (6P11)

Uvedená souvětí jsme v daleko větší míře zaznamenali u žáků ze ZŠO. Naproti tomu žáci ze ZŠP měli spíše tendenci segmentovat text do souvětí s průměrně dvěma větami, nejčastěji spojených souřadící spojkou *a*.

Dojeli k moři a děti se hned vrhly na pláž se svými surfovacími prkny. Anička šla hnedka jezdit a Toník počkal na rodiče. Anička jezdila a jezdila a najednou spadla. Začala se topit a křičela: „Pomóc, pomóc!“ Toník skočil do vody a plaval za Aničkou. „Jsi v pořádku?“ zeptal se Toník. „Ano, jsem!“ řekla udýchaně Anička. Plavali spolu na břeh a čekali na rodiče. (6P2)

Děti si zbalili kufry a maminka a tatínek měli jeden kufr společně. Pepíček zvolal: „Hurááá!“ Tatínek vzal klíče od auta děti vylitli ven a začali skákat radostí. Maminka řekla: „A Pepíčku, Aničko, nemáte přece nafukovací lehátka?“ Děti vykřikli: „No jóó.“ A běželi nahoru a vzali si lehátka. Všichni nasedli do auta a jeli po kamenité cestě. Neujeli ani kilometr a auto začalo podivně vrzat. (6P4)

Žáci ze ZŠP navíc velmi často užívali přímé řeči ve formě dialogů mezi postavami, s čímž jsme se naopak u žáků ze ZŠO téměř nesetkali. Významnou roli v tom jistě sehrál i fakt, že vyučující žáků ze ZŠP zapojení přímé řeči do slohové práce explicitně vyžadovala. Můžeme si proto všimnout, že v mnoha případech je zapojení přímé řeči formální, nadbytečné a v některých případech až nefunkční, neboť je motivováno vnějším požadavkem a nikoli vnitřní potřebou žáka samotného.

Velmi často bývají výpovědi žáků řetězově spojeny do dlouhých souvětí, avšak nesouvisí spolu nebo mezi nimi není vhodně vyjádřen významový vztah. Toto zjištění dokládá např. Kala, Benešová (1989); Dvořák (2007/08) či Korelusová (2012), (viz kap. 1.2). Takové parataktické souvětí je v podstatě složeno z několika vět jednoduchých, které žáci spojili nejčastěji spojkou *a* či oddělili čárkou, případně je od sebe neoddělili vůbec. Častá absence interpunkčních znamének navíc texty činí velmi nepřehlednými a znesnadňuje čtenáři porozumění.

Ymrich se radostí div neroztál (v zimě zajímavé) a začal drbat Rudolfa ten začal pelichat a Ymrich zkameněl v setině sekundy si mrkvo nos chytil a halva mu vyletěla jak koule z kanónu. (6O6)

Maminka si sedla do auta a našla fotoaparát vyšla ven a zeptala se, koho je, a nikdo se nepřihlásil, a tak se podívali, co na něm je. (6P12)

Když to oba chytli, oba povolili a mrkev (nos) mu odlétla mimo rybník, jelen se za ní rozběhl a chytil jí, sněhulák byl smutný, v tu chvíli mu jí vrátil sněhulák se usmál a zjistil, že aportuje. (6O9)

Podobné příklady najdeme i v případě užití spojky *ale*. Souvětí jsou zbytečně dlouhá, přičemž převážně nevhodná volba spojky *ale* má za následek nepřesné vyjádření významových vztahů. Obsah výpovědi je tak špatně srozumitelný a obtížně představitelný.

Oba se usmály a Evžen Rudolfa za odměnu podrbal ale netušil že Rudolf pelichá a chtělo se mu pšiknout ale raději si podržel nos, ale naopak mu ulítla celá hlava a on už držel ve svých klackových rukou jenom svůj mrkvový nos. (6O10)

Sněhulák byl evidentně šťastný a začal drbat soba, ale byl alergický i na chlupi (na co ten není alergický) a chtěl kýchnout, ale rychle si chytl nos ale tento kých byl tak mocný že mu hlava ulétla. (6O13)

Na tento problém upozornil např. Svoboda (1956) nebo Čechová a Styblík (1998). Čechová (1985) tento fakt vysvětluje řetězovým způsobem myšlení, což zajisté souvisí s bezprostředností typickou pro daný věk. Mnohdy až „nekonečná“ souřadná souvětí tvořená volně připojenými krátkými větami jsou tak dokladem určité dětské naivity a nadšení ze samotného vyprávění. Žáci se nechávají doslova unášet proudem svých myšlenek. S tím související zřetelný sklon k parataxi navíc evokuje spontánnost mluvené řeči v situacích běžné komunikace.

Zároveň je však třeba říci, že tento způsob navazování jednotlivých výpovědí je typický pro některé konkrétní žáky a objevuje se u nich stále i přes vzrůstající věk. Uvedme úryvky z práce stejného žáka (viz výše 6O6) ze 7. 8. a 9. ročníku.

Jednoho letního dne jsem šel na trénink rugby když jsem se vracel domu cítil jsem grilovačku tak jsem se šel fofrem osprchovat. (7O1)

A tak se vydal po stopách jazyka šel asi 10km 4 hodiny až nakonec došel do malebné domorodské vesničky a tam viděl jak šaman opéká mušlí jazyk a perly dal své ženě jako dar. (8O3)

Tak jsem ho otevřel a viděl jsem tam nějaké plány a v tu chvíli jsem si uvědomil, že taťka s dědou, který bydlí hned vedle nás si nechali potvrdit stavební povolení na rekonstrukci našeho domu a nějaké přístavby na zahradě. (9O15)

V menším množství se v pracích objevují výpovědi, které na sebe logicky navazují, avšak namísto možného souvětí se objevují jen samostatně stojící věty jednoduché.

Chtěli jsme jet s rodiči na dovolenou letadlem. Tatínek to odmítl. A chtěl jet autem. Sestře to bylo jedno. Maminka rozhodla. (6P17)

Ne vždy je snadné rozlišit, zda se jedná o záměr autora. Přestože se snažíme respektovat to, jakým způsobem si žáci sami stanovili hranice výpovědí, v tomto konkrétním případě je z kontextu celé práce patrné, že žák má se spojováním vět do souvětí značné problémy.

V parataktickém souvětí u žáků 6. ročníku dominuje významový poměr slučovací, což koresponduje i se zjištěními, která se týkají textového spojování v pracích stejně starých žáků (viz kap. 5.2.2.1.2). Jak jsme již poukázali na výše uvedených příkladech, výpovědi jsou řazeny vedle sebe nejčastěji za použití slučovací spojky *a*, případně jsou spojeny asyndeticky. Pro mladší žáky je typické, že pro vyjádření prosté sounáležitosti obsahů vět využívají právě spojky *a*.

Sněhulák se zaradoval a podrbal svou mrkev mezi vrouby. (6O16)

Šli tedy do půjčovny a půjčili si docela hezké auto. (6P5)

Neodolal a s velkým zájmem si přičichl. (6O3)

Rudolf přiběhl, nasadil mu nos. Evžen byl velice šťastný, upravil si nos, pohladil soba.

Sobovi spadlo trochu srsti Evžen si chtěl pšíknout. (6O17)

Poslední příklad působí velmi neobratně, neboť žák nepoužil spojku *a* ani k připojení poslední výpovědi, což však není pro žáky tohoto věku typické.

Významně zastoupen je v pracích žáků také významový poměr odporovací. Nejtypičtější spojkou pro vyjádření nesouladu mezi obsahy výpovědí je základní odporovací spojka *ale*. Zřídka se můžeme setkat se spojkou *jenže*.

A v tu chvíli si sněhulák kýchl znovu, ale tentokrát si stačil chytnout nos. (6O18)

Lucas se na ni chvíli díval jako na blázna, ale po nějaké chvíli byl z Vikiného nápadu unešený. (6P19)

Jeli se ubytovat do hotelu Garden, ale nemohli ho najít. (6P8)

Uviděl ho sob a chtěl tu mrkev sníst, jenže byl na ledu. (6O4)

S výskytem jiných významových poměrů, jako např. důsledkového či příčinného, se setkáváme zřídka. Co se týče příčinného vztahu, žáci ho častěji vyjadřují přes hranice

vět a souvětí, tedy v případě textového spojení. V souvětěném spojení jsme zaznamenali příčinný (dle PMC vysvětlovací) významový poměr vyjádřený pomocí příslovce *přece*. Za zmínku stojí rovněž zjištění, že se téměř nesetkáme s významovým poměrem stupňovacím a vylučovacím. Žáci zřejmě nemají potřebu takové vztahy ve svém projevu vyjadřovat.

Sob vyhrál v souboji a proto byl sněhulák velmi smutný. (6O3)

Já z toho neměl radost a tak jsem utekl. (6P18)

Měli u sebe pořád ještě 5 centů, tak se rozhodli, že ... (6P7)

Sob pelichal jarní srst, a proto z něj vypadlo pár chlupů ... (6O19)

Najednou jí viděl sob Rudolf a rozběhl se za tou mrkví, musel mít přece nějakou mňamku.
(601)

Souvětná schémata

Souvětná schémata, která žáci používají, jsou z počátku značně stereotypní. Kromě nejčastějšího spojení dvou hlavních vět (obvykle spojkou *a*) je velmi čtené souřadné spojení tří vět hlavních podle schématu 1VH, 2VH a 3VH, jehož prostřednictvím žáci vyjadřují posloupnost událostí v čase, tedy časové vztahy (následnost, současnost), případně důsledek. V zásadě jde o časový model, který bychom mohli vyjádřit graficky: T – T1 – T2.

Sbírali jsme mušle, lovili malé rybky a pak je pouštěli nazpátek. (6P13)

Všichni s tím nápadem souhlasily, vzali si věci a šli pěšky na nádraží. Po patnácti minutách všichni došli k nádraží, koupili si lístky a čekali na vlak. (6P9)

Na hotelu si vybalí věci, naobědvají se a jdou na pláž. (6P10)

V úterý nastoupili do auta, nikde se nezastavovali a jeli rovnou na letiště. Na letišti odevzdali kufry, nastoupili di letadla a užívali si let. (6P6)

Druhým, srovnatelně častým časovým modelem je souvětěné schéma začínající hypotaktickou spojkou *když* a vyskytuje se obvykle v podobě se dvěma nebo třemi větami:

a) „když 1VV, (tak) 2VH“

Když přijeli na benzínku, zavazadla tam nebyla. (6P6)

Když po přeletu získají zpět svých osm kufřů, vydají se hledat hotel. Když se k němu poměrně dezorientovaně doplahočili, čekalo je nemilé překvapení. (6P3)

Když si všiml mrkve ležící na ledu oči se mu rozzářily. (6O16)

Když už jsou daleko od břehu, tak Viky dostane šílený nápad. (6P19)

Když byl čas oběda, tak jsme se ve Slovinsku zastavili na oběd. Když jsem vystoupil z auta, viděl jsem před sebou nádherné moře a zvuky vln. (6P13)

- b) „když 1VV, 2VH, že 3VV“. Třetí věta v souvětí bývá nejčastěji uvozena podřadicí spojkou *že*, případně *aby*. Převážně se tedy jedná o vedlejší věty předmětné.

Když dojdou na pláž zjistí, že jsou všechna místa zabraná. (6P10)

Když jsme dojeli na místo ukázalo se, že si z nás paní dělala srandu. (6P3)

Když se převlékl běžel rychle do auta, aby nepřijeli pozdě. (6P6)

Když to rodiče zjistili začali se bát, že mě někdo ukradl. (6P18)

- c) „když 1VV, (tak) 2VH a 3VH“

Když to sob uviděl, odlepil jazyk a zvedl se. ... Když chtěl odejít, tak přiběhl sob a vrazil mu mezi oči jeho nosomrkev. (6O19)

Když se uklidnili, tak nasedli do auta a konečně vyjeli. (6P5)

Když už se konečně dostaly blíž k mrkvi sob jí čapl mezi zuby a sněhulák jí pevně stiskl svou dřevěnou rukou. ... Když se chystal odejít přiběhl sob a zabodl mu mrkev do ksichtíku. (6O16)

Když tam přijeli, ještě jednou poděkovali řidiči a půjčili si auto. (6P8)

Když se dopravili na břeh, tak sněhuláček jen smutně koukal na soba a v duchu se loučil se svým nosánkem. (6O5)

Jak můžeme vidět, je užití schématu s počáteční časovou větou charakteristické a našli bychom pouze několik prací, v nichž se nevyskytuje vůbec. Na nadměrné užití časové věty se spojkou *když* (často opakovaně ve dvojici s výrazem *tak*) v žákovských vypravováních upozorňují např. Čechová a Styblík (1998, s. 151). Přitom tomuto stereotypnímu opakování se lze snadno vyhnout užitím větného členu (*Po příchodu na pláž...*). Schématu „*když – tak*“ se podrobněji věnujeme v kapitole o spojovacích výrazech (kap. 5.2.4).

Pokud se jedná o souvětí schémata, vyzorovali jsme u mladších žáků tendenci užívat v projevech taková schémata, která se již v jejich projevu objevila/osvědčila. Výše uvedená schémata, případně mírně modifikovaná, jsme tudíž v pracích zaznamenali opakovaně.

Rozmanitost vedlejších vět

Z hlediska rozmanitosti druhů vedlejších vět v pracích žáků 6. ročníku patří k nejfrekventovanějším vedlejší věty příslovečné časové (viz též příklady výše) a předmětné.

Jakmile si čuchnul tak si pšíknul. (6O12)

... ale když viděl jak se sob trmácí po ledu, uklidnil se... (6O16)

Evžen Rudolfa za odměnu podrbal, ale netušil že Rudolf pelichá ... (6O10)

Všichni se dohodli že farmáři ukradnou auto a pojednou domů. Když odjížděli zjistili že po nich farmář střílel ... (6P17)

Zaznamenány byly i vedlejší věty příslovečné způsobové, příslovečné příčinné, příslovečné účelové, přívlastkové a doplňkové. Naproti tomu jsme nezaznamenali jediný doklad vedlejší věty podmětné a přísudkové.

První čtyři následující příklady dokládají, jak podobně žáci jazykově ztvárnili stejný obsah, přičemž téměř všichni využili vedlejší větu způsobovou, resp. účinkovou. Že je vyjádření pomocí vedlejší věty účinkové s *tak – až, tak – že* nápadně frekventované, uvádí např. Svobodová (2010, s. 256).

Na poslední čichnutí si čuchnul tak hodně že mu z toho uletěla mrkev. (6O11)

... a pšíknul si tak moc, že mu uletěla jeho oranžová mrkev ... (6O7)

Sněhulák byl tak šťastnej, že se mu z toho chtělostrašně pšíknout. (6O1)

Najednou si strašně kýchnul až mu nos odletěl na zamrzlý rybník. (6O14)

Chytnul si nos aby mu zase neodletěl. (6O2)

Sněhulák se držel za nos aby si nepšíkl. (6O7)

Aby se k mrkvičce dostali museli předvádět různé tělesné kreace. (6O3)

„A protože je tato sezóna Last minute, pojedeme už za dva dny.“ (6P1)

Jelikož byli moc chudí a neměli ani na pořádný byt, tak museli jet autem. (6P7)

Podrbal i sobíka který před ním nadšeně pózoval. (6O16)

... volal na nás táta, který měl sám na sobě pyžamo s oranžovými medvídky (6P1)

Užijí-li žáci vedlejší větu doplňkovou, jedná se výhradně o případ, kdy lze vedlejší větu nahradit doplňkovým infinitivem, a vyskytuje se po slovesech smyslového vnímání.

Projížděla fotky a uviděla nějakého chlapa, jak vykrádá obchod. (6P5)

Viděl Rudolfa jak se tam blíží a jak má mrkev už v puse... (6O1)

Hned na první fotce viděli jejich příbuzného, jak drží ceduli, ... (6P8)

Pokud se v pracích žáků vyskytnou vedlejší věty přívlastkové, velmi často se jedná o případy, kdy žáci užíli vedlejší větu pro vyjadřování samostatného děje, který následuje po ději vyjádřeném větou hlavní. Hovoříme o tzv. nepravých větách vedlejších přívlastkových.

Našli jsme jednoho velice hodného farmáře, který nám nabídl, že ... (...) Po dvou hodinách mě našli policisté a předali rodičům, kteří mi řekli, že... (6P18)

Vhodnější by bylo: *Našli jsme jednoho velice hodného farmáře a ten nám nabídl, že ... Po dvou hodinách mě našli policisté, předali mě rodičům a ti mi řekli, že ...*

Co se týče umístění vedlejších vět vzhledem k jejich řídicí větě, užívají jich žáci nejčastěji v postpozici (viz výše uvedené příklady).

Významným zjištěním je fakt, že v pracích žáků 6. ročníku se nevyskytují vedlejší věty v interpozici, tzv. vložené věty. V případě vedlejších vět přívlastkových se objevuje postavení výhradně v postpozici. Zaznamenali jsme pouze jedinou výjimku, kdy jeden žák užil dvou vložených vět (*Smrtka, která byla o několik let starší, řekla chraplavým hlasem ... takže lidé, které Smrtka zabila, pak Anděl znovu oživil.* (6P16)). V interpozici ji začínou užívat až od 7. ročníku a, jak ukážeme dále, její výskyt bude s věkem výrazně narůstat.

5.2.3.2 Sedmý až devátý ročník

Od 7. ročníku počet souvětí v žakovských pracích postupně roste, přičemž v 9. ročníku se poměr počtu souvětí a vět jednoduchých téměř vyrovnává.

Uvedli jsme, že v 6. ročníku se objevují výpovědi, které na sebe logicky navazují, avšak namísto možného souvětí se objevují jen samostatně stojící věty jednoduché. Přestože se počet takto členěných výpovědí v pracích žáků 7. ročníku snížil, v řadě prací se s nimi setkáváme nadále.

Dne 4. 8. Ve tři odpoledne vypukl požár v rodiném domě kvůli špatně zavedenému plynu. V domě byli dvě děti. Zavolali hasiče a uvízli uvnitř. Hasiči běželi ke svým vozidlům. Jenže

vrata od garáže byli zaseklé. Hasiči tím ztratili 5 minut. Během deseti minut byli u hořícího domu. (7O12)

Každý rok jezdíme na dovolenou. Pokaždé jezdíme na jiné místo. Letos jedem do Austrálie. Naštěstí tam máme poblíž naší babičku, co tam bydlí. (7P22)

Očima hasiče: Oheň konečně začal ustupovat. Podařilo se nám ho aspoň udržet na místě. Už se nerozpíná dál. Pomalu ho uhašujeme. Půjdu se podívat k oboře, protože se tam odsad' ozývají nějaké zvuky... (7O5)

Zatímco v případě prvních dvou ukázek působí projev neuměle, ve třetí ukázce bychom podobný způsob vyjádření (v kontextu celé práce) mohli považovat za autorský záměr. Ve druhé ukázce žákyně vytvořila souvětí nenáležitě, neboť vyjádřila dvakrát totéž. V tomto případě by bylo vhodnější vyjádřit myšlenku větou jednoduchou: *Naštěstí poblíž bydlí naše babička*. V první ukázce si navíc můžeme všimnout jednak několika gramatických i pravopisných chyb, jednak nelogického spojení výpovědí (*Zavolali hasiče a uvízli uvnitř*).

Podobných případů nelogicky spojených výpovědí v jednom souvětí lze v pracích žáků najít velmi mnoho. Se vzrůstajícím věkem však jejich výskyt klesá. Výjimkou jsou případy, kdy se žáci pokouší o formulaci složitějších souvětí.

U řady žáků 8. a 9. ročníku můžeme pozorovat vyšší počet jednoduchých vět či dokonce jejich převahu. Tento jev je však třeba vnímat již jako záměrný stylistický prostředek, který je pro vypravování typický, neboť zvyšuje jeho dynamičnost a posiluje dějové napětí.

Šli už celou noc. Cesta se zdála nekonečná. Katnis se mhouřily oči. Ale najednou za sebou uslyšela něco jako zaštěkání a vytí. Bílý kůň se zastavil. Uši měl nastražené. Katnis cítila silně bušící srdce až v krku. Bála se. Bála se i nadechnout. Ale když kolem ní zapraskaly suché větve a ozvalo se zavrčení, rozběhla se. Jakoby slyšela, jak jí někdo šeptá do ucha „Ohlídni se! Ohlídni se!“ Stále byli v temném lese. (8O1)

V pracích žáků 7. ročníku stále převažuje parataxe (70 %), souvětí však nabývá na rozmanitosti a rovněž dochází k mírnému zvýšení výskytu hypotaxe. Stále sice převažují struktury se dvěma větami, výrazně však přibýlo struktur se třemi větami. U některých žáků 7. ročníku lze navíc pozorovat snahu vytvářet složitá souvětí s více než třemi větami.

To samotné bylo dost podezřelé, protože představa, že na chodbě, kde není téměř nic jiného než kamenná podlaha, okna a kytky, byla téměř nepředstavitelná. (7O9)

Myslím si, že nácviky jsou velmi důležité a zábavné a nebýt skvělých lojovických hasičů, tak by se tento úžasný nácvik nekonal. (7O16)

Ve třetí větě první ukázky schází predikát „hoří“ (dle kontextu) a výpověď „*představa byla téměř nepředstavitelná*“ je nevhodně formulovaná. Přesto je třeba ocenit pokus o rozložení složitější myšlenky do výpovědí a rovněž užití dvou vložených vedlejších vět. Příčinou zapomenutého predikátu je zřejmě snaha rozložit myšlenku do složitějšího souvětí.

Ve druhé ukázce stojí za zmínku ireálná podmínková věta vyjádřená infinitivem. Žákyně mohla užit i tvar „*kdyby nebylo skvělých lojovických hasičů...*“, avšak upřednostnila kondenzovanou podobu.

Ve většině případů, kdy se žák pokusil formulovat složité souvětí, tak učinil na úkor srozumitelnosti. Je tedy zřejmé, že ještě mnozí z žáků 7. ročníku nejsou vývojově připraveni a jazykově dostatečně vybaveni na to, aby vhodně a srozumitelně formulovali své myšlenky do složitých souvětí, což dokládá např. Čechová (1985).

Bylo mi jasné, že naši rybku se kterou jsme si hráli se choval divně. (7P22)

Oba jsme neuměli surfovat, tak jsme se učily a když najednou k nám šla velká vlna a odplavila nás. (7P23)

Z výzkumu je dále patrné, že značná část žáků má nadále velký problém se segmentací myšlenek do vět a větných celků, třebaže se vzrůstajícím věkem jsme u všech z nich zaznamenali zlepšení. Přesto u několika žáků tento problém se souřadným řetězením výpovědí stále přetrvává i v 9. ročníku. V obou uvedených případech se však jedná o velmi slabé žáky (s tzv. hraničním pásmem podprůměru).

Jednoho krásného slunečního dne jsme se rozhodli že pujdem se psem na procházku po obědě jsme vyrazili na cestu k řece řeka byla příliš daleko. (9O4)

Ve chvíli kdy jsme vstoupily do budovi, tam byla stála tam s vysokýma podpatkama, až ani nevim kam naneštěstí byla otočená zády a mě si nevšimla. (9P5)

Srozumitelnost a plynulost čtení je ztížena absencí interpunkce. Pokud jde o první ukázkou, vhodnější by byla podoba: *Jednoho krásného slunečného dne jsme se rozhodli, že půjdeme se psem na procházku. Po obědě jsme vyrazili na cestu k řece, ale ta byla příliš daleko.* V případě druhé ukázkou by bylo vhodnější: *Ve chvíli, kdy jsme vstoupili do budovy, tam byla. Stála tam s vysokými podpatky, až ani nevím kam. Naneštěstí byla otočená zády a mě si nevšimla.*

K nejzřetelnějšímu nárůstu hypotaxe dochází u žáků 8. ročníku. Taktéž v pracích žáků 9. ročníku výrazně přibývá vedlejších vět oproti hlavním. Jak dokládá Nippoldová (2014, s. 28), jedná se o tendenci, která je pro žáky tohoto věku příznačná.

S výjimkou prvního příkladu se jedná o složitá souvětí.

Druhý den se rozhodl, že to půjde udělat. (8P23)

Poté co byl propuštěn se vrátil domů, aby se setkal se svými dětmi. (8P22)

Ona mu naoplátku řekla, že je kouzelná princezna, která pochází z království perel a ta obří mušle že je vchod. (8O18)

Koukala jsem na ni dlouhou chvíli, než jsem si uvědomila, že mě poznala. (9P8)

Řekl jsem prodavačce, že to není možné, aby ty bonbóny byly tak drahé. (9P9)

Když zjistil, že si ho prohlížím, spočinul na mě svým tázavým pohledem a já přestala dýchat. (9O1)

Jakmile jsem ho spatřil, schoval jsem se za keř a čekal co bude dělat. (9O11)

Zároveň přibývá prací, v nichž se žáci snaží formulovat složitější konstrukce. V pracích žáků 8. a 9. ročníku tak najdeme souvětí (souřadná i podřadná), která mají již složitější syntaktickou stavbu, jsou různě větvená a obsahují věty vložené či vsuvky. Přetrvávajícím problémem je stále interpunkce. Žáci velice často chybně oddělují jak věty hlavní, tak věty vedlejší.

Když přišel s vysvědčením domů, mamka mu k tomu neřekla nic zvláštního, ale tatka, jelikož míval samé jedničky nebo nejhůř dvojky, Robina pěkně seřval a jak slíbil, tak mu zabavil všechnu elektroniku. (8P4).

Měla pocit že chodí v kruzích, pohlcovala jí únava, a bála se že se nikdy nevrátí domů a zůstane napospas přírodě. (9O6)

Náš legendární Miloš se potácel se svojí ochrankou od Pražského hradu ulicí někam, neznámo kam a jelikož to byl opravdu pozoruhodný průvod a já jsem zrovna neměl nic lepšího na práci, rozhodl jsem se je následovat. (9P4)

Princezně se moc líbil a každou noc o něm snila, ale bála se mu to říct protože si nebila jistá jestli ji princ též miluje. Pokaždé když ji princ přišel ustlat postel a uklidit pokoj, princezna i když nemusela tak mu pomáhala. (9O5)

Stejně tak se u žáků 8. a 9. ročníku výrazně častěji setkáváme s vícestupňovou podřazeností, tedy se souvětími tvořenými větou hlavní a alespoň dvěma větami vedlejšími, které tvoří blok a jsou na ní postupně závislé. Tento jev můžeme ve shodě s Nippoldovou (2014, s. 28) rovněž považovat za charakteristický aspekt jazykového vývoje vzhledem k věku žáků.

Nebyla to jen tak obyčejná holka, ale víla kmotřička, která chrání všechny děti, které se nenaučili na testy. (8P12)

Druhý den jde Robin a paní Nováková do ředitelny aby řekli paní ředitelce, ať přeloží Kučeru, Bartoše a Pelce na jinou školu, protože šikanují Robina. (8P8)

Billi zjistil, že se jmenuje Mína a, že se v noci vyplavila z moře, ve kterém žije. Prozkoumávala si tu okolí, a když se vrátila, zjistila, že jí někdo vzal její perly, které dostala od tatínka, vládce moří k narozeninám. (8O14)

Bydlel jen s babičkou, která se o něho starala od doby, kdy mu umřeli rodiče. ... Každou noc jsme s Buddym chodily k Jeremymu domů, aby měl jistotu, že je Sisi v pořádku. (9O3)

Prohodili jsme pár slov a on se mě zeptal jestli neznám někoho kdo to umí řídit. (9O8)

Jak dokládají výše uvedené ukázky, v souvislosti s rozvojem dětského pozorujeme u mnoha žáků 8. a 9. ročníku záměr produkovat daleko častěji **souvětí se složitější stavbou**. Značná část žáků však stále není schopna formulovat své myšlenky vhodně a jazykově správně. Snaha o složitější konstrukci je tak spíše na škodu a na úkor srozumitelnosti.

A k tomu všemu jsme ještě měli svůj vůz i s místenkami ihned za lokomotivou (tažným Vasilem), protože jsem zakoupil jízdné do první třídy, neboť jsem tomu tak musel učinit kvůli mé prababičce, aby měla to nejlepší pohodlí v kupé první třídy. (9O16)

Protože jsme byli daleko od našeho domu, tak jsme neznali ani kousek té louky, proto jsme si to užily. (8P1)

Vojáci rychle vyskákali z auta a sebrali toho řidiče jehož auto jsme si prohlýželi, až se ukázalo totiž, že náš milý řidič je totiž známý dealer zbraní. (9O8)

Rozhlížel se ale nikoho neviděl až na to že toto místo bylo to samé. Na kterém včera našel mušli, ale ta tam teď nebyla. (8O20)

V prvním souvětí se snaží žák vyjádřit dva děje v příčinné závislosti, a to vedlejší větou se spojkou *protože* a hlavní větou se spojkou *neboť*. Takové souvětí je příliš těsné, a proto nesrozumitelné. Je třeba ho rozvolnit.

V poslední ukázce je navíc problém v oddělení vedlejší věty „*Na kterém včera našel mušli*“ od předchozí výpovědi.

Celkový nárůst podřadných konstrukcí je způsoben produkcí delších a obsahově sevřenějších vět. Vzrůstající počet vedlejších vět oproti hlavním v závislosti na vzrůstajícím věku žáků potvrzují i Klimešovy závěry (Klimeš, 1950, 1978). Tuto vývojovou tendenci dokládají mj. Šebesta (2009), Korelusová (2012), Nippold (2004, 2007).

V pracích žáků 8. i 9. ročníku již převažují struktury se třemi větami, na rozdíl od žáků 7. ročníku, kde dominovaly struktury se dvěma větami. Narůstají ale také struktury se čtyřmi a více větami (viz ukázky výše). Na druhou stranu se zde objevuje také mnoho jednoduchých vět. Taktéž můžeme pozorovat, že někteří žáci i nadále dávají přednost jednodušší větne konstrukci před složitější, i když výrazově úspornější.

V **parataktickém souvětí** nadále dominuje významový poměr slučovací, stejně jako převažuje užití slučovací spojky *a*. Přibylo však výpovědí, které žáci připojili relativy *což* a *příčemž*, a častěji se objevuje záměrné asyndetické spojení.

Bylo pondělí třináctého, což je ještě horší než pátek. (7P16)

Jakmile přistáli, vyhrnuli se se svými fotoaparáty k Milošovi, přičemž dokázali srazit k zemi dvě lampy pouličního osvětlení a jeden strom. (9P4)

Občas se usmála, občas zakoulela očima, občas se na Robina tak podivně podívala. (8P15)

V pracích žáků 7.–9. ročníku narůstá počet parataktických souvětí, v nichž je vyjádřen významový poměr odporovací. Nárůst jsme zaznamenali taktéž v případě významového poměru důsledkového a příčinného. Oproti pracím z 6. ročníku se u starších žáků vyskytuje vyjádření významového poměru stupňovacího a vylučovacího. Jedná se však o ojedinělé případy.

Odpoledne se můj kamarád seznámil na pláži s jedním místním klukem a ten uměl dokonce trochu česky. (9O17)

„Bud' si to vezměš nebo mu ten řetízek vrať“. (8P18)

Pokud jde o **souvětná schémata**, zaznamenali jsme opět značný výskyt schématu 1VH – 2VH a 3VH, a to v případě žáků 7. a 8. ročníku. V 9. ročníku se toto schéma vyskytuje výrazně méně. Žáci jeho prostřednictvím vyjadřují nejčastěji následnost či současnost událostí. Obvykle toto schéma navíc užívají opakovaně.

Za to si koupily tu nejluxusnější jachtu, odjeli na moře a nikdo už o nich neslyšel. (7P10)

Rodina poděkovala sedla si do auta a po 2 hodinách dojeli do Chorvatska. (7P14)

Asi po hodině přijeli dva chlapy ze servisu, koukli se nám na auto, a nic neřekli. (7P18)

V 5:45 pomalu jedeme po runwayi do letadla, pohodlně se usadíme a během chvilky vzlétáme. (7P25)

Safira přistoupila k lůžku, něco si pro sebe šuškala a jemně se dotkla rohem otce. ... Jeho barva pleti se ihned vrátila do původní barvy, horečka klesla a rány se zahojily. (8O1)

Vstal z postele nasnídal se a vyrazil do školi. (8O12)

Billi odběhl domů vzal perly a vrátil je Mině. Mina si je vzala odběhla s Billim k lastuře a dala je do ní. (8O14)

Motýlek zamával křídly, párkrát nad ní zakroužil a odletěl. (8O9)

Ale Rose se usmála, vzala Robina za ruku a odvedla ho do jedné prázdné učebny. (8P12)

Strašně jsem se lekl, zaječel jsem a začal utíkat. (9P21)

Druhé, srovnatelně časté schéma je stejně jako v případě prací žáků 6. ročníku: „Když 1VV – 2VH – (že) 3VV“.

Když přijeli k hotelu, zjistili, že je zavřený. (7P11)

Když jsme přijeli do hotelu „Modrá Hvězda“ zjistili jsme, že je hotel zavřený. (7P19)

Když už se nemohl ani nadechnout všiml si že je v moři. (8O21)

V případě souvětných schémat jsme zaznamenali, že zatímco mladší žáci strukturují své výpovědi často pomocí několikrát užitého syntaktického schématu, starší žáci své projevy strukturují rozmanitěji. Přesto se objevuje značná část starších žáků, kteří taktéž volí již užitého schématu. Tito žáci totiž chtějí sdělit mnoho informací a úsilí, které věnují verbalizaci myšlenky, si zřejmě kompenzují tím, že využívají již užitého syntaktického schématu. Výsledkem pak může být jistá stereotypnost v užívání syntaktických schémat.

Rozmanitost druhů vedlejších vět

Z hlediska **rozmanitosti druhů vedlejších vět** se v pracích žáků 7. ročníku patří k nefrekventovanějším vedlejší věty předmětné a příslovečné (časové a způsobové). V 8. i 9. ročníku je nejvíce zastoupena vedlejší věta přívlastková a předmětná a příslovečné věty. Klimeš (1978, s. 67) na základě svých výzkumů dokládá, že ve všech ročnících jednoznačně dominují věty příslovečné, na druhém místě potom věty předmětné a na třetím místě věty přívlastkové.

Když jsme to dokončili, museli jsme spěchat domů. (7P4)

S sebou jsme měli dva stany, jenže jsme zapomněli, že jeden z nich má velkou díru. (9P3)

Rostly tam květy, které nikdy neviděla, stromy, jehož plody neznala a zvěř, jakoby nebyla ani z tohoto světa. (8O1)

Jako každé ráno jsem šel na pláž, abych byl první, kdo bude hromadit malé roztomilé mušličky ale i velké nerozbité škeble. (8O11)

Dále se zvyšuje užití dalších typů vět příslovečných, přípustkových a vět doplňkových. Pouze v šestnácti pracích (čtyři v ročníku 7., šest v 8. a šest v 9.) jsme zaznamenali vedlejší větu podmětnou. Vedlejší věta přísudková se neobjevila ani jednou. Klimeš (1978, s. 91) v této souvislosti uvádí, že vět přísudkových a doplňkových se v pracích žáků vyskytuje tak málo, že není třeba se o nich zmiňovat. Naše zjištění však dokládají, že doplňkové věty jsou žáky užívány, a to nikoli marginálně. V případě přísudkových vět je evidentní, že žáci ve věku 11–15 let takový druh vět nejenže nevytvářejí, ale ani je k vyjádření svých myšlenek nepotřebují.

Příklad vedlejších vět podmětných

A ukázalo se, že ty stopy byly jejich vedoucího skupiny GJ a mušle byla jejich taneční parketa kde přespali po dlouhém tanečním vystoupení. (8O3)

Oskarovi dlouho vrtalo hlavou, jestli si má perly nechat a nebo zda je má prodat. (8O17)

Říká se, že sny jsou myšlenky před spaním. (8O22)

Ukázalo se, že se z naší nehody s Buddym vyklubala velká láska. (9O1)

Vůbec mu nevadilo, že na něm sedí. (9P23)

Říká se, že dostali hypotermii ... (9P6)

Kdo tu hru zná, určitě ví o čem mluvím. (9P20)

Příklad vedlejších vět doplňkových

Uviděl člověka v černém, jak vypojuje počítač z elektřiny a strká si ho do tašky. (8P6)

Hned druhý den ji oběvil jak pláče na schodech... (8P19)

Uслышela Evelin, jak jí volá z vedlejší komory. (8O1)

... a uviděla jsem Buddyho, jak se lísa pravděpodobně k jeho fence. ... Pozoroval svou fenku, jak radostně mává ocasem. (9O1)

Příklad vedlejších vět přípustkových

Ona mu řekla že ho už nechce vydět i když jí chtěl dát ty náušnice a utekla. (8P9)

... Zeptal se Robin, i když ví, že by se mu stýskalo. (8P10)

V řadě prací, zvláště v 8. a 9. ročníku se často objevují **nepravé věty vedlejší**. Nejčastěji se jedná o přívlastkové, zaznamenány byly taktéž vedlejší věty účelové.

Přijela policie, která nám oznámila, že... (8O16).

Tak rodina odjíždí na letiště, aby se vrátila domů. (7P13)

... a vše řekne mámě, která Robina vybavila paralizérem. (8P17)

Ve stodole žil pán, který nám nabídl si od něj od něj zatelefonovat. (9P14)

Za významné pokládáme zjištění, že od 7. ročníku se v žákovských pracích vyskytují **vedlejší věty vložené**. Jejich užití patrně souvisí s výukou vedlejších vět, která se obvykle začíná realizovat právě v 7. ročníku (viz kap. 5.1.1.2) v rámci transformace větného členu na větu a naopak, např. *Londýn, který patří mezi největší města světa, leží při jihovýchodním pobřeží Velké Británie na řece Temži.* (Hošnová a kol., 2014, s. 123).

Frekvence vedlejších vět v interpozici se zvyšuje se vzrůstajícím věkem a nejčastěji se přitom jedná o vedlejší věty přívlastkové.

Žáci, kteří vyhráli, jeli na okružní cestu hasičským autem. (7O9)

Pár menších žáků, kteří ještě výcvik nezažili se rozplakalo. (719)

První kdo si kouře všiml byl spící pan školník. (7O17)

Vagón v němž bydlí naši už jsem stihnout nemohl a tak jsem naskočil ... (7P6)

A až teď po dvou týdnech kdy máme jed na dovolenou jsme je našly. (7P11)

Vločky, kteřé byly bezbraně unášeny větrem bodaly do tváře. (8O9)

Všechno co bylo v kanálu mu vletělo do obličeje. (8P6)

Žil na ostrově sám, protože čáp, kteřý ho nesl k jeho nové rodině si zlomil křídlo a ztroskotal. (8O18)

Ale když vyprávěl o nejpodivnějším zážitku, kteřý se mu stal, bylo to fakt suprové. (8O10)

... a naděje, že po něm najde stopu zůstávala stále s ní ... Rudá růže, kteřá kvetla na sněhu jí dodala tolik energie. (8O9)

... taťka s dědou, kteřý bydlí hned vedle nás si nechali potvrdit stavební povolení na rekonstrukci našeho domu ... (9O15)

... první reportér, kteřý se přiblížil, dostal pravý hák a složil se k zemi. (9P4)

Bonbóny, kteřé jsem si koupil byly dražší než cena napsaná na cenovce. (9P9)

Nárůst vložených vět je značný zvláště v pracích žáků 8. ročníku a v 9. ročníků dále mírně stoupá. V jednotlivých pracích navíc najdeme takových vět hned několik, v případě práce 8O9 jsme jich zaznamenali dokonce šest. Nárůst vložených vět dokládá i Klimeš (1978, s. 141). Z ukázek je dále patrné, že žáci dovedou vložené věty využívat funkčně, avšak často zapomínají na to, že taková vedlejší věta musí být z obou stran oddělena čárkami. Kromě absence interpunkce si můžeme povšimnout i řady dalších chyb (např. 7P11 – *našly, jed*; 8O9 – *bezbraně*).

V případě žáků 8. ročníku ZŠO, kteří si vybrali pro zpracování příběhu tentýž obrázek (viz kap. 5.2.1.3), se naskytla možnost sledovat, zda při ztvárnění stejné výchozí situace upřednostňují vyjádření vedlejší větou, nebo větným členem. Zároveň můžeme v žakovském jazykovém projevu pozorovat velkou rozmanitost a snahu o originální vyjádření.

Byla to obrovská lastura. Jak jsem se na ní tak díval všiml jsem si že od ní vedou stopy. (8O13)

Už je chtěl vzít, ale spatřil stopy, které vedou z lastury ven. (8O5)

... a zkoumal stopy, které od ní vedly. (8O14)

Kluk se chvíli prochází po pláži a vidí lasturu, ze které vedou stopy. (8O19)

Klučina si uvědomil že z mušle vedou stopy. (8O2)

..., že to je mušle ve které bylo několik perel od kterých vedly stopy od člověka. (8O12)

Od mušle vedli úzké a podlouhlé člověčí stopy. (8O15)

Uviděl jsem stopy vedoucí z mušle. (8O16)

Malinkaté stopy vedoucí z mušle. (8O11)

Obešel mušli a uviděl stopy. Báł se, protože ty stopy vedly z té mušle. (8O21)

Byla to obří mušle. Byla plná perel, ale to co ho zaujalo teď, bylo neuvěřitelné. Stopy...

Pomyslel si „možná tu nejsem jediný člověk, ale od kdy se děti rodí z mušle?“ Začal pátrat, kam ty lidské stopy vedou. Byly to kraťouchké stopy, vypadaly jako od drobounké dívky. Vedly do jeskyně. (8O18)

Z uvedených příkladů je patrné, že žáci preferují vyjádření formou vedlejší věty. Pouze dva žáci užili shodného přívlastku ve formě adjektivizovaného přechodníku přítomného⁹¹ (*vedoucí z mušle*). Vyjádření se samozřejmě lišilo také v souvislosti s tím, zda žáci volili jako výchozí téma *lasturu*, nebo *stopy*. Žáci volili také vyjádření větou jednoduchou (*stopy vedly z mušle*). Příklad 8O18 dokládá schopnost žákyně užít rozmanité větné struktury, i přes opakování sloves *být*.

Jiným dokladem, kdy žákyně upřednostnila vyjádření vedlejší větou namísto vyjádření větným členem je níže uvedený příklad, v němž žákyně svou původní verzi sama přeškrtnula.

~~*Po příjezdu domů*~~ *Když přijela do svého bytu, tak jí týden nikdo neviděl.* (8P2)

⁹¹ Dějová adjektiva je možné chápat jako výsledek náhrady přívlastkové věty vztažné, přičemž výsledkem náhrady vztažných vět s nedokonavým slovesem jsou adjektiva na *-cí* (PMČ, s. 492).

Syntaktický pravopis

V souvislosti se souvětňnou stavbou se musíme stručně zmínit o interpunkci. Syntaktický pravopis⁹² představuje pro žáky jedno z nejobtížnějších témat, neboť je dán vztahy mezi slovy v rámci věty i přes její hranice.

Značné nedostatky se objevují právě u interpunkce v souvětí, což mimo jiné souvisí se schopností segmentace myšlenek do vět a souvětí. Žáci napříč všemi ročníky mají velké problémy se signalizací hranice věty:

Byl to den kdy byl sněhulák evžen u rybníka a viděl z druhé strany soba uprostřed zamrzlého rybníku byla jeho mrkev a teď začaly závody sněhuláka. (6O15)

Když jsme tam dorazili tak jsme se asi 2 hodiny dívali na jejich trénink a po tréninku asi v 11:00 hodin nás pozvali do restaurace na oběť kde jsme si mimochodem dali smažený sýr s hranolkama a po obědě jsme se rozloučili a vyrazili domu. (9O14)

Se vzrůstajícím věkem však dochází u většiny žáků v dodržování hranic věty k výraznému zlepšení. Dále žákům činí obtíže oddělování nejen věty vedlejší od hlavní, ale i dvou hlavních či vedlejších vět, což je patrné téměř z každé z výše uvedených ukázek. I přes značný výskyt chybné interpunkce, či dokonce její výraznou absenci, dokládají některé ukázky schopnost velmi jasné a originální formulace myšlenky.

Na základě analyzovaných prací lze tedy závěrem této podkapitoly konstatovat, že pro žáky v období 2. stupně ZŠ je příznačný postupný nárůst hypotaxe, který podle Jelínka (1980) souvisí s potřebou žáka blíže určit a vhodněji vyjádřit vztahy mezi jevy. Dále stoupá počet souvětí oproti větám jednoduchým, struktura vět se stává složitější a promyšlenější. Práce žáků 8. a 9. ročníku se tak jeví jako vyzrálejší a syntakticky výrazně propracovanější než práce žáků 6. a 7. ročníku. Na druhou stranu se však ukazuje, že složitější myšlení ne vždy zaručí správnou formulaci složitého souvětí, jak potvrzuje např. Šebesta (2009) nebo Čechová (1985).

Jako výrazný se ukazuje vliv mluvené řeči. Žáci nechtějí nebo nemají potřebu číst si po sobě to, co napsali, a případně to korigovat, což se projevuje jednak různými konstrukčními vadami, jednak nesprávnou interpunkcí. Chtějí napsat co nejvíce

⁹² Problematice interpunkce věnujeme pozornost pouze okrajově, neboť její detailní zpracování nám neumožňuje rozsah práce. Zcela stranou zde ponecháváme otázku chybovosti ve shodě přísudku s podmětem, která je velmi častá napříč všemi ročníky.

a především co nejrychleji, neboť se obávají, aby nezapomněli myšlenku, stejně jako v běžné mluvené komunikaci. Vzniklé komunikáty svědčí o nepřetržitém proudu myšlenek, s čímž souvisí rovněž volba „jednodušších“ řešení, tedy volba předmětných a přívlaskových vedlejších vět a hromadění těchto vět za sebou. I přes nastíněné tendence se však v žákovských pracích objevují značné individuální rozdíly.

5.2.4 Schopnost distinkce významů jednotlivých spojovacích výrazů a jejich přiléhavé využití

V následující kapitole se zabýváme spojkami a spojovacími výrazy, které spojují pouze jednotlivé věty/výpovědi, nikoli větné členy. Sledujeme a mapujeme výskyt spojovacích výrazů a jejich četnost v závislosti na vzrůstajícím věku a následně se zaměřujeme na posouzení schopnosti žáka adekvátně užít daný spojovací výraz s ohledem na význam sdělení. V této kapitole pracujeme pouze s údaji získanými z prací žáků ze ZŠO a ŽŠP.

5.2.4.1 Spojovací výrazy a jejich výskyt

SPOJ. VÝRAZ	ZŠP	ZŠO	CELKEM
a	188	216	404
že	69	44	113
ale	24	53	77
když	44	19	63
tak	26	30	56
který	15	13	28
jak	14	12	26

Tabulka č. 1
6. ročník

SPOJ. VÝRAZ	ZŠP	ZŠO	CELKEM
a	234	183	417
že	86	89	175
ale	72	43	115
který	30	67	97
když	35	43	78
co	23	27	50
tak	27	18	45

Tabulka č. 3
8. ročník

SPOJ. VÝRAZ	ZŠP	ZŠO	CELKEM
a	236	190	426
že	112	62	174
ale	65	33	98
když	53	41	94
tak	40	21	61
který	27	32	59
protože	26	13	39

Tabulka č. 2
7. ročník

SPOJ. VÝRAZ	ZŠP	ZŠO	CELKEM
a	215	374	589
že	86	170	256
ale	50	90	140
který	50	89	139
když	21	75	96
co	30	43	73
tak	28	41	69

Tabulka č. 4
9. ročník

Výše uvedené tabulky dokumentují, jak se syntax žáků projevuje ve frekvenci spojovacích výrazů, přičemž předkládáme sedm nejčastějších. Z těchto přehledových tabulek lze vyčíst celkový počet výskytů v závislosti na vzrůstajícím věku žáků u obou typů škol (ZŠO a ZŠP). Tabulky dále dokládají, že v průběhu 6.–9. ročníku nedošlo k zásadní obměně repertoáru spojovacích výrazů, zvláště v případě prvních tří nejčastěji užitých spojek, jimiž jsou spojky *a*, *že*, *ale*. Od 6. ročníku tak zůstávají přesně v tomto pořadí nejčastěji použitými spojkami, přičemž došlo k zřetelnému kvantitativnímu nárůstu.

Při následující charakteristice jednotlivých spojek a spojovacích výrazů zohledňujeme jednak tyto výše uvedené tabulky, jednak další tabulky, které přesněji dokládají jejich výskyt.

5.2.4.1.1 Souřadicí spojky

Spojka *a*

Z tabulek je patrné, že nejčastěji žáci užíli spojku *a*. Její výskyt napříč ročníky výrazně převýšil druhou nejčastější souřadicí spojku *ale*. Zatímco v 6. ročníku se souřadicí spojka *a* vyskytla celkem 404krát, v 9. ročníku již 589krát. Vysoká frekvence spojky *a* v 6. ročníku souvisí s častým výskytem řetězově spojených výpovědí spojených do delších souvětí (viz kap. 5.2.3.1). V 7. a 8. ročníku je počet výskytů téměř vyrovnaný, neboť dochází k nárůstu dalších spojek a spojovacích výrazů. Celkový nárůst spojky *a* v 9. ročníku souvisí rovněž s nárůstem délky prací, který je navíc v případě žáků ze ZŠO velmi výrazný (viz dále). V pracích pražských žáků 9. ročníku užití spojky *a* naopak mírně klesá. Tuto klesající tendenci potvrzuje ve svém výzkumu Korelusová (2012, s. 32).

V následující tabulce vidíme, jak se vyvíjí frekvence spojky *a* v jednotlivých žákovských pracích. Zatímco např. v 9. ročníku ZŠO se spojka *a* vyskytla v jedné práci průměrně 17,8krát, v případě žáků ZŠP pouze 8krát. Tento rozdíl je dán skutečností, že práce žáků ZŠO jsou z hlediska rozsahu výrazně delší. Významné jsou pak především střední hodnoty (mediány), které blíže vypovídají o užití dané spojky v jedné práci.

spojka <i>a</i>		ZŠO	ZŠP	CELKEM
CELKEM	<i>počet prací</i>	84,0	98,0	182,0
	<i>průměr</i>	11,5	8,9	10,0
	<i>medián</i>	10,0	9,0	9,0
	<i>maximum</i>	44,0	21,0	44,0
6. ročník	<i>počet prací</i>	19,0	19,0	38,0
	<i>průměr</i>	11,4	9,9	10,6
	<i>medián</i>	11,0	9,0	10,0
	<i>maximum</i>	22,0	21,0	22,0
7. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	25,0	47,0
	<i>průměr</i>	8,6	9,4	9,1
	<i>medián</i>	8,0	10,0	9,0
	<i>maximum</i>	32,0	17,0	32,0
8. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	27,0	49,0
	<i>průměr</i>	8,3	8,7	8,5
	<i>medián</i>	7,0	9,0	7,0
	<i>maximum</i>	44,0	16,0	44,0
9. ročník	<i>počet prací</i>	21,0	27,0	48,0
	<i>průměr</i>	17,8	8,0	12,3
	<i>medián</i>	16,0	8,0	10,0
	<i>maximum</i>	44,0	16,0	44,0

Spojka *ale*

Druhou nejčastější souřadící spojkou je spojka *ale*. Její postupný nárůst od 6. do 9. ročníku (77 – 98 – 115 – 140) svědčí o postupném častějším užití výpovědí v odporovacím významu, jak uvádíme v předchozí kapitole (viz kap. 5.2.3.2).

Níže uvedená tabulka dokládá rovnoměrné užití v jednotlivých pracích žáků (viz medián). Každý žák užil spojkou *ale* přibližně 2krát.

spojka <i>ale</i>		ZŠO	ZŠP	CELKEM
CELKEM	<i>počet prací</i>	84,0	98,0	182,0
	<i>průměr</i>	2,6	2,2	2,3
	medián	2,0	2,0	2,0
	<i>maximum</i>	14,0	9,0	14,0
6. ročník	<i>počet prací</i>	19,0	19,0	38,0
	<i>průměr</i>	2,8	1,3	2,0
	medián	2,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	11,0	4,0	11,0
7. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	25,0	47,0
	<i>průměr</i>	1,5	2,6	2,1
	medián	1,0	3,0	2,0
	<i>maximum</i>	8,0	6,0	8,0
8. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	27,0	49,0
	<i>průměr</i>	2,0	2,7	2,3
	medián	2,0	2,0	2,0
	<i>maximum</i>	14,0	6,0	14,0
9. ročník	<i>počet prací</i>	21,0	27,0	48,0
	<i>průměr</i>	4,3	1,9	2,9
	medián	3,0	2,0	2,0
	<i>maximum</i>	14,0	6,0	14,0

V souvislosti se spojkou *ale* jsme zaznamenali zajímavé zjištění týkající se pravopisu. Žáci zřejmě velmi dobře ovládají pravidlo psaní čárky před touto spojkou, což dokládá i minimální chybovost interpunkce před spojkou *ale*, která je na začátku věty hlavní. Toto pravidlo však uplatňují zcela rigidně i v případě, kdy spojka *ale* plní odporovací funkci uvnitř věty místo spojky *však*. V případě některých žáků jsme se s tímto jevem setkali i v 9. ročníku.

To jim, ale nevadí, jelikož mají ... (6P10)

Doma je, ale doma. (6P18)

Najednou si, ale všimly že ... (6P11)

Sobík, ale přiklusal a Evženovu mrkvičku zapíchl ... (6O5)

Ne všichni tam, ale byli, třeba já. (7P5)

Robin se, ale nevzdával. ... Patrik si, ale všiml, že ... (8P27)

Pak, ale dostala nápad. (9P19)

Nejdivněji, ale je, že už je pohřešovaný sedm let. (9P10)

5.2.4.1.2 Podřadící spojky

Nejčastější podřadící spojkou byla ve všech ročnících spojka *že*, která byla celkově druhou nejčastější spojkou. Nárůst její frekvence (113 – 174 – 175 – 256) je tak nejzřetelnější mezi 6. a 7. ročníkem a potom mezi 8. a 9. ročníkem. Níže uvedená tabulka dokládá, že v jedné práci byla spojka *že* užitá nejčastěji 3krát. Zatímco v pracích žáků ZŠO se tato spojka vyskytla průměrně 2krát, v 9. ročníku ji každý žák užil v průměru 6krát. Jinou tendenci jsme zaznamenali v případě žáků ZŠP, kde užití spojky *že* nejprve stoupá a v 8. i 9. ročníku mírně klesá.

spojka <i>že</i>		ZŠO	ZŠP	CELKEM
CELKEM	<i>počet prací</i>	84,0	98,0	182,0
	<i>průměr</i>	4,3	3,6	3,9
	<i>medián</i>	3,0	3,0	3,0
	<i>maximum</i>	29,0	10,0	29,0
6. ročník	<i>počet prací</i>	19,0	19,0	38,0
	<i>průměr</i>	2,3	3,6	3,0
	<i>medián</i>	2,0	3,0	2,0
	<i>maximum</i>	9,0	9,0	9,0
7. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	25,0	47,0
	<i>průměr</i>	2,8	4,5	3,7
	<i>medián</i>	2,0	4,0	4,0
	<i>maximum</i>	9,0	10,0	10,0
8. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	27,0	49,0
	<i>průměr</i>	4,0	3,2	3,6
	<i>medián</i>	3,0	3,0	3,0
	<i>maximum</i>	29,0	9,0	29,0
9. ročník	<i>počet prací</i>	21,0	27,0	48,0
	<i>průměr</i>	8,1	3,2	5,3
	<i>medián</i>	6,0	3,0	3,0
	<i>maximum</i>	29,0	9,0	29,0

Z analyzovaných prací je rovněž patrné, že nízká frekvence užití podřadících spojek v 6. ročníku ve srovnání s frekvencí souřadících spojek *a* má přímou souvislost s užitím vět vedlejších. Velmi výrazný nárůst dalších podřadících spojek (např. *když, protože, aby*) ve vyšších ročnících tudíž souvisí s nárůstem vedlejších vět. V případě spojky *protože* je patrná souvislost s větší potřebou vyjadřovat příčinné vztahy. Nárůst hypotaxe, který jsme

doložili v předchozí kapitole (5.2.3.2), patří podle Nippoldové (2004) k typickým jevům jazykového vývoje mezi školním věkem a adolescencí.

Naše výsledky tak převážně korespondují se zjištěními Klimeše (1978). Ten na základě výzkumu psaného projevu dětí ve věku od 8 do 15 let uvádí, že nejčastější spojkou souřadící bylo *a*, nejčastější podřadící spojkou bylo *když*. V našem případě byla nejčastější podřadící spojkou spojka *že*. Vysokou frekvenci spojek *a*, *že* potvrzuje rovněž Těšitelová a kol. (1987) a obě spojky řadí dokonce mezi nejčastější slova v češtině vůbec.⁹³

Spojka *když*

Zajímavý vývoj lze sledovat v případě spojky *když*, jejíž nadměrné užívání v časových větách je pro žakovská vypravování typické (Čechová – Styblík, 1998; Klimeš, 1978). Její časté užití bývá obvykle vysvětlováno tím, že jejím prostřednictvím lze vyjádřit více významů (časový, podmínkový, příčinný, důvodový), (PMČ, 1995, s. 350–355). V analyzovaných pracích žáků 6. ročníku se však vyskytovala téměř výhradně ve významu časovém (př. *Když už se konečně dostaly blíž k mrkvi, sob jí čapl mezi zuby ...*(6O16)), pouze výjimečně se objevila ve významu podmínkovém (př. *Když policie přijede, tak jim ukážem tu fotku.* (6P8)). V případě starších žáků se naproti tomu užití spojky *když* neomezovalo pouze na časový význam, ale vyskytovalo se častěji ve významu podmínkovém (př. *Když já sem hasičem nikomu se nic v našem městě nestane!* (7O21); *Přelezu ten plot, když to půjde, ...* (9P7); *Když mi s tím dáš pokoj, zařídím abys mohl jít ven.* (9O12)).

Časté užití spojky *když* rovněž souvisí s používáním schématu *když – tak* (viz dále). Jak je patrné z celkového vývoje spojky *když* od 6. do 9. ročníku (63 – 94 – 78 – 96), bylo její užití značně proměnlivé s ohledem na práce žáků ZŠO a ZŠP. Zatímco v případě prací žáků ZŠO její frekvence vzhledem k věku stoupá (19 – 41 – 43 – 75), v případě žáků ZŠP má její frekvence nejprve vzestupnou tendenci, avšak v 8. a 9. ročníku výrazně klesá (44 – 53 – 35 – 21). Tento jev blíže ukazuje následující tabulka. Přesto nejsme schopni tuto tendenci přesvědčivě vysvětlit. Výrazně vyšší užití spojky *když* v 8. a 9. ročníku u žáků ZŠO můžeme opět vysvětlit celkově vyšší délkou prací.

⁹³ Dokládá ji na materiálu dvou základních frekvenčních slovníků češtiny z 80. let 20. stol.

spojka když		ZŠO	ZŠP	CELKEM
CELKEM	<i>počet prací</i>	84,0	98,0	182,0
	<i>průměr</i>	2,1	1,6	1,8
	<i>medián</i>	1,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	11,0	6,0	11,0
6. ročník	<i>počet prací</i>	19,0	19,0	38,0
	<i>průměr</i>	1,0	2,3	1,7
	<i>medián</i>	0,0	2,0	1,0
	<i>maximum</i>	5,0	6,0	6,0
7. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	25,0	47,0
	<i>průměr</i>	1,9	2,1	2,0
	<i>medián</i>	1,5	2,0	2,0
	<i>maximum</i>	6,0	6,0	6,0
8. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	27,0	49,0
	<i>průměr</i>	2,0	1,3	1,6
	<i>medián</i>	1,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	11,0	4,0	11,0
9. ročník	<i>počet</i>	21,0	27,0	48,0
	<i>průměr</i>	3,6	0,8	2,0
	<i>medián</i>	3,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	11,0	4,0	11,0

V souvislosti s vícevýznamovou spojkou *když* se v pracích vyskytly spojky s tímž nebo velmi podobným významem. Celkem 9krát se vyskytla spojka *jakmile* ve významu časovém, přičemž čtyřikrát v 6. ročníku, dvakrát v 8. ročníku a třikrát v 9. ročníku. (př. *A Evžen se také rozběhl, oba se zastavili jakmile se dostali na led.* (6O17); *Jakmile onoho muže spatřila, tak jako celoživotní vysoká úřednice na rakouském magistrátu rázně zakročila.* (9O2)).

Podřadící časová spojka *zatímco/zatím co* se celkově vyskytla pouze 2krát (př. *Zatím co se Karel dostával k jeho mrkvovému nosu, tak se Cyril snažil něco vymyslet.* (6O11); *Zatímco jsme jedli, krávy na svahu také pocítily pálivý žár slunce a spustily se do jezera.* (9O3)). Spojovací výraz *zatímco/zatím co* ve významu (poměru) konfrontačním jsme nezaznamenali. Hovorovou spojku *jestli* ve významu podmínkovém užíli žáci celkem 42krát, užití spisovné podoby (*jestliže*) jsme nezaznamenali.

5.2.4.1.3 Další spojovací výrazy

Spojovací výraz *tak*

Výskyt zájmenného příslovce *tak* jako spojovacího výrazu je možné vysvětlit jednak častým užitím schématu *když – tak* (viz dále), jednak jeho užitím jako spojovacího výrazu s důsledkovým či následkovým významem (př. *A protože bylo hezky, tak za náma přišly holky...* (7O5); *Po bouřlivé noci jsme se chtěli jít vykoupat do jezera, jenže bylo strašně studené, tak jsme jeli na výlet.* (9P3)). Dále se výraz *tak* velmi často objevuje v nejasných významech, resp. nemá ve výpovědi žádnou funkci a lze jej při zachování významu vypustit (př. *... a nebýt skvělých lojovických hasičů, tak by se tento úžasný nácvik nekonal.* (7O9)). Často také výraz *tak* uvozuje hlavní větu, podobně jako v případě schématu *když – tak*. Jedná se zřejmě o silný vliv mluvenosti.

Spojovací výraz *který*

Velký kvantitativní nárůst v užití můžeme pozorovat také u spojovacího výrazu *který* (v různých tvarech). Jeho výskyt se v průběhu 6.–9. ročníku (28 – 59 – 97 – 139) téměř zpětinásobil. Tato tendence zajisté souvisí s výrazným nárůstem užití vedlejších vět přívlastkových (viz kap. 5.2.3.2). Detailnější pohled na vývoj spojovacího výrazu *který* nabízí níže uvedená tabulka.

sp. výraz <i> který</i>		ZŠO	ZŠP	CELKEM
CELKEM	<i>počet prací</i>	84,0	98,0	182,0
	<i>průměr</i>	2,4	1,2	1,8
	<i>medián</i>	1,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	14,0	6,0	14,0
6. ročník	<i>počet prací</i>	19,0	19,0	38,0
	<i>průměr</i>	0,7	0,8	0,7
	<i>medián</i>	0,0	0,0	0,0
	<i>maximum</i>	3,0	5,0	5,0
7. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	25,0	47,0
	<i>průměr</i>	1,5	1,1	1,3
	<i>medián</i>	1,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	4,0	4,0	4,0
8. ročník	<i>počet prací</i>	22,0	27,0	49,0
	<i>průměr</i>	3,0	1,1	2,0
	<i>medián</i>	2,0	1,0	1,0
	<i>maximum</i>	12,0	6,0	12,0
9. ročník	<i>počet prací</i>	21,0	27,0	48,0
	<i>průměr</i>	4,2	1,9	2,9
	<i>medián</i>	3,0	2,0	2,0
	<i>maximum</i>	12,0	6,0	12,0

V souvislosti s uvedeným relativem jsme zaznamenali výrazný nárůst také u neskloňované podoby vztažného zájmena *co* namísto *který*. Relativum *co* činilo v pracích žáků 8. ročníku 50 výskytů a v 9. ročníku celkem 73 výskytů. Zdá se, že jde o projev silného vlivu mluveného jazyka.

Byla to zatím ta jediná krásná věc, co se mi v tomto městě stala. (8P12)

Řekla jsem, že jsme obdrželi dopis, ve kterém bylo napsané, že Pan D. Salvator, majitel pětihvězdičkových hotelů, co stojí vedle našeho domku, chce rozšířit svůj majetek a postavit další hotel... (9O1)

Před dvěma lety se lidé, co se neztihli evakuovat, začali seskupovat a zchovávat do jeskyní. (9O13)

Spojovací výraz *jenž*

Zájmeno *jenž*, typické pro vyšší styl, se ve funkci spojovacího výrazu objevilo pouze pětkrát – třikrát v základním tvaru *jenž*, dvakrát v akuzativním tvaru *jehož* (...*starý dub, o jehož kořen jsem málem zakopla.* (9O1)). V případě tohoto zájmena lze zaznamenat masivní a dlouhodobý ústup z užití, proto se ztrácí povědomí o jeho skloňování. Tento stav je zřejmě i důvodem, proč se žáci se tomuto zájmenu s obtížným skloňováním raději vyhýbají.

5.2.4.2 Vhodnost využití jednotlivých spojovacích výrazů

Jedním z nejčastějších problémů při vyjadřování vztahů mezi větami je vhodná volba spojky či jiných spojovacích výrazů. Schopnost zvolit takový výraz vhodně závisí jednak na vývojovém stupni dítěte, jednak na jeho jazykové kompetenci a čtenářské zkušenosti.

Žáci se ve svých vypravováních obvykle omezovali na sled jednotlivých událostí a pro vyjádření časové posloupnosti často užívali zřejmě nejjednoduššího spojovacího výrazu *když*. Druhá věta v souvětí uvozená příslovcem *tak* bezprostředně navazovala na větu předcházející, jde o výrazný jev mluveného jazyka. Zvláště patrný je tento jev u žáků 6. ročníku, ve vyšších ročnících vlivem výuky psanému jazyku ustupuje. Žáci tedy uvozují hlavní větu, která následuje po větě časové (výjimečně podmínkové), příslovcem *tak*. Toto příslovce však na daném místě nemá význam, o čemž svědčí to, že ho lze beze změny

smyslu vypustit, musí se ovšem změnit slovosled věty, jež následuje po příslovci *tak*, toto příslovce má totiž jen rytmickou funkci:

Když jsem to slyšela od sousedky, tak jsem tomu nemohla uvěřit. (6P5)

Když dojeli, tak se šli ubytovat... (6P11)

Když to Evžen uviděl vylekal se, ale když spatřil, že to sobovi klouže, tak se sám pro sebe usmál... (6O4).

Když to u něj prasklo, tak se většina střepu zabodla do střeva. (7P18)

Když jsem vyšel ven s pejskem v náručí tak ke mně přiběhlo děvče a se slzami v očích mě objalo... (7O19)

Když přijela do svého bytu, tak jí týden nikdo neviděl... (8P2)

Pokaždé když ji princ přišel ustlat postel a uklidit pokoj, princezna ikdyž nemusela, tak mu ráda pomáhala. (8O4)

Když našťvaně odcházím tmavou uličkou, tak mě přepadne takový zarostlý, velký chlap a říká... (9P2).

Když jsem poprvé šel do školky, tak jsem brečel, že.... (9O20)

Podobných dokladů bychom našli v pracích mnoho. Větné schéma *když – tak* je pro žákovské práce typické a udržuje se dlouhodobě⁹⁴, v souvislosti s věkem však jeho užití klesá. Přesto je najdeme i v pracích žáků 9. ročníků.

Výskyt tohoto schématu je ale obvykle spojen pouze s některými žáky, přičemž téměř vždy platí, že pokud už se schéma *když – tak* v práci vyskytne, obvykle je to dvakrát až třikrát, v několika případech dokonce hned po sobě: *Když Cyril uviděl Karla, že už má mrkev zkoru v puse, tak se složil. Ale když ho Cyril drbal tak Karel pelichal.* (6O11) Pouze v několika případech se toto schéma objeví v práci právě jednou. Zaznamenali jsme ovšem i takové případy, kdy se v rámci jedné práce vyskytlo nejprve užití nenáležitého schématu a následně užití náležité: *Když chtěl odejít, tak přiběhli sob ... Když to sob uviděl, odlepil jazyk a zvedl se.* (6O9).

Na tento problém upozornili již dříve např. Klimeš (1950, 1978), Janáček (1947), Chudková (1964) či nověji Dvořák (1993). Příčinou může být jednak vliv mluveného či nespisovného jazyka, jednak nedostatečně vyvinuté vědomí vztahu vedlejší věty k větě hlavní. Žák používá příslovce *tak*, které odkazuje k tomu, co již bylo řečeno, a tím souvětí spojuje. Příspěvek *tak* může navíc svým tvarem žákovi připomínat spojku, tudíž ho používá

⁹⁴ Např. již L. Klimeš v roce 1978 napsal: „*Toto schéma je jedním z nejtypičtějších znaků dětských úloh. Není závislé ani na místě, ani na věku dítěte a nelze je téměř vymýtit.*“ (s. 87)

pod vlivem vět, v nichž se nějaká spojka vyskytuje. Jak upozorňuje Klimeš, lze užití schématu „*když – tak*“ vysvětlit i ryze formálně, neboť existuje jen malé množství případů (mimo asyndeton ve slučovacím spojení), kdy ve větném celku vedle sebe stojí dvě věty, mezi nimiž by nebyla spojka nebo vztažné zájmeno. Je tedy možné, že žák pod vlivem takových vět vyžaduje a zároveň používá určitého formálního výrazu i tam, kde ho vůbec není třeba. S odkazem na Mathesiův výklad Klimeš dále zdůvodňuje užití schématu tím, že příslovce *tak* lze pokládat za prvek, který má určitou rytmickou funkci. Dvořák mimo jiné spatřuje příčinu spíše ve snaze nějakým způsobem uvozovat větu (1993, s. 90).

Ať už jsou příčiny, které vedou žáky k častému užívání toho schématu, jakékoliv, považujeme za nezbytné, aby žáci především pochopili, že příslovce *tak* na začátku hlavní věty následující po větě časové nemá žádnou sémantickou platnost.

Výraz *tak* se v pracích vyskytuje i bez spojky *když* (př. *Když jsem jednou večer šel na trénink, tak mě napadlo, že místo abych jel autobusem, tak půjdu pěšky.* (9P2);

Dále jsme zaznamenali, že nežádka dochází k záměně spojek *že* a *protože* (např. *Byl smutný, že přišel o svůj nos.* 6O7; *Smál se, že se mu to povedlo.* (8O5), což může být vnímáno jako projev mluvenosti.

Jiným dokladem neobvyklého užití spojky může být příklad: *Rozzuřila jsem se a donutila jsem Lukáše, aby se šel Robinovi okamžitě omluvit, ale já věděla, že to Robinovi známku nevrátí.* (8P15). Vzhledem k významu by bylo vhodnější namísto spojky *ale* užití výrazu *i když* nebo *přesto/přestože*. V případě žákem užití odporovací spojky *ale* jde o vyjádření volnější než v případě uvedené podřadicí spojky přípustkové.

Často se u žáků (zvláště v 8. a 9. ročníku) objevila tendence „hromadit“ stejné spojovací výrazy za sebe na začátcích vedlejších vět v souvětích, řídicěji souřadicí spojky mezi větami hlavními.

Ona mi však řekla: „Ať počkám, že mi přišel dopis“. Byl jsem překvapený, protože mi žádné dopisy kromě narozenin nechodí. Přinesla ho a já si přečetl, že byl opravdu pro mě a myslel si, že je ze střední školy. Jenže jsem si uvědomil, že je ještě brzo, že můj táta se jmenuje stejně a že tu školu zřizuje ministerstvo vnitra a ne obrany. (9O15)

Nevěděl jsem co se děje a co mám dělat. Běžel jsem za mámou, začal jsem jí utěšovat a ptal jsem se co se děje. Šel jsem se podívat co se v dopise píše. V dopise děda psal: „Milá Verčo, máma je na tom hodně špatně a nevím co mám dělat...“ (9O12)

*Stříleli jsme, **ale** docházeli náboje, zkoušeli jsem je odlákat a napadnout zezadu **ale** bylo jich moc. Bránili jsme se, **ale** šlo to tam, kde slunce nesvítí. (8P2)*

*Žila byla jedna krásná mladá dívka, **kteřá** měla temné bílé oči, **kteřé** vyzařovaly zlo. (8O7)*

*Pětka byla ze závěrečné, **kteřá** mu měla rozhodnout o známce na vysvědčení, **kteřou** měl předtím mezi dvojkou a trojkou. (8P4)*

V ukázkách lze taktéž pozorovat souvětí přetížená vedlejšími větami s týmiž spojovacími výrazy. V posledních dvou souvětích jsou vedlejší věty s řetězcovou závislostí.

Naproti tomu najdeme i žáky, kteří se naopak snaží neopakovat tytéž spojovací výrazy, i když je užijí v nesprávném tvaru (př. *Rostly tam květy, **kteřé** nikdy neviděla, stromy, **jehož** plody neznala a zvěř, **jakoby** nebyla ani z tohoto světa. (8O1)).*

Na závěr této kapitoly uveďme i příklad velmi vhodného použití spojovacího výrazu, který se navíc vyskytl pouze jednou: *Sněhulák se snažil po ledu běžet a přitom stál na místě. (6O14)*. Jedná se o vhodně vyjádřený významový poměr odporovací.

Celkově můžeme konstatovat, že většině žáků adekvátní užití spojovacích výrazů nečiní výraznější obtíže. Problémem je spíše jejich časté opakování, které působí nekultivovaně.

5.2.5 Charakteristika větné stavby

V následující kapitole se zaměříme na tyto vybrané jevy: věty bezpodmětové, větné ekvivalenty, pasivum, větné členy, komplexní větný člen a odchylky od pravidelné větné stavby.

Věty bezpodmětové (jednočlenné) a větné ekvivalenty

V pracích žáků se velmi často objevují bezpodmětové věty. V jejich užití jsme nezaznamenali výrazný nárůst ani pokles. Žáci je užívají běžně, přičemž dominantní zastoupení mají věty označující atmosférické procesy a změny. Zastoupeny jsou taktéž věty označující tělesné či duševní stavy

Celý den bylo ošklivo. (9P20)

A protože bylo hezky ... (7O2)
Jednoho dne kdy nesněžilo ... (6O13)
Najednou začala bouřka a venku pršelo. (8O17)
Z toho jak se k němu choval, mi bylo zle ... (8P18)
..., jenže se mu dost přitížilo, tak ... (9P2)
... na ledě mu to dost klouzalo. (6O11)

Co se týče větných ekvivalentů, jejich frekvence se v průběhu 7. a 8. ročníku výrazně zvýšila. Tento nárůst souvisí především s častějším užitím přímé řeči.

A v duchu si řekl: „Sbohem můj oranžový krasavče!“ (6O19)
Bud' ano nebo ne. (9O8)
„No to snad ne“! Zavolala na mě mamka. (8O16)
Běželi jsme jako o život. Honem nastupovat nebo to nestihneme, křičel táta i s mámou. (7P5)
„No ani náhodou!“ (8P5)

Věty s přísudkem v trpném rodě

Pro stavbu věty je důležité, zda je v ní jako přísudku užito slovesa v činném, nebo trpném rodě (viz kap. 2.1.4.1). Právě rozvoj schopnosti užívat pasivních konstrukcí (viz kap. 1.3.2) je typickým projevem syntaktického vývoje u žáků 2. stupně základní školy, jak dokládá zahraniční i česká odborná literatura (např. Nippold, 2014; Šebesta 2009).

O intelektualizaci jazykových projevů svědčí mj. expanzivní rozvoj opisného pasiva. Zatímco v 6. ročníku se s tímto slovesným tvarem setkáváme ojediněle, počínaje 7. ročníkem se začíná objevovat výrazně častěji. Jako příklad můžeme uvést:

... ostatní pokoje byli zamčeny. (7P16)
... protože všude bylo obsazeno. (7P18)
... zavazadla byla omylem odvezena do Afriky, ... (7P25)
... bylo do něj něco vyryto. (7P25)
Druhého dne byl dobrovolný hasič odměněn řádem za hrdinství, ... (7O Ondra)
... že byla před havárií otrávena. (8P1)
V sms je napsáno ... (8P2)
A od té doby je Robin vyučován doma. (8P16)
Poté co byl propuštěn... (8P22)

Vločky, které byly bezbraně unášeny větrem... (8O9)
..., který byl vyslán mořským vládcem Neptunem. (8O15)
Kdysi dávno bylo vybudováno město. (8O8)
... až třetí den bylo vojsko č. Romela poraženo. (8O8)

Uvedené příklady poukazují na to, že žáci užívají opisného pasiva vhodně a převážně bezchybně, chybují pouze v pravopise. Jako příklad užití reflexivního pasiva můžeme uvést např.:

A bylo to tu, den, kdy se rozdávalo vysvědčení. (8P4)
Byla tam tma, tma jako, když se vypne proud... (8O16)
Jakoby se po chlapci slehla zem. (8O16)

Reflexivní tvary, jak dokládají uvedené příklady, nevyjadřují výsledný stav, ale děj, který aktuálně probíhá, nebo děje, které se opakují. Tyto tvary vyjadřují děje dynamičtější než tvary opisné; opisné pasivum tíhne ke knižnosti (Čechová a kol., s. 179).

Důležitým zjištěním je fakt, že s reflexivním pasivem se v námi analyzovaném souboru prací setkáváme výrazně méně než s opisným, zatímco Klimeš (1978, s. 31) dokládá častější užití zvratného pasiva. Zvratné pasivum se v jeho výzkumu vyskytlo 15krát v 6. ročníku a 22krát v 8. ročníku, zatímco opisné pasivum bylo užito v 6. ročníku 8krát a v 8. ročníku 14krát. V našem výzkumu jsme zaznamenali necelé dvě desítky užití zvratného pasiva a více než čtyři desítky pasiva opisného. Klimeš (tamtéž, s. 32) zdůvodňuje častější užití zvratného pasiva jednak tím, že pasivnost se u těchto vazeb nepocítuje tak zřetelně jako u pasiva opisného, jednak tím, že se jedná o běžný obrat, který žák přejal (př. *Dělá se to tak*).

Nízký výskyt pasiva u žáků 6. ročníku je dán zřejmě jeho podstatou/funkcí, neboť žáci ztotožňují původce děje s podmětem a případy, kdy tomu tak není, ještě nejsou v jejich aktivním jazykovém projevu známé či běžné. Uvedené příklady užití pasiva svědčí o tom, že starší žáci užívají trpného rodu vhodně, a to tehdy, kdy konatel děje není podstatný, kdy ho chtějí/mohou z pozice podmětu odsunout. Nárůst užití pasiva v pracích starších žáků pokládáme za projev značné jazykové vyspělosti.

Větné členy

O kvantitativním vývoji jednotlivých větných členů podal podrobný výklad Klimeš (1978). Jeho zjištění korespondují s našimi ve dvou zásadních aspektech – jednak ve výrazném nárůstu větných členů (počet větných členů se dle Klimeše za pět let školní docházky zvýšil téměř třikrát), jednak v masivním nárůstu užití přívlastků (tamtéž, s. 26).

Pokud se jedná o přívlastek, jeho nejvýraznější nárůst jsme zaznamenali v pracích žáků 8. ročníku. Zatímco u žáků 6. a 7. ročníku dominovaly předměty a příslovečná určení, od 8. ročníku výskyt přívlastku prudce stoupá. Žáci vytvářejí celé přívlastkové konstrukce.

Děti stojící kousek od něj ... (8P19)

... bude lepší jít po stopách vedoucích z mušle ... (8O15)

... hnědovlasého zelenookého kluka hrajícího na kytaru. (9O7)

Měla dlouhé, zrzavé až trochu červené vlasy s jemnými loknami. (8O1)

Významná zjištění se týkají podmětu. Žáci 7. a 8. ročníku (ojediněle i mladší žáci) nezřídka užili v pozici podmětu substantivum v genitivu, zejména genitiv záporový (zřídka i numerativ). Nejčastěji se jedná o ustálené konstrukce, které žákům evidentně nejsou cizí. Jeho výskyt svědčí o silném vlivu pohádek či pohádkových příběhů.

Nebylo dne ani noci ... (8O1)

Nebylo člověka ... (8P13)

Po Maxovi nebylo nikde ani stopy. (8P1)

V hotelu, ve kterém měli bydlet, nebylo moc lidí. (9O17)

... ale nebylo času na zbyt. (9O3)

V tomhle úseku nebylo moc vody ... (9O8)

Zemřelo tolik chlapů bránící své země. (9O11)

Nebylo místa kam se schovat. (9P3)

Zajímavým dokladem jsou taktéž výrazy v infinitivu na pozici podmětu či předmětu či přívlastku neshodného. Vyskytují se napříč všemi ročníky a obvykle je užívají stejní žáci.

Trvalo chvíli se na nádraží dostat a najít spojení do Bulharska. (6P3)

... jeho schopnost rozložit se ... (6O12)

Utéct z domova, i když jen na malou chvíli byla chyba. (8O6)

Přála si vydat se do světa. (8O6)

V projevech žáků, především starších, byl zaznamenán také doplněk, a to jak substantivní, adjektivní i infinitivní. Je zřejmé, že stejně jako vedlejší věta doplňková je i doplněk součástí žakovského projevu.

Promrzlá na kost šla, kam ji nohy vedly (8O6)

... připadá mi opuštěná. (9O7)

Považoval jsem ho za kamaráda. (8P7)

Nikdy jsem ho neviděla brečet (9O15)

Přístavek

S komplexním větným členem se v pracích žáků setkáváme od 7. ročníku, v 6. ročníku jde o ojedinělý jev. Nejvíce dokladů lze vidět v pracích žáků 8. a 9. ročníku. Žáci mají potřebu sdělit mnoho informací, mají výraznější tendenci doplňovat informace či zpřesňovat je. Z významových vztahů, které jsou mezi jednotlivými složkami komplexního větného členu, žáci užívají nejčastěji vztah ztotožnění.

Pepa, můj bratr začal vykřikovat ... (7P19)

Když už byli skoro namístě, v Chorvatsku, auto začalo ... (7P24)

... vyběhl za nimi jeden sígr, Petr Kazisvět. (7O16)

..., které dostala od tatínka, vládce moří k narozeninám. (8O14)

Jen Hanka, veselá holka s copy, s ním měla soucit. (8P21)

... byl tam další pejsek, fena labradora. (8P27)

..., tak za náma přišly holky – Diana s Bárrou ... (8O15)

... že by jsme mohli my, nás 6 kamarádů, že by jsme mohli zkusit ... (9P6)

... teď jsme tady ve Francii nejromantičtější měšť na světě. (9O7)

... já patnáctiletý kluk, jsem řídil ... (9O8)

... náš vlak (mimochodem superrychlík Ex 9544 Petr Suk) se rozjel ... (9O2)

V uvedených příkladech žáci vhodně vyjádřili tutéž skutečnost, obtíže mají pouze s formální signalizací přístavku.

Odchylky od pravidelné větné stavby

Mezi typické odchylky od pravidelné větné stavby v pracích všech žáků patří elipsa. Nejčastěji se jedná o elipsu pomocného slovesa být.

Pro mě to nic zajímavého nebylo, ale pro Romana hotová a úžasná věc. (6P1)

Nasnídali jsme se a vyrazili. (7P7)

Naložili jsme truhlu na surfboard a plavali na břeh. (7P17)

Pouze jsme přikyvovali a usmívali se. (8P21)

Z uvedených příkladů je patrné, že si žáci uvědomují redundance opakování a zcela správně jej elidují (v příkladu 6P1 se zřejmě jedná o nemotivovanou odchylku). Lze však jen obtížně posoudit, zda se u všech žáků jedná o projev jazykového citu, nebo zda žáci dosud neovládli příslušnou stylistickou figuru.

Dalších příkladů elidovaných výrazů (nejčastěji přísudků) nacházíme v pracích žáků velmi mnoho, zvláště v případě žáků 8. a 9. ročníku.

Takže zase za měsíc na kontrolu. (9P9)

Zavolala jsem, ať jde ke mně, ale on jako bych neexistovala. (9O11)

A děti radostí bez sebe. (8P18)

A chlap nikde. (8O16) ...

... převlékl se do sportovního. (9P21)

Parcelace a kompletace

Jak již bylo uvedeno na několika místech výše, žáci (zejména starší) mají potřebu předat čtenáři/posluchači co nejvíce informací, a proto své výpovědi zpřesňují či doplňují, což se projevuje např. osamostatňováním některých členů, ale i vět. Tuto tendenci jsme zaznamenali pouze u některých žáků, a to především u těch, o nichž víme, že mají pozitivní vztah k četbě. Vliv čtenářských zkušeností na psaný projev je tak u nich naprosto zjevný.

Scházeli jsme se den co den na tom samém místě. Na místě, kde jsme se setkali poprvé. (8O1)

Nestačila ji ani povědět, jak je šťastná, že ho uzdravila. Že děkuje. (8O1)

Byla tak velká že bych jse tam vešel celý a navíc v ní bylo pár perel. A ještě stopy. Malinké stopy vedoucí z mušle. (8O11)

Chlapce marně hledali rodiče i pobřežní hlídka. Jakoby se po chlapci slehla zem. (8P19)

Tím ji donutil, aby šla za ním. Aby ho hledala, aby jí nebylo těžko, když budou spolu. (8O9)

Věděla, že už je blízko. Blízko k němu. (8O9)

Začalo to stejně jako každý den na dovolené. Obložené stoly, ryby, saláty... (9P19)

Katnis přes obličej sjela poslední slza. Slza štěstí. (8O1)

V tu chvíli jsem se probudila ve svém pokoji. Celá zpocená a rozklepaná. (9P10)

Připadalo jí, jakoby se dotýkala toho nejjemnějšího hedvábí. Té nejkrásnější pavučinky.

Něco se tam míhalo. Někdo něco táhl. Nebo někoho. (7P16)

Dávejte si pozor, i na to, kam šlapete, co dáváte do popelnice a hlavně dávejte pozor na sebe a na lidi kolem vás. PS: I na zvířátka. (7O13)

Vsuvky

V žákovských pracích jsme zaznamenali řadu vsuvek, a to srovnatelně ve všech ročnících. Typické jsou zvláště pro konkrétní žáky. Žáci se formou vsuvek snaží příběh oživit či doplnit. Nejčastěji se pokouší o vtipné komentáře.

Ale protože měl alergii na pyl (což je nemoc zákeřná a podlá) kýchnul až mu frňák odletěl na zamrzlé jezero. ... a tyčka se mu zapíchla do břicha (nebojte se přežil to). ... a začal drbat soba ale ten byl alergický i na chlupi (na co ten není alergický) a chtěl kýchnout. (6O13)

Ymrich se radostí div neroztál (v zimě zajímavé) a začal ... (6O6)

... a společnými silami jsme ji vytáhli (myslím že až na pátý pokus) a pokračovali jsme ... (7P17)

Když přišel s vysvědčením domů, mamka mu k tomu neřekla nic zvláštního, ale táta, jelikož míval samé jedničky nebo nejhůře dvojky, Robina pěkně seřval a jak slíbil, tak mu zabavil všechnu elektroniku. (8P4)

Apoziopeze

Častější než vsuvky jsou v žákovských pracích apoziopeze. Převážně se však vyskytují v pracích starších žáků a jsou typické pro konkrétní žáky. Např. v práci 8O9 je nedokončené výpovědi použito celkem pětkrát. Žáci se jejich užitím snaží především o zvýšení napětí a větší dramatickosti.

Když tu najednou... Z oblohy se vyřítilo růžové auto plné šílených reportérů. (9P4)

Musela jít hledat stopy, které zanechal... Šla. Šla už dlouho v krutém mrazu a zimě. (8O9)

Už nevím proč, ale... (9O13)

Nakonec přiběhl šílený uprchlík s bombou a... (9P4)

6 METODICKÁ DOPORUČENÍ

Vyslovit jakékoli metodické doporučení vzhledem k rozličnosti žáků, učitelů a všeho, co s vyučováním souvisí, není jednoduché. Vyslovení metodických doporučení na základě našeho výzkumného materiálu je třeba učinit zvláště s velkou opatrností, neboť úkolem naší práce nebylo prověřovat, zda se některé postupy osvědčují, či nikoli, ale šlo nám o zjištění, jak se vyvíjí syntax psané češtiny u žáků 2. stupně ZŠ.

Na výsledky (resp. na podobu výzkumného materiálu) měl nepochybně vliv i způsob vyučování, ale vzhledem k tomu, že jsme jej zkoumali jen okrajově a spíše pro dokreslení skutečnosti, si netroufáme vyvozovat jakékoli zobecňující závěry. S ohledem na naše zjištění tedy pouze nastíníme, jakým způsobem by se mohlo dále ubírat vyučování slohu se zřetelem k syntaxi.

Jsme přesvědčeni, že v první řadě je třeba při výuce propojovat jednotlivé složky jazyka. Integrace jazykového, slohového a literárního vyučování je nezbytná. Již Klimeš v roce 1978 uvedl: „Za největší metodický nedostatek pokládáme – ve shodě s názory Jelínkovými a Svobodovými, že není vyrovnán poměr oné složky, jež se věnuje poznávání jazyka, a té složky, jež má jazykové znalosti prakticky procvičovat a upevňovat. Zdá se, že se stále ještě více učí o jazyce než jazyku“ (s. 232). Tato nevyváženost jednotlivých složek českého jazyka je znatelná i v současné době, přičemž na 2. stupni ZŠ výrazně převažuje složka jazyková. Navíc dosavadní jazyková výuka, v níž stále převládá tvaroslovné a syntaktické učivo, zaměřené na gramatické rozbory, a pravopis, k výraznému zlepšení vyjadřování zřejmě příliš nepřispívá. Námi analyzovaný způsob výuky, založený především na učivu a nikoli prioritně na cílech, se přes veškerou snahu učitelů jeví jako málo účinný. Zejména se to ukazuje v rovině výstavby textu a nadvětné syntaxe.

Další níže uvedená doporučení nejsou nikterak nová, ba naopak. Poukazují na metody či postupy, které uvádí např. již Čechová (1998). Podle ní by podstatnou část stylizačních cvičení měla tvořit např. cvičení syntaktickostylizační (usouvztažňovací), protože výpověď (věta) je základní jednotkou projevu a stylizační kvality se tudíž výrazně projeví až v ní. Čechová dále konstatuje: „Zatím však praxe, pokud se v ní stylizační cvičení konají, se omezuje často jen na cvičení lexikálněstylizační, popř. se provádějí syntaktická cvičení gramatická, tj. převádění různých typů vyjádření, úpravy konstrukcí, cvičení podle větného schématu, avšak bez ohledu na slohotvorné činitele, bez ohledu na potřeby vyjadřování vyplývající ze sdělovaného obsahu, z cíle, formy projevu a komunikační situace.“ (1998, s. 135).

Práce s takovými cvičeními spočívá ve vybírání, doplňování, nahrazování, obměňování nebo v transformování celých syntaktických jednotek. Mají charakter jak konstrukční, tak korekturní, ovšem vždy se slohovým a komunikačním záměrem. Takto pojatá syntaktickostylizační cvičení považujeme za velmi vhodná a především potřebná.

Pokládáme tedy za nezbytné, aby byla do výuky zařazována vhodná textová cvičení, zvláště kompoziční, která navrhuje např. Čechová (1998). Nejběžnější formou textových cvičení (více viz Čechová, 1998, s. 136–143) je zpracování osnovy a rozčleňování projevu na odstavce. Těmto formám cvičení je jako jediným v rámci slohu věnována velká pozornost. O to překvapivěji mohou působit výsledné žákovské produkty s ne vždy dobře promyšlenou stavbou a textem nečleněným na odstavce (příp. členěným jen formálně), na což ostatně sami učitelé upozorňují.

Vhodná cvičení lze najít i v řadě starších příruček, zvláště pak v příručce *Slohová cvičení pro 6.–9. ročník základní školy* J. Hubáčka (1972). V této publikaci najdeme množství různorodých úloh uspořádaných podle ročníků, ale rovněž podle typů, a to např. stylizační, sémantická, frazeologická či syntaktická. Zařazena jsou taktéž stylizační cvičení zohledňující daný slohový útvar (př. *stylizační a stylistická cvičení k vypravování*). Z oblasti syntaktické se vyskytují cvičení na syntaktickou synonymii, na rozvíjení vět, na spojování vět v souvětí, na synonymii spojovacích výrazů a na pořádek slov ve větě. Tuto příručku považujeme za cenný zdroj inspirace a je jen škoda, že s ním učitelé nepracují⁹⁵.

Jako velmi dobrý základ by jistě posloužila i konkrétní cvičení navržená v rámci řady učebnic SPN V. Styblíkem a kol. již na konci 90. let minulého století a začátku století následujícího a zařazená i do současných učebnic řady SPN. V nejnovější řadě učebnic SPN dokonce podobných úloh a cvičení přibýlo (viz kap. 5.1.) Dodnes však, jak víme ze zkušenosti a také z rozhovorů s učiteli, nejsou tato cvičení a tyto konkrétní postupy integrální součástí ani jazykové, ani slohové výuky, a pokud ano, pak jen velmi okrajově a nesystematicky. Řada učitelů jim pozornost nevěnuje vůbec, protože by „nestihli probrat jiné mluvnické učivo“, a pokud ano, tak velmi malou.

Za důležitou a přínosnou považujeme implementaci formativního hodnocení⁹⁶, protože jak ukazují zahraniční, ale i domácí práce a výzkumy (podle Laufkové, 2016),

⁹⁵ Vyučující, s nimiž jsme vedli rozhovory, tuto příručku vůbec neznali.

⁹⁶ Vymezením termínu formativní hodnocení a možnostmi jeho začlenění do výuky se zabývala např. Laufková (2016). Definovala je jako hodnocení, „které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka v procesu učení. Tyto informace musí žákovi sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil a dosáhl stanoveného cíle. Zároveň formativní hodnocení zahrnuje aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení, a to skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.“ (s. 262)

může přispět ke zlepšení výkonu žáků a celkové kvalitě vzdělávání, a tedy i ke zlepšení v rovině vyjadřovacích schopností žáků. V souvislosti s našimi zjištěními jde především o účinnější poskytování zpětné vazby. Jako jedna z oblastí formativního hodnocení je v českém prostředí nejčastěji vyzdvižována právě zpětná vazba (Slavík, 1999; 2009; Hausenblas, 2012; Průcha, 2009). Jmenovaní autoři zdůrazňují nejčastěji účel formativního hodnocení (poskytnout zpětnou vazbu, informaci o žákově výkonu s cílem podpořit další učení žáků) a načasování (poskytujeme ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit). Kolář a Šikulová (2009) poukazují na fakt, že účelem formativního hodnocení není pouze odhalovat chyby a nedostatky v žákově práci, ale rovněž zjišťovat na žákově výkonu kladné stránky. Slavík (1999, s. 39) klade důraz také na diagnostickou funkci formativního hodnocení, a dokonce jej označuje za „komplexní metodu pedagogické práce“, jejímž cílem je zvyšovat studijní úspěšnosti žáků tím, že odhaluje nejen to, do jaké míry byl žák úspěšný, ale také to, proč takový žák je, zda a jak využil veškeré své možnosti. Slavík (1999, s. 42) dále rozlišuje chyby objektivní (týkající se např. znalosti faktů) a chyby relativní (závislé na osobním prožitku, vyskytují se v tvůrčích projevech žáků, např. slohu, jsou náročné na dodržení objektivitu hodnocení).

Aby si učitel udržoval přehled o míře porozumění žáků, jejich vývoji a pokroku, je třeba cíleně, systematicky a dlouhodobě pozorovat žákovy výkony a výsledky tohoto pozorování vyhodnocovat.

Zpětná vazba by měla probíhat nejen ústně, ale také písemně, zvláště pokud jde o reakci na souvislé písemné projevy. Písemná zpětná vazba sice vyžaduje více času na promyšlení, avšak je i vzhledem k počtu žáků velmi časově náročná. Z hlediska formy by měla být zpětná vazba poskytována tzv. popisným jazykem (podle Laufkové, 2016, s. 101) a neměla by se omezit jen na obecná konstatování typu *Výborná práce; Pozor na množství chyb* apod. Pokud má být smysluplná a funkční, je také potřeba, aby s ní žák dále pracoval. Zároveň také musí žák vědět, jak má s takovou zpětnou vazbou pracovat. Např. žákům v několika větách sdělíme, co se jim podařilo, domluveným způsobem označíme problematické pasáže a ještě k tomu napíšeme příklad, jak by mohl daný jev vypadat jinak. Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že takováto forma zpětné vazby se osvědčuje; je u většiny žáků velmi oblíbená, motivuje je k další práci a časem vede ke zlepšení.

Do komunikační a slohové výchovy je jistě vhodné zařazovat také práci s chybou. Podle Mareše a Krivohlavého (1995) učitelé nenechávají žáky, aby chybu sami odhalili a opravili, také jim nevysvětlují příčinu chyby a ani je k tomu nevedou, a to zvyšuje nebezpečí, že žák bude chybu znovu opakovat. Výzkum Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové

(2012) ukázal, že u českých učitelů humanitních předmětů se kroky detekce, identifikace a korekce v případě ústní zpětné vazby odehrávají nejčastěji v tzv. zamlčeném hodnocení. Učitel naznačí, že odpověď je chybná, a žáci urychleně nabízejí odpověď novou a v případě, že je i ta chybná, sdělí učitel správnou odpověď sám. Zpětná vazba je tedy nedostatečná.

Poskytování zpětné vazby má smysl tam, kde je cíleně a dlouhodobě rozvíjena některá žákova dovednost, porozumění či schopnost o ní přemýšlet (Straková a Slavík, 2013). V souvislosti se zpětnou vazbou a formativním hodnocením bychom se rádi zaměřili na **žakovské portfolio**, jako na jeden z nástrojů pro sledování žákova dlouhodobého pokroku ve výuce.

Žakovské portfolio bývá definováno jako „uspořádaný soubor prací žáka shromážděný za určité období, který poskytuje rozmanité informace o vývoji a pokroku žáka o jeho výsledcích“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 74). Princip takto pojatého portfolia spočívá v průběžném archivování výsledků žakovy činnosti, které umožňuje následné mapování individuálního vývoje. Primárním cílem je tedy pozorování, analýza a diagnostika vývoje žáka za určité časové období.

Na základě různých formálních podob lze odvodit tři základní druhy portfolií: pracovní; prezentační (výběrové) a dokumentační portfolio (tamtéž, s. 75).

V našem návrhu se jedná o portfolio pracovní, které dokumentuje každodenní práci žáka a které kromě dokončených prací obsahuje rovněž koncepty prací dokumentující vývoj žakovy práce (srov. Starý, Laufková a kol., 2016, s. 75; Tomková, 2007). Konkrétně jde o **portfolio žakovských textů (písemných prací)**, s nímž by žáci pracovali průběžně během celého školního roku, ale i v dalších ročnících. Žáci by si do takového portfolia zakládali všechny komunikáty, které by vytvořili v hodinách českého jazyka (případně i v rámci jiných předmětů – např. referát na jiný předmět)⁹⁷ a s nimi by potom dále pracovali, vraceli se k nim, upravovali by je, zdokonalovali je. Tyto žakovské produkty by tak sloužily nejen jako prostředek učení, ale především by byly odrazem žakova pokroku a ukazovaly by samotný proces učení. Portfolio by tedy mělo kromě funkce kognitivní a komunikační rovněž funkci diagnostickou a motivační.

Takto pojaté portfolio by mohlo sloužit rovněž jako výukový materiál. V souvislosti s probíraným mluvnickým učivem by se k němu žáci společně s učitelem

⁹⁷ Jsme si vědomi náročnosti takové práce, avšak domníváme se, že by mohla jednak lépe naplňovat očekávané výstupy a vzdělávací cíle, jednak by mohla vést k posílení integrity školního vzdělávání.

vraceli a v jednotlivých textech by mohli např. vyhledávat probírané jazykové jevy, které jsou obvykle dokládány pouze příklady z učebnic či jiných edukačních materiálů. Velmi dobře by tak žáci mohli hledat ve svých vlastních textech např. podměty. Nešlo by však pouze o vyhledávání, nýbrž o to, že by si mohli lépe uvědomit funkci daných jazykových jevů ve svých projevech. Také by si všimli, např. jaké slovní druhy volí pro vyjádření podmětu. Možností, jak propojovat mluvnické učivo se slohovou výchovou, resp. s psanými žákovskými projevy, prostřednictvím portfolia existuje celá řada. Konkrétní způsob práce by si učitel mohl naplánovat dle svého vlastního uvážení, a to především s ohledem na schopnosti a dovednosti žáků, ale i se zřetelem k výuce českého jazyka, což by mohlo výrazně napomoci integraci jeho jednotlivých složek. Portfolio by navíc umožnilo učiteli i žákům vracet se k jevům, které se v žákovském projevu vyskytly dříve, než se staly předmětem výkladu.

Takto pojatá práce samozřejmě klade na učitele značné nároky, zejména odborné, metodické a časové. Učitel by musel mít přesně promyšlené, jak s portfoliem pracovat a jak ho zapojit do systému hodnocení. Stejně tak je třeba, aby vyučující dovedl žákům poskytovat vhodnou a účinnou zpětnou vazbu na základě předem stanovených a promyšlených kritérií. Jako vhodná zpětná vazba pro žáky mohou sloužit učitelovy slovní komentáře, které žákům jednak objasňují výslednou známku, jednak jim mají posloužit k tomu, na co se příště více zaměřit, co neopomenout a čeho se vyvarovat.

Předpokladem systematické a účelné práce s žákovským portfoliem je, aby si vyučující shromažďoval informace o písemném projevu žáků, aby sledoval, jak se vyvíjí, aby si dělal poznámky a zapisoval si různé tendence (např. jaký typ vět/souvětí žáci užívají, v čem nejčastěji chybují, co jim činí obtíže). Společně s žáky pak může sledovat, jak si žáci určitou dovednost osvojili, zda se jejich výkony zlepšují, nebo zda stagnují. Produkty v portfoliu navíc pomáhají učiteli při dalším plánování výuky (na co se při výuce zaměřit, k čemu se vrátit, kde jsou žákovy slabé stránky, na kterých je nutno ještě zapracovat).

Celkový způsob pojetí a vedení portfolia žákovských textů však závisí na celé řadě dalších okolností. Především však na osobě učitele, jehož úloha je v tomto směru zásadní. Je nezbytné, aby učitel byl schopen práci s portfoliem plánovat a vytvořit pro práci s ním určitý postup a řád. Podstatné také je, aby žáci pochopili smysl a cíl takového portfolia, neboť práce s ním umožňuje učiteli, žákovi i jeho rodičům sledovat pokrok v učení.

Výše jsme se pokusili nastínit možnosti, které práce s portfoliem nabízí, avšak konkrétní způsob práce je třeba detailně promyslet a naplánovat, což ovšem nebylo náplní této práce.

Jako účinný způsob se nám jeví i tzv. dílny psaní s využitím vrstevnické pomoci, které lze také velmi dobře využít pro podporu písemného projevu žáků (Laufková, 2016, s. 130). Po napsání určitého textu si žáci v malých skupinách čtou své práce navzájem; říkají si, co se jim na první verzi textu líbí. Následně se zaměří na pasáže, kterým nerozumí, je třeba je vyjasnit či prokreslit. Je prokazatelné, že finální práce nejsou vždy vynikající, ale většina je více kvalitních než verze původní. Pokud žák nemá dostatek informací o práci svého spolužáka, může se hodnocení práce či produktu svého spolužáka vzdát. Pokud si žák vyžádá popísnou zpětnou vazbu od učitele, měl by ji vždy obdržet.

Jako velmi atraktivní a přínosnou činnost pro žáky, při níž se mohou mj. zdokonalit v psaní, sledujeme práci na školním časopisu. Její pozitivní vliv na rozvoj vyjadřovacích a stylizačních dovedností potvrzuje např. Rysová (1999).

Nedílnou součástí slohové výchovy je práce s konceptem a autokorekce. Je však velmi obtížné přesvědčit žáky, aby si text po sobě přečetli, k tomu musí být vedeni již od prvního stupně.

Na závěr bychom ještě rádi zmínili tři aktivity, které se nám v praxi osvědčily patrně nejvíce. V první řadě jde o aktivní zapojení učitele do procesu vytváření textu a uvažování o něm. Učitel např. zadá žákům, aby doplnili nějaký text (s ohledem na určitý záměr). Sám na tomto úkolu pracuje s žáky přímo v hodině a aktivně se zapojuje i do prezentace svých komunikátů. Z počátku je dobré, aby učitel začal a přečetl žákům, co napsal. Zároveň by měl vždy zdůvodnit, proč se tak rozhodl, případně zda uvažoval ještě o jiných možnostech. Ve své podstatě se jedná o modelování určitého postupu, který si žák může tímto způsobem osvojit. Bezradným žákům tento postup pomůže tím, že budou mít konkrétní představu, jak na to; šikovnějším zase může rozšířit obzory v tom, jak učitel uvažoval. Učitel je tedy jakýmsi vzorem. To samé potom dále činí vybraní žáci. Takováto práce samozřejmě předpokládá zájem ze strany žáků a vyžaduje trpělivost. Prospěšná je však tato práce nejen pro žáka, ale také pro učitele, který tak získá představu o tom, jak jeho žáci uvažují, přemýšlejí. Na základě tohoto poznání potom může snáze plánovat další činnosti a aktivity. Zároveň také dochází ke vzájemnému sdílení, které přispívá zejména k rozvoji komunikačních a sociálních a personálních kompetencí.

Druhá aktivita spočívá ve využívání žákovských slohových prací pro jazykové (syntaktické) vyučování. Pokud např. probíráme přívlastek neshodný, vyhledáme si

doklady jeho užití v žákovských pracích (ideálně těch konkrétních žáků) a předložíme je žákům. Na těchto příkladech můžeme jednak ukázat jednotlivé způsoby, jak lze přívlastek vyjádřit (substantivem ve 2. pádě, případně v jiném pádě, příslovci, infinitivem slovesa), jednak žákům doložit, že sami dokáží takový přívlastek neshodný vytvořit, aniž by tak činili vědomě. Žáci na tento způsob reagují velmi pozitivně. Dále můžeme žáků pokládat doplňující otázky, proč zvolili právě takové vyjádření, co jim chtěli sdělit, případně je upozorníme na to, že vyjádřili něco jiného, než původně zamýšleli. Žákovi se tím poodhaluje systém a fungování jazyka a jeho znalosti o jazyce se stávají trvalejší a praktičtější.

Ze zkušenosti víme, že žáci se zpravidla příliš soustředí na obsah textu a na jeho formulaci jim už mnohdy nezbyvá síla. Jeví se nám jako vhodné zařazovat do výuky němé videoukázky, nebo podrobnější osnovy („kostry“) příběhu, díky nimž se žák nemusí tolik soustředit na obsahovou složku a může se tak více soustředit na formu.

Základem všech uvedených aktivit a způsobů práce je především motivace žáků – aby měli chuť vytvářet text, nebát se jej přečíst před třídou. Zároveň tyto aktivity napomáhají odstranit stres ze známek a umožňují žákům soustředit se na osvojování učiva.

7 ZÁVĚR

Ve své disertační práci jsme se zabývali vývojem syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku. Jedná se o téma, které je velmi aktuální a kterému v současné době není věnována soustavná a náležitá pozornost.

Cílem naší práce byla charakteristika syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku na materiálu slohového útvaru vypravování a vyslovení materiálů podložených závěrů o jejím současném stavu a vývoji v závislosti na vzrůstajícím věku. Dalším cílem bylo jednak porovnání vývoje jednotlivých složek syntaxe psané češtiny a identifikace případné vývojové disparitnosti jejích jednotlivých složek, jednak vyslovení metodických doporučení k výuce v oblasti komunikační a slohové výchovy.

Z porovnání všech čtyř ročníků (6.–9.) vyplynulo, jak konkrétně se vyvíjí skladba češtiny v závislosti na vzrůstajícím věku.

V teoretické části jsme zmapovali dosavadní práce a výzkumy, které se zabývají osvojováním jazyka dítětem a jeho jazykovým a komunikačním vývojem. Usouvztahněním teorií a poznatků z literatury, která jazyk žáků školního věku z různých hledisek zkoumá, jsme získali představu o tom, jaké úrovně jazykové (resp. syntaktické) kompetence žáci v určitém věku dosahují a kam směřuje jejich další vývoj.

Z dosavadních odborných zdrojů jednoznačně vyplynulo, že u žáků 2. stupně ZŠ se např. rozvíjí schopnost užívat pasivní konstrukce a roste rozmanitost a složitost syntaktických konstrukcí. Postupný vývoj syntaxe charakteristický zvláště nárůstem hypotaxe se však zároveň projevuje řadou nedostatků především ve složitějších konstrukcích. Právě komplikovanost větné stavby mnohdy vede k nepřehlednosti. Mimo to se objevují časté slohové neobratnosti. I přesto však v průběhu základního vzdělávání dochází ke zdokonalování jazykových schopností žáků a jejich písemný projev je postupně vyzrálější, propracovanější a výstižnější, jak potvrzují Čechová (1998), Kala – Benešová (1989) a Klímeš (1978). Všechna tato zjištění potvrzuje i náš výzkum.

Teoretické vymezení jak sledovaných aspektů syntaxe, tak slohového útvaru vypravování nám posloužilo jako východisko pro samotnou analýzu.

Na základě analýzy školní praxe (analýzy kurikulárních a edukativních materiálů, výukových hospitací a rozhovorů s učiteli) jsme dospěli k následujícím závěrům.

Syntaktické učivo je do slohové výchovy začleňováno pouze okrajově a nesystematicky. Syntax se vyučuje převážně jako izolovaná disciplína v hodinách mluvnice, ve slohu je opomíjena. Naskytne-li se vyučujícímu možnost začlenit probírané

učivo ze syntaxe, ve většině případů ji nevyužije; pokud tak učiní, jedná se obvykle o činnost nezáměrnou. Rozhovory s vyučujícími potvrdily, že systematické výuce tvorby a stylizace souvislých textů je věnována jen nepatrná pozornost. Paradoxní přitom je, že titíž učitelé považují jako jeden z nejdůležitějších aspektů celé komunikační a slohové výchovy právě systematickou výuku zacílenou na tvorbu komunikátů. Důvody jsou zejména časové, ale i odborně-metodické. Učitelům, jak sami přiznávají, chybí jednak dostatečná odborná znalost, jednak metodická podpora a vzhledem k tomu, že dosud nebyla vypracována metodika syntaktického rozboru textu, nemají se o co opřít. V současných edukativních materiálech, s nimiž učitelé pracují, lze najít jen malé množství úloh, které by žáky vedly k systematickému a metodicky propracovanému rozvíjení vyjadřovacích schopností a dovedností v souvislosti s produkcí textu, zvláště pak pokud se jedná o vyjadřování obsahové i formální návaznosti. Stále totiž převažuje důraz na výuku mluvnického učiva, třebaže formulace očekávaných výstupů v RVP ZV klade důraz na praktické využití poznatků a integraci jednotlivých složek českého jazyka.

Do výuky jsou začleňovány různé aktivity, výrazně však převažují ty, které se zaměřují na recepci textu, nikoli na jeho produkci. Při výuce je sice žákům poskytován prostor pro vlastní produkci, avšak obvykle již nemají prostor na to, aby na svém komunikátu dále pracovali, zdokonalovali ho a jeho prostřednictvím si uvědomovali význam a opodstatněnost probíraných gramatických jevů pro komunikační praxi.

Stěžejní část práce představuje syntaktická charakteristika slohových prací žáků 6.–9. ročníku základní školy. V první řadě je třeba zdůraznit, že v pracích žáků se projevovaly **výrazné individuální rozdíly**. Variabilita v syntaktické výstavbě projevů však nesouvisí pouze s věkem žáků, ale proměňuje se v závislosti na tématu práce i na dalších okolnostech (čas na samotnou práci, možná příprava práce atd.). Přesto jsme se pokusili zobecnit nejvýraznější tendence a analýzou slohových prací jsme dospěli k následujícím zjištěním.

Pokud jde o **výstavbu žákovských textů z hlediska nadvětného**, ukázalo se, že v 6. ročníku má více než polovina žáků problém se segmentací myšlenek do větných celků a následně i do odstavců. Pokud se členění do odstavců vůbec objevilo, bylo v mnoha případech pouze formální. V souvislosti se vzrůstajícím věkem došlo v tomto ohledu ke zlepšení, avšak ještě v 9. ročníku bychom našli 20 % prací, v nichž převažuje formální členění nad logickým.

Jedná-li se o úvod slohových prací žáků 6. ročníku, na základě kategorizace jsme poukázali na jeho nejtypičtější podobu, pro niž je charakteristické stereotypní opakování

formulace s vyjádřením časových údajů (časově nezakotvených – př. *Jednoho dne...*) a dále představení hlavní postavy. V 7. ročníku se nejčastěji setkáváme opět se stereotypně užívanou formulací vyjadřující časové údaje. Tato podoba úvodu patří i v následujících dvou ročnících k nejčastějším. Od 7. ročníku však pozorujeme jednak vzrůstající snahu o originální podobu úvodu, jednak časté užití pohádkové formule.

V souvislosti se závěrem prací jsme upozornili na kompoziční nevyváženost, která se projevuje jednak jeho absencí, jednak tendencí (především u žáků 6. a 7. ročníku) začlenit do závěrečného větného celku zápletku, vyvrcholení i rozzuzlení. Se vzrůstajícím věkem byla zaznamenána taktéž snaha o originálnější řešení závěru slohových prací.

Za významná považujeme zjištění v oblasti **uspořádání textu v souladu s textovou návazností a vhodností využití prostředků textové návaznosti**. Texty jsou ve většině případů koherentní, avšak srozumitelnost a smysluplnost textu bývá mnohdy narušena především nedostatečně promyšlenou a nedostatečně uplatňovanou sémantickou (logickou) soudržností, občas také nejsou vhodně zvoleny formální prostředky textové návaznosti. Zejména u žáků 6. ročníku a třetiny žáků 7. ročníku se objevuje tendence opakovat plnovýznamová slova, namísto funkční pronominalizace či systémové elipsy. S těmito jevy se v pracích starších žáků setkáváme již zřídka.

Návaznost textu v žakovských pracích je zajištěna různými navazovacími a usouvztažňovacími prostředky, jejichž frekvence a rozmanitost se proměňuje v závislosti na věku, přičemž v pracích žáků 7.–9. ročníku byl doložen častější a rozmanitější výskyt takových prostředků, což svědčí o intelektualizaci jazykového projevu. Dokladem větší jazykové vyspělosti je také častější výskyt distantního a kataforického způsobu navazování v pracích žáků 7. ročníku a výše.

V souvislosti s vnitrotextovým navazováním výpovědí jsme v projevech žáků 6. ročníku zaznamenali větší tendenci vyjadřovat děj spíše jako sled informací, které se staly, a dokládá ji i převaha významových vztahů slučovacích, příp. odporovacích. Naproti tomu projev starších žáků už sleduje kromě časové posloupnosti dějů i vztahy kauzální a důsledkové. Právě vyjádření příčinných souvislostí je charakteristické pro vypravování či vyprávěcí slohový postup.

Co se týče **charakteristiky souvětí a skladby**, z hlediska způsobu spojování vět v souvětí převažuje u žáků 6. ročníku ve významné míře parataxe (75 %). Její převaha je značná i v 7. ročníku, avšak dochází k mírnému zvýšení hypotaxe. Nejzřetelnější nárůst hypotaxe byl zaznamenán u žáků 8. ročníku; v 9. ročníku se pak jedná o mírný nárůst.

Pro žáky 6. ročníku jsou typická delší souřadná souvětí, obvykle složená z jednoduchých vět spojených syndeticky (nejčastěji spojkou *a*), případně asyndeticky. V mnoha případech bývají výpovědi řetězově spojeny do dlouhých souvětí, avšak nesouvisí spolu nebo mezi nimi není vhodně vyjádřen významový vztah. Se vzrůstajícím věkem však výskyt takto spojených výpovědí klesá a vyskytuje se ojediněle (v případě prací žáků 9. ročníku se jedná přibližně o 10 %).

Zatímco ve 40 % prací žáků 7.–9. ročníku se stále objevují převážně krátké, souřadně spojené věty, v 60 % prací je patrná naopak tendence vyjadřovat své myšlenky ve složitějších souvětích o 5–6 větách. Zvláště v případě žáků 8. a 9. ročníku lze pozorovat zřetelnou snahu o formulaci složitějších konstrukcí. Převážně se jedná o žáky, o nichž víme, že jsou velcí čtenáři. Tito žáci vytvářejí složitější souvětí, která jsou různě větvená a obsahují věty vložené či nejrůznější vsuvky. Na druhé straně se ukazuje, že snaha formulovat složitější konstrukce bývá nezdárná spíše na úkor srozumitelnosti.

Celkově jsme u žáků vyzorovali, že jejich práce jsou poznamenány skutečností, že žáci cítí potřebu vyjádřit velké množství informací. Úsilí, které věnují verbalizaci myšlenky, si zřejmě snaží kompenzovat tím, že využívají již užitého/vyzkoušeného/zažitého/osvědčeného syntaktického schématu, které opakují. Výsledkem pak může být jistá stereotypnost v užívání syntaktických schémat. K nejčastěji užívaným schématům patří: „1VH – 2VH a 3VH“; „Když 1VV – 2VH – 3VV“ (v různých modifikacích a s různými vedlejšími větami, zvláště předmětnými).

V souvislosti s častějším výskytem vedlejších vět u žáků 8. a 9. ročníku byla zaznamenána také častější vícestupňová podřazenost vedlejších vět, což vnímáme jako další doklad větší jazykové vospělosti.

Z hlediska **rozmanitosti druhů vedlejších vět** se v pracích žáků 6. a 7. ročníku nejčastěji vyskytují vedlejší věty příslovečné časové a předmětné. K velmi frekventovaným větám napříč všemi ročníky náleží věty příslovečné, zejména časové. V 8. a 9. ročníku jsou nejvíce zastoupeny vedlejší věty přívlastkové, jejichž nárůst je nejvýraznější, dále potom věty předmětné a příslovečné. Překvapivá rozmanitost druhů vedlejších vět v případě starších žáků dokládá nikoli marginální užití podmětných vět a vět doplňkových, o nichž jsme se na základě pedagogických zkušeností domnívali, že nejsou běžnou součástí žákovského projevu. Naproti tomu jsme v pracích nezaznamenali ani jednu větu přísudkovou. Je tedy evidentní, že žáci ve věku 11–15 let takovýto druh vět nejenže nevytvářejí, ale ani je k vyjádření svých myšlenek nepotřebují.

Za jedno z nejdůležitějších zjištění pokládáme **výskyt vedlejších vět vložených**. Ty se v žákovských pracích objevují výhradně až od 7. ročníku, což patrně souvisí s výukou vedlejších vět, s níž se obvykle začíná právě v 7. ročníku. Nárůst frekvence vložených vět je značný zvláště v 8. a 9. ročníku a je přímo ovlivněn nárůstem vedlejších vět přívláskových. Ve značné míře byly zaznamenány také tzv. nepravé věty vedlejší. Je tedy zřejmé, že (nejen) v úzu žáků je precizní významové rozlišení pravých a nepravých vět vedlejších setřeno.

Dále se ukazuje, že jedno z nejobtížnějších témat představuje syntaktický pravopis. Veliké nedostatky se objevují u interpunkce v souvětí, což mimo jiné souvisí se schopností segmentace myšlenek do vět a souvětí. Největší problém mají žáci s vloženými větami vedlejšími. Se vzrůstajícím věkem však dochází u většiny žáků k znatelnému zlepšení v dodržování hranic věty.

Velkým problémem byla taktéž přímá řeč, zejména však její formální podoba. Přestože je této problematice při výuce věnována velká pozornost, zaznamenali jsme množství nedostatků. Žáci přímé řeči používali pro oživení děje, ne vždy však zcela vhodně. U řady žáků, zvláště mladších, je patrná tendence zařadit ji spíše jen formálně, nikoli však s ohledem na vyjadřovanou skutečnost.

Z analýzy dále vyplynulo, že žáci celkem vhodně rozlišují významy jednotlivých **spojovacích výrazů** a přiléhavě jich užívají zejména v jednoduchých souvětích. Celkový nárůst frekvence spojek souvisí s nárůstem počtu souvětí. Nejfrekventovanější spojkou byla ve všech ročnících souřadící spojka *a*. V případě spojek souřadících můžeme vidět tendenci k poklesu užívání spojky *a* a naproti tomu nárůstu spojky *ale*. Vyšší počet spojky *ale* pak svědčí o tom, že v pracích žáků 8. a 9. ročníku bylo častěji použito vět spojených v odporovacím poměru. Charakteristický je rovněž výrazný nárůst frekvence podřadících spojek *že* a *když*, což dokládá postupný nárůst souvětí podřadných. Spojka *že* byla nejčastější podřadící spojkou a druhou nejčastější spojkou celkově, a to ve všech ročnících.

V souvislosti s nárůstem relativu *kteřý*, jehož výskyt se v průběhu 6.–9. ročníku téměř zpětinasobil, jsme zaznamenali výrazný nárůst také u neskloňované podoby vztažného zájmena *co* namísto *kteřý*. Zde se pravděpodobně jedná o projev silného vlivu mluveného jazyka.

Zaznamenáno bylo **masivní užití schématu „když – tak“** (*Když jsem šel poprvé do školky, tak jsem brečel...*). Nejčastěji – ve více než polovině všech prací – se vyskytuje u žáků 6. ročníku, s věkem však jeho užití klesá; u žáků 9. ročníku se jedná přibližně o 15 %. Vypozorovali jsme, že ve většině případů je užití uvedeného schématu spjaté

s konkrétním žákem a v jeho projevu se objevuje až do 8. či 9. ročníku. Příčinu lze hledat jednak ve vlivu mluveného či nespisovného jazyka, jednak v nedostatečně vyvinutém vědomí vztahu vedlejší věty k větě hlavní. Žáci však mohou schématu užívat také ve snaze nějakým způsobem uvozovat větu (Dvořák, 1993, s. 90).

Na rovině **větné skladby** jsme v závislosti na vzrůstajícím věku zaznamenali vyrovnaný výskyt užití jednočlenných vět. K výraznému nárůstu dochází v případě **pasivních konstrukcí** stejně jako v případě **komplexních větných členů, tedy přístavků**. Častější užití pasiva a apozice v pracích žáků považujeme za jeden z nejnápadnějších vývojových aspektů, který svědčí o intelektualizaci žákovských jazykových projevů.

Odchylek od pravidelné větné stavby bylo zaznamenáno mnoho. Jedná se však převážně o odchylky motivované, jako např. apoziopeze, parcelace a kompletace či vsuvky, jichž žáci hojně užívají již od 6. ročníku a jimiž svůj projev záměrně obohacují.

Patrně největší vývojová disparátnost se projevuje v rovině nadvětné syntaxe a výstavby textu. Ve většině případů čtenář sice porozumí tomu, co měl autor nejspíš na mysli, a smysl pochopí z kontextu, avšak jazykové ztvárnění je mnohdy nezřetelné, a pro čtenáře tak může být vnímání textu nekomfortní. Domníváme se, že toto zjištění má řadu příčin. Jednou z nich je již zmiňovaná absence práce se stylizací souvislých textů ve výuce. Další příčinou může být taktéž fakt, že dnešní žáci získávají jen málo zkušeností o soudržnosti textu čtením, resp. čtením krásné literatury a čtením ne povrchním, nesledujícím pouze obsah. Ve velké míře jsou totiž ovlivňováni čtením různých textů na internetu a sociálních sítích, kde se mohou setkat s texty různé kvality. Ovšem posouzení kvality takových textů nemohou být sami schopni, proto je třeba věnovat se v rámci vyučování jak tvořivému psaní souvislých textů, tak jejich analýze. Taktéž tendence upozadovat funkci pamětního učení může vést k absenci určitých vzorů, neboť i nápodobou se žák může naučit lépe stylizovat.

Na druhé straně jsme zaznamenali řadu vynikajících prací, a to jak po syntaktické, tak i stylistické stránce. Nutno však říci, že právě tyto velmi zdařilé práce byly napsány žáky, o nichž s jistotou víme, že jsou vášnivými čtenáři. Troufáme si proto tvrdit, že sečtělost žáků má zřetelný vliv na jejich písemný jazykový projev.

Vliv literatury, zvláště pak pohádek se projevuje zejména častým užíváním pohádkových formulí v úvodu a v závěru slohových prací, a to jak u mladších žáků, tak i u starších. Patrný je ale i v rovině větné stavby. Žáci užívají určitá větná schémata, která jsou pro pohádku typická (př. *Nebylo dne ani noci...*; *Nebyla to obyčejná víla, byla to...*).

V poslední kapitole jsme nastínili některá možná metodická doporučení pro komunikační a slohovou výchovu. Zvláště jsme upozornili na potřebu cílené, konkrétní a žákům srozumitelné kvalitní zpětné vazby, kterou považujeme za nezbytnou. Možný způsob spatřujeme v začlenění formativního hodnocení, zvláště pak v zavedení portfolia písemných jazykových projevů (žakovských textů), s nímž by bylo vhodné pracovat při výuce českého jazyka a jehož prostřednictvím by mohlo dojít k větší integraci jazykového a slohového vyučování.

Diskuse a limity výzkumu

Ačkoli bylo analyzováno velké množství žakovských prací, nemůžeme a ani nechceme výsledky našeho výzkumu pokládat za obecně platné.

Pro výzkum byly použity práce, jejichž zadání nebylo nijak ovlivněno naším výzkumným záměrem. Neměli jsme tedy možnost ovlivnit, aby práce měly stejné téma nebo aby žáci měli na jejich vypracování stejnou délku času. Tyto na první pohled nesrovnatelné podmínky (rozdílná délka času, rozdílná témata) nezpůsobovaly ve zkoumaných aspektech významnější odchylky. Pokud ano, upozorňujeme na tento fakt u konkrétních jevů. Jsme si těchto limit plně vědomi, proto jsme se na ně snažili při analýze upozornit a zohlednit je.

Přesto se domníváme, že naše práce přináší důležité poznatky týkající se písemného jazykového projevu žáků na 2. stupni ZŠ.

Analyzovaný materiál navíc vybízí k dalšímu zkoumání. Zde máme na mysli zejména možnost na základě slohových prací sledovat individuální vývoj žáků, jemuž bychom se rádi věnovali v budoucnu.


V souvislosti s naším výzkumem se dále otevírá řada otázek metodologických i didaktických:

- 1) Jak účinněji zkoumat autentické žakovské projevy?
- 2) Jak konkrétně pomoci žákům zlepšovat jejich vyjadřovací schopnosti a dovednosti v souvislosti s ontogenezí jazyka?
- 3) Jak teoreticky i prakticky integrovat jazykové, slohové i literární vyučování?
- 4) Jak konkrétně zefektivnit výuku gramatiky (zejména syntaxe), aby více přispívala k rozvoji vyjadřovacích schopností?
- 5) Jak efektivně implementovat do výuky metody či techniky formativního hodnocení, které by přispěly ke zlepšení vyjadřovacích schopností a dovedností?

8 PŘÍLOHY

8.1 Práce téhož žáka od 6. do 9. ročníku

Práce 6O14

~~Šel sněhulák po sněhu a našel rozkvetlou bylinku.~~ 

Šel sněhulák po sněhu a našel rozkvetlou bylinku. Jenže měl rýmu a kýchal. Je bylinka přišel bližší^a čichnul si ke bylince. Najednou si šťastně kýchnul a šel mu nos odlehl na samostatný rybník. Ale ~~mu~~ jeho nos byla mrkev, kterou zpracoval hlávkový sol. Šel se pro ni rozkřehl a sněhulák udělal to samé. Šelovi to hlouvalo a spadnul na pusu. Sněhulák se snažil po ledu běžet a přitom stál na místě. Pak se odstrkoval svoji rukou, ale moc daleko nedošel. Šel nakoušel jeh po sadku a odstrkoval se přečtrnma nohama. Šel byl u mrkve dřív, ale sněhulák katapultoval svoji hlavu ke mrkvi. Pak se o ni přetáhla a mrkev se odkulákla od rybníka. Šel mu z mrkve vzal, ale pak mu ji vrátil. Sněhulák ho pohladil a chtěl si kýchnout, chytul si nos a místo nosu mu ulehl hlava.

Na silnici byla v zimě náledí. Auto muselo jízdu opakovat. Jeden řidič se svými autem jede však velmi rychle. Několik metrů odabrání vozny a pak jede do zatáčky tak rychle že málem spravil protijedoucí auto. Po dvou kilometrech jede do lesa, ve kterém byly serpentinový. Před ním v 200 metrech vyjel do zatáčky kamion ten měl dlouhý přívěs který mu v této zatáčce jede na srovnání silnicí a kamion se převrátil. Řidič auta přeřazený kamion v zatáčce neviděl, jede do zatáčky a narazil předkem do přívěsu. Řidič kamionu zavolal hasiče a policii. Vystoupil z kamionu a šel pomáhat řidičovi auta, ten byl jen lehoučce zraněný. Hasiči došli na místo a řidiče dostal z vozny ale byl dom sasklínový motor ho dostali ven. A po chvíli auto začalo máklo horek. Hasiči vytlakli hasiči hadice a začali hasit. Pošáři se rozšířili i na kamion. Hasičům přijeli posili a kamion nastříkali mlací. Odvedla ho jen část přívěsu.

MUŠLE

Ráno velká vlna vyplavila na pláži obrovskou mušli. Táhi se mušle otevřela a něco se jí vyšlo ven. A utíkalo to dál do lesa. Nedaleko byla chaloupka ve které bydlel kluk se svojí rodící. Někdy ráno chodil si na pláži hrát. Když objevil tuto velkou mušli byl udiven, co to moře dnes vyplavilo. Mušle byla krásná, ale vedly se ní stopy.

Chvilku si ji prohlédl a pak začal zkoumat stopy.

Uždal se za nimi. Stopy ho zavedly dál a dál do lesa. Tam se mu v polce ztratili. Chvilku je hledal aš je opět našel. Došel aš k úpatí velké hory, která se táhla dál aš k moři. Na kamenném podkladu aš stopy nebyly a tak se vrátil domů.

Další den šel opět stopy hledat. Táhi ne našel, ale v dalece uviděl slabý pomalu stoupající ková. Uždal se za nimi. Bylo to celkem daleko avšak chlapec, který na cestě šel aš dost dlouho znal zkratky přes které tam byl velmi rychle. Cesta byla na malém plácku v lese, když se k němu chlapec dostal pouze jen doubralo a v něm byly ohřelí kupy dřeva. Tolem nebylo nic co by naznačovalo, že tu někdo byl aš na cestičku co vedla dál do lesa.

Chlapec se po ní uždal, prodíral se dál do lesa. Cestička byla klikatá a vedla přes různé překážky. Na začátku bylo husté křoví přes které nebylo obtížné se dostat dál vedla kolem velkých balvanů, které vypadaly jako by se chteli svalit dolů. Po několika křovíčkách se cesta změnila podél potoka jenž byl stejně klikatý jako cesta. V větší křoví cesta vedla přes něj.

Dále pak kolem spadlého stromu aš na pláži kde byly stopy jasně viditelné aš do moře. Rozhlížel se ale nikoho neviděl aš na to šel toto místo bylo to samé. Na kterém ráno našel mušli, ale ta tam teď nebyla. Podíval se na moře a skoro na obzoru viděl jak nějaký velký stín odplouvá pryč.

Když přišel dopis byla sobota, byl jsem vybral počtu a našel jsem tam dopis, který byl od mého kamaráda se kterým jsem se znal, na kterém jsem s ním byl. Bal mi dopis se zprávou, kde byl na dovolené s rodici. Bal mi o slunké a nudné cestě autem, při které sešlo nic dělat, jen sedět a koukat se okna na ubíhající krajinnou oblohu silnice. Když jsem jel cestou do Chomutova byla obloha u konce, tak museli na noc zastavit, aby si odpočinuli a ráno mohli opět vyjet na cestu. Napal mi, že zastavili u jednoho pensionu, ve kterém chtěli přenocovat. Jen se mu ale moc nedařilo, byl totiž divný, dával na konci vesnice oblohu až u lesa, byl to obloha, ale kamkoli šel jsem jsem viděl velké křehké a občas byly chyceny sítě s lesa. Ráno hned po snídani se oni hned vydali na cestu. Během odpoledne dorazili na místo, kde měli rezervovat dovolenou. Bylo to vjezdové místo a občas po kamenech dolů byla pláň a dále ve vodě byly velké kameny, které se táhly dále po pobřeží.

V hotelu, ve kterém měli bydlet nebylo moc lidí, jelikož tento hotel ležel dale od města. Byl ale krásný a úhledný. Uspěšně se miž kamarád seznámil na pláči s jedním místním klukem a ten uměl dokonce trochu češtiny, a tak si rozuměli. Druhý den se s ním opět potkali. A ten mu říkal až jde za ním, že mu něco ukáže. Když odešli s pláči, tak šli po kamenné cestě, po které již nikdo dlouho nešel a nepojí ji nikdo. Než se dostali a navštívil kam vede. Šli do skalnatých kopců, které se týčily nad pláči. A kam šel je les. Prošli jsme pod velkými kameny a miž kamarád se ho ptal, kam se ho jde? A ten kluk mi odpověděl, že má jedno skryté místo, které mu chce ukázat, protože je to jeho kamarád. Velkým průhledem mezi kameny se dostaly do malé a měkké chodby, do které pronikala světla slunce v kamenech. Chodba se chvilku rozvětlovala a klesala čím dál níže.

Až se dostali do velké „jeskyně“ byla to velká chodba, která vedla stále rovně a odbočovala se ní skrz chodby. Dostali se do jeskyně, obloha kterou protéká potok ústí do moře. V jeskyni bylo světle, jelikož ústí do moře. Byla to normální jeskyně na stěnách byly velké kameny a stěny jeskyně byly pokryté mechem a občas pronikala a v rohu byly drobné. Kluk říkal mému kamarádovi, že toto místo má jen málo lidí a raději, aby upadla v zapomnění, jelikož on se bude stěhovat pryč.

8.2 Práce různých žáků

Práce 606

Ledové Království

Ymrich a Rudolf

Jednoho krásného dne se Ymrich vydal na procházku a u zamrzlého rybníka rostla krásná kyti. Přičichl si a kýchl si mrkvový nos ^{odletěl} na led a všiml si ho Rudolf a vydal se k ní. Klouzalo mu to tak Ymrich nadšeně povzdech a vydal se na led, že si myslel jak to umí. Oba se k mrkvy dostávali různými způsoby. Rudolf tam byl dřív a Ymrich se k němu katapultoval a vytřhl Rudolfovi mrkev z huby. Rudolf se rozeběhl a Ymrich se ho chytil za ocas a nepustil až na břehu kde se div nerozbrečel, že už mrkvy nevidí. Pak přiběhl Rudolf a vrazil mu mrkev mezi oči.

Ymrich se radostí div neroztál (v zimě zajímavé) a začal drbat Rudolfa ten začal pelichat a Ymrich zkameněl v setině sekundy si mrkvo nos chytil a hlava mu vyletěla jak koule z kanónu jak tak ^{a letěla} letěla tak zařvala blbá alergie na chlupy ze sobě.

Dovolená u moře

Tento příběh se mi stal, když mi bylo sedm let.
Chtěli jsme jet s rodiči k moři. A našli
jsme přídome mnoho zajímavostí.

Chtěli jsme jet s rodiči na dovolenou letadlem.
Tatínek to odmítl a chtěl jet autem. Líbí se
bylo jedno a maminka rozhodla „Pojeteme letadlem“.
A letělo se. Chtěli jsme alpy, moře a s pomocí jsme
se dostali do Španělska. Ubyrovali jsme v hotelu.

Hotel byl nově upravený a nádherný, škrachovalý.
Ods. Ubyrovali jsme u jednoho velice hodného farmáře, který
nám nabídl, že by nás mohl ubytovat. Bylo
velice hezký státek. Farmář uměl španělsky, řecky,
italštinou, anglicky, německy i česky, takže jsme
mu rozuměli. Farmář nabídl práci a rodiče
se rozhodli zůstat déle. Já to toho neměl rád
a sah jsem utekl. Když to rodiče zjistili začali
se bát, že mě někdo ukradne. Maminka řekla
„Emisek mi syn pomoci. Tatínek ji oběhl a
nehysterici a domluvil se s farmářem aby mu
pomohl s hledáním mě. Farmář mu špatně
rozuměl. A sah odpověděl „K čemu chceš dřív?“
Otec mu vysvětlil, že potřebuji najít mě a sah
rozuměl. Ušel jsem asi 2 km a už jsem nemohl.
Sedl jsem si na trávu a vzdal se, že chci domů.
Po dvou hodinách mě našli policisté a předali
rodičům, kteří mi řekli, že se vypravíme se moři
a poté vypravíme domů. Moře bylo krásné
možná mě to ro něm bavilo. Doma je, ale doma.
A sah, když jsem dorazil domů byl jsem rád.

Na trávě nám chci děti nůžky když se vám
někde nelíbí hned měn líbejší. Nejdříve se rohněte

dospělím a potom se domluví co s tím dělat.
015 Doufám, že se vám můj příběh líbil a
že si s ním ve své sonnetě můžete plánovat
věci na poslední chvíli se nerozplácí.

... Po třech hodinách jířady ma koni jsme konečně skončili. Nohy mě boleli, jako nikdy. Když jsem šla odvést a vyčistit Romerku (svojeho koně), bylo asi osm hodin večer. Kousek od našeho statku je malá hospoda. Bylo tam asi hodně veselo, protože se od tam tady ohrávala hasitá hudba a smích. Když jsem Romerku vyčistila poslední kopyto, šla jsem pro čerstvé seno, abych jí vyčistila box. Kouček od nás se potuloval nějaký chlap. Šel z hospody přímo k našemu statku. U pany mu vycházel kouř od cigarety a jeho opilý hlas se ohrával po celé vesnici. Když přešel prah našeho statku, začal kopat do stodoly a hrabat všude možný odpad. Kabešla jsem raději pro svého táta, který statek vlastní. Měla jsem z toho chlapa špatný pocit a dost jsem se ho bála. Když jsem řekla tátovi o tom chlapovi, a příběhli jsme ke stáji. Seno, které bylo položeno u vchodu do stáje, hořelo a chlap nikde. Táta rychle ~~šel~~ běžel pro telefon, aby zavolał hasiče.

Meritím jsem vešla do stáje radním vchodem, protože hlavní vchod už hořel. Běhela jsem až ke prvnímu boxu u hlavníh dveří. Plamen z venku šlehaly už do stáje a koně začali kopat do stěn, aby se osvobodily. Otvřela jsem box, kde byla Romerka. Když odlehla radním vchodem, přišli do stáje hasiči. Mě se z toho kouře strašně motala hlava. Jeden z hasičů mě odlehel ven, před stáje a ruce se roztřel, aby osvobodil ostatní koně.

115
Když vyběhl poslední kůň, přidali se k hasičům, kteří hasili požár. Po dvou hodinách ho konečně uhasily. Celá stáj byla na popel. Navštěsti, kromě pár škrábaců a popaleniš, se koním ani hasičům nic nestalo. Mamka mě tím přinešla občerstvení a modu pro hasiče. Poděkovali jsme jim za ochránu koní a statku. Odvedli úřadou práci.

Přijela i policie, která mě oznámila, že pořád vznikl kvůli cigaretě, kterou hodil do sena ten opilej chlap. Zjistili to protože u sena byla odhozená krabička cigaret a flaška vody.

Ještě jsem jim pachatele musela popsat, aby ho mohli chytit. Další den mě navolali, že toho chlapa * chytili. Byla jsem šťastná. Potom jsme se dali do oprav stáje. Bude to dvěma a

koncě.

Průběh

Když jiného Filip šel se svým rodině a se sestrou Yvonnou do "Sabináři". Když přišli k hotelu, zjistili, že je zavřený. "Co budete dělat?" řekl Filip. "Dávkou k nim přišel starý pan, který řekl: "Nechte u mě přespát". " "Sibáři máma řekl: "Děti, to se od nás nik." A šli k formování na jeho formu. Když byli přišli, tak šli spát, protože bylo už pozdě.

Druhý

Další den ráno se šli hned nasnídat, a poté vyrazili do města. Koupali se do oblohy nepotroušenými, aby se nemusel řídit starý formu. Poté šli na nákup a koupali se v parku. Vrátili se dřív než formu čekat a viděli ho slavný, kterým vypadali jako mafianti. Když si mysleli, že je jenom tak vypadají, došli navštívit sborní. Dělati gaboly, nic a vyřídili plán, jak se odchud dostat. Ujistili, že na formu se mafianti i když. Nemohli ho nekomu říct, protože nikomu nevěřovali. Přemýšleli až do noci, ale nic je nepomohlo.

Další den šli na policii, kde jim policista nevěřoval, tak zavolal šlehařika. Když šlehařik přišel, tak mu Filipovi šlo oznámit se viděti na formu. Poté policista řekl, že se vrátí a dělati gaboly se nic nestalo, a že počkají na správnou příležitost. Poté, co se vrátili na formu, čekali dvě hodiny, než přišli mafianti na formu. V tu chvíli udeřila policie a mafianti a formuřička.² Filip se svým rodinou byli ušifrováni v hotelu, kde byli do konce chování.

Utěk z domova, i když jen na malou chvilku, byla důležitá. []
 Jenže do si dívka vědomila poctě... Bloudil přes sněhové pláň
 a hledá cestu zpět ke domovu. "Proč jsem byla tak hloupá a
 rozhodla se?! vyčkat si dívka a přemýšlela proč to vlastně
 udělala. Proč utekla jen kvůli tomu, že jí matka kárála něco,
 co si tak skutečně přála? Přála si vydat se do světa! Čestovat
 a být má, co chtěla, ale pakud nenajde cestu zpět, bude si to ~~z~~
 navždy vyčkat...
 Už nic jako ten se domácí sněhem a hledá něco, co by jí připo
 mělo domov. Měla pocit, že chodí v kruzích, pohledovala jí únova
 a bála se, že se nikdy nevrátí domů a mužstane napospas
 přírody.
 Je vyčerpání a už se sotva drží na nohou. Okolo níhde nic, níhde
 kdo by jí pomohl, žádné místo na odpočinek...
 Sedla si do sněhu a dechem si zahřívala zmrzlé ruce. Všechno ledem
 se jí zdálo tak neuskutečně, usína...
 Najednou se ale s pohybem probudila a vyčerpání ustalo. []
 "Musím
 usnout!" Utúlala pár knihů opřít a znovu se jí začaly podlamovat kolena
 Ale v tom viděla pár měšek před sebou rudi vypadající předmět.
 Váhala se a z posledních sil došla ke němu... "Rudé ruce! Ruce jí na
 tváři vyčarovala úsměr a jakoby jí dodala novou energii a hlavně
 naději jí dala. Pohlédla její dřevěný listky a usmívala se nad
 její krásou. Pak se ale vzpomínala. Musí jít dál, musí ~~zabít~~ zahaleb.
 Zvedla se od ruce a naposledy z ní "nabrala ~~matěji~~ energii" a
 šla dál plná sil. Kustě se konstivo a dívka uviděla ani na krok
 Promerla na kost, šla, kam jí mohly vedly. Najednou měla pocit, že klouže
 v ruce jí před ní se vyšovaly obrysy dvou osob. Promerla si oči, aby se
 probudila z blouznění, ale promerla
 "Ruceji, ruceji" pronesla me dívka
 tak suji vedovici,
[]

18. Kůzma

Příběh z tělocvičny

Osnova

1. Lesta na trávníku
2. Sázka
3. Transistoro hubování

Jednoho krásného dne se Lukáš vydal na trénink atletiky. Sice se mu moc nelíbilo, ale už se těšil na Vojtu s Kubou, až si zase řeknou, co se za celý týden událo nového. ~~Třeba si Kuba koupil novou vidličku a Vojta~~

Lukáš vstoupil do šatny, pozdravil se s Lukášem a přešel se do sportovního. Chvilku seděl s Vojtou a Kubou v šatně, povídali si, jenže pak je to přestalo bavit, a tak si to namířili do tělocvičny. Byli tam první, ani jejich trenér tam ^{ještě} nebyl.

"Hej Vojto," ozval se Kuba, "o co, že nvydržíš zavěšený na těhle žebřinách tři minuty?" chechtal se.

"Prosím tě, to je bláznovčina." nenechal se Vojta. Lukáš to jen z dáleky pozoroval, ale i on byl zvědavý, jestli to Vojta ~~vydrží~~ vydrží.

Vojta vyšplhal nahoru, chytil se rukama a nohy spustil dolu, takže jen volně visel. Jenže to by nebyl Kuba, aby ho nezapadla další bláznovčina. Přiblížil se ke Vojtovi a začal ho ~~lehtat~~ lehtat.

Vojta se ho snažil od sebe odlehmat, ale Kuba se nenechal. Vojtovi začaly kolouzat prsty, ledyž v tom spadl nahlečky na zem.

"Můžeš mi, Jakubče, říct, co tě to napadlo?!" ječel trenér později.

"Já..." lehtal Kuba. "Já nevěděl, že se pustí. Je mi to líto." složil hlavu zahambením Kuba.

"Ano, líto ti to být může, ale tím Vojtovu zlomenou ruku nvyhlčíš. To byl zase jednou skvělý nápad!"

9 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- Ambridge, B. – Lieven, E. V. M. (2011). *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bajzíková, E. (1979). *Úvod do textovej syntaxe*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Balabánová, J. (2012). *Učivo o skladbě na 2. stupni ZŠ*. Brno: PedF MU. [Diplomová práce]
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1993/94b). O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 44(7–8), s. 158–162.
- Čechová, M. (1996/97). Tvořivostí učitelů k tvořivosti žáků? *Český jazyk a literatura*, 47 (3–4), s. 68–81.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (2000/01). K perspektivě vyučování češtině. *Český jazyk a literatura*, 51 (5 6), s. 146–149.
- Čechová, M. (2007/08). Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků. *Český jazyk a literatura*, 58 (5), s. 214–217.
- Čechová, M. (2011/12). Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62 (5), s. 237–241.
- Čechová, M. a kol. (1996). *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN.
- Čechová, M. a kol. (1997). *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV – nakladatelství.
- Čechová, M. a kol. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- Čechová, M. a kol. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M. – Styblík, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čepková, I. (2013). *Vývoj vypravování u dětí staršího školního věku*. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/cepkova-tisk.php> (cit. 10. 10. 2016)
- Daneš, F. (1968). Typy tematických posloupností v textu (na materiále českého textu odborného). *Slovo a slovesnost* 29, 1968, s. 125–141.
- Demlová, E. (2000/01). K textové syntaxi komunikátu a textu v rámci komunikační výchovy. *Český jazyk a literatura*, 51 (1-2), s. 18–22.
- Dokoupilová, L. (2005). Nejčastější chyby v projevech žáků II. stupně ZŠ. In *Jazyky v*

- kontaktu/jazyky v konfliktu a evropský jazykový prostor*. Sborník příspěvků ze 4. mezinárodní konference Setkání mladých lingvistů, konané na FF UP v Olomouci ve dnech 12.–14. května 2003. UP : Olomouc, s. 48–50.
- Dvořák, K. (1975/76). K opravám slohových prací na středních školách. *Český jazyk a literatura*, 26, s. 164–170.
- Dvořák, K. (1979/80). K slohovému útvaru vypravování na školách I. a II. cyklu. *Český jazyk a literatura*, 30, s. 360–365.
- Dvořák, K. (1993). Zamyšlení nad písemným vypravováním žáků základních škol v okrese České Budějovice. *Jazyk a řeč jihočeského regionu 2*. Sborník katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. PF JU: České Budějovice, s. 82–95.
- Dvořák, K. (1994/95). K písemným projevům žáků 8. ročníků základních škol. *Český jazyk a literatura*, 45, s. 216–217.
- Dvořák, K. (1995/96). K písemným projevům studentů gymnázia. *Český jazyk a literatura*, 46, s. 62–68.
- Dvořák, K. (1997/98a). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48 (3–4), s. 67–73.
- Dvořák, K. (1997/98b). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích (dokončení). *Český jazyk a literatura*, 48 (5–6), s. 113–121.
- Dvořák, K. (2007/08). Některé problémy studentů při vyjadřování (zvláště příčinnostních vztahů). *Český jazyk a literatura*, 58 (5), s. 229–232.
- Dvořáková, I. (2010). *Obsahová analýza/formální obsahová analýza/kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin, (2), s. 95–99. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/obsahova-analyzaformalni-obsahova-analyza-kvantitativni-obsahova-analyza>.
- Encyklopedický slovník češtiny* (2002). Praha: NLN.
- Faudezová, A. – Magee, W. – Warrenová, C. (2010). *Jak psát příběhy, básně, dopisy projekty, reportáže, e-maily... a další*. Překlad Nejedlá Kateřina, Perfekt.
- Fernándezová, E. M. – Smithová Cairnssová, H. (2014): *Základy psycholingvistiky*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum.
- Feřtek, T. (2014). Proč v Česku tak málo lidí umí dobře psát a přemýšlet. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/externi-hlasy/proc-v-cesku-tak-malo-lidi-umi-dobre-psat-a-premyslet> [cit. 10. 11. 2016]
- Friendlaerová, H. – Vrbková, L. (2014). *České děti jako čtenáři: Mediaresearch*.

- Mediaresearch: výzkumná závěrečná zpráva.* Praha.
- Gabal, I. – Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu.* Praha: Gabal, Analysis & Consulting.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny.* Praha: SPN.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1998). *Skladba češtiny.* Olomouc: Votobia.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1999). *Skladba češtiny, cvičení a výklad.* Praha: ISV.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1992). *Učte se s námi skladbě češtiny.* Praha: SPN.
- Hachová, K. (2016). *Úroveň vypravěčských dovedností žáků 5. tříd základní školy.* Diplomová práce. Plzeň.
- Harčariková, P. – Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Hausenblas, O. (2012). Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledek. *Kritické listy*, 45, s. 6–8.
- Hauser, P. (2000/01). Vyučování českému jazyku a jazykověda. *Český jazyk a literatura*, 51 (7–8), s. 157–162.
- Hauser, P. a kol. (2007): *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita.
- Hájková, E. (2012a). Účinnost edukačních postupů při budování poznatkových struktur. In: *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 69–81). Praha: PedF UK.
- Hájková, E. (Ed.). (2012b). *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie.* Praha: PedF UK.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.*
- Hoffmannová, J. (1998). Pařani a gamesy. *Naše řeč*, roč. 81, s. 100–111. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7437>
- Hoffmannová, J. (2000). Styl současných teenagerů (na pozadí úvahy o „stylech věkových“). *Stylistyka*, roč. IX, s. 247–262.
- Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. – Jílková, L. – Kaderka, P. – Mareš, P. – Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny.* Praha: Academia.
- Horálek, K. (1976). Věta a výpověď. *Slovo a slovesnost* 37, s. 81–85.
- Horálek, K. (1977). Slovo, věta, promluva. *Slovo a slovesnost* 38, s. 259–262.
- Hošnová, E. (2000/01). Syntax na základní škole, její terminologie (I). *Český jazyk a literatura*, 51 (1–2), s. 22–28.
- Hrbáček, J. (1991). K problematice syntaktických vztahů parataktických. *Naše řeč*, 74

- (4–5), s. 181–188.
- Hrbáček, J. (1992/93). Věta jednoduchá, věta složená a souvětí. *Český jazyk a literatura*, 43 (3–4), s. 52–58.
- Hrbáček, J. (1994). *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia.
- Hrbáček, J. (1995/96). Několik poznámek o syntaktickém vztahu závislosti. *Český jazyk a literatura*, 46 (1–2), s. 5–13.
- Hrbáček, J. (1997). K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *Naše řeč*, 80 (4), s. 169–177.
- Hrbáček, J. (1999/2000). Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*, s. 109–116.
- Hubáček, J. (1974). *Vyučování slohu na nižším stupni ZDŠ*. Praha: SPN.
- Hubáček, J. (1989). *Didaktika slohu*. Praha: SPN.
- Hubáček, J. – Jandová, E. – Svobodová, D. – Svobodová, J. (2010). *Čeština pro učitele*. [b.m.]: Vademecum Bohemiae.
- Chejnová, P. (2014). Child Acquisition of Czech Modal Verbs. *AD ALTA*, č. 2, s. 7–10.
- Chejnová, P. (2015). Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová čeština doma a ve světě*, č. 2. s. 89–97.
- Chejnová, P. (2016a). Osvojování gramatických kategorií sloves u českého dítěte. *Slovo a slovesnost*, roč. 77, č. 3, 2016, s. 185–201.
- Chejnová, P. (2016b). *Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of a Czech child*. 1.vyd. Praha: Karolinum.
- Chromý, J. (2014). Psycholingvistika v češtině a čeština v psycholingvistice (doslov k českému vydání). In: *Základy psycholingvistiky*. Fernándezová, E. M. – Smithová Cairnsová, H. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. S. 267–273.
- Chudková, J. (1964). Podřadné souvětí v 7. a 8. tř. ZDŠ. In: *Sborník Pedagogického institutu v Plzni. Jazyk a literatura*, s. 139–149.
- Chvál, M., Šmejkalová, M. Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníku základních škol. *Studia pedagogica* 23, č. 1, 2018. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/1724/1944>.
- Jaklová, A. (1979). *Mluva mládeže v jižních Čechách*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- Jaklová, A. (1986). *Interdisciplinární výzkum řečové činnosti mládeže*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.

- Jaklová, A. (1986). Návrh všestranného rozboru řečové činnosti mládeže. *Naše řeč*, roč. 69, s. 233–241. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=6653>
- Jaklová, A. (1993). Existuje mluva mládeže? *Český jazyk a literatura*, roč. 44, č. 3/4, s. 54–57.
- Janáček, G. (1947). *Obecná didaktika mateřského jazyka*. Praha 1947.
- Jančák, P. (1997). Běžná mluva v Praze a její nářeční zázemí. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, s. 200–211.
- Janík a kol. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Janovec, L. – Bušová, L. – Říhová, A. – Šamalová, M. (2006). *Na co se nás často ptáte. Jak používat čárku a další interpunkční znaménka*. Praha.
- Jedlička, A. – Formánková, V. – Rejmánková, M. *Základy české stylistiky*. SPN: Praha 1970.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jirsová, A. – Prouzová, H. – Svozilová, N. (1964). Poznámky k mluvě mládeže. *Naše řeč*, roč. 47, s. 193–199. Dostupné z: <http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5057>.
- Kala, M. – Benešová, M. (1989): *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN.
- Karlík, P. – Nekula, M. – Rusínová, Z. (Eds.). (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny.
- Karmiloff, K. – Karmiloff-Smith (2002). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescents*. Harvard University.
- Kesselová, J. (2013). Syntax naratív dětí v předškolského věku. Studie z aplikované lingvistiky 4, 2. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, s. 19–37.
- Klimeš, L. (1950). *Lexikální a syntaktická charakteristika dětských prací* [disertační práce]. Praha: UK v Praze.
- Klimeš, L. (1951). Frekvence předložek a spojek v psaném jazykovém projevu žáků ve věku od 8 do 15 let. *Český jazyk* 2, s. 191–192.
- Klimeš, L. (1956). Několik poznámek k vyučování slohu v 6.–8. třídě. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*, s. 207–212.
- Klimeš, L. (1978). *Syntaktický vývoj psaného jazykového projevu ve 3.–9. ročníku ZDŠ* [habilitační práce].
- Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešovská univerzita

v Prešově.

- Klímová, K. (2014). Několik poznámek k opravě, hodnocení a klasifikaci slohových prací. *Komenský; časopis pro učitele 1. až 5. ročníku základní devítileté školy* 139 (1), s. 55–58.
- Kolář, Z. – Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Korelusová, V. (2012). *Vývoj jazyka žáků na druhém stupni ZŠ*. Praha: FF UK [bakalářská práce].
- Krčmová, M. (1977). Jazyk mládeže na Moravě. *Naše řeč*, roč. 60, č. 3, s. 113–118.
Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5980>.
- Krobotová, M. (2001). *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Langmeier, J. – Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení*. Praha: PedF UK [disertační práce].
- Liptáková, Ľ. a kol. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. – Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mertin, V. – Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v pedagogickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Náhlíková, A. (2015). Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie* 7, č. 2, s. 116–135.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Nebeská, I. (2002). Osvojování jazyka dítětem. In: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, s. 300–301.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In: *Language Development across Childhood and Adolescence*. Ed. Berman, R. A. 1st ed., s. 1–9.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin, TX: PRO-ED.
- Nippold, M. A. (2012). *Narrative writing in children and adolescents: examining the literate lexicon*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, s. 393–394.

- Nippold, M. A. (2014). *Language Sampling with Adolescents*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Nosek, P. (2000/01). Ke kultuře připravených a nepřipravených písemných projevů žáků II. stupně. *Český jazyk a literatura*, č. 1–2, 51, s. 39–41.
- Nygrýn, Z. (1978/79). Stylizace souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických vztahů. *Český jazyk a literatura* 29, s. 309–313, s. 107–110.
- Pastyřík, S. (1999). Vypravování a škola. *Jazykovědné aktuality* 36, s. 67–79.
- Pastyřík, S. (2005). *Selecta didactica*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Peterka, J. (2006). *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Podhorná-Polická, A. (2008): Univerzália ve slangu mládeže. *Slang a argot. Sborník přednášek z 8. konference o slangu a argotu konané v Plzni ve dnech 26.–27. února 2008*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU v Plzni, s. 67–71.
- Pokorný, L. (1962). Stylistické chyby žáků SVVŠ. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*, s. 135–147.
- Prázová, I. (2014). *Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství*. *Ikaros* [online], ročník 18, číslo 3 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <https://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Průcha, J., a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 19 (2), s. 89–105.
- Průžová, H. (2012/2013). Na okraj hodnocení slohových prací. *Český jazyk a literatura* č. 4, 63, s. 181–185.
- Pravidla českého pravopisu* (1999). Školní vydání. Praha: Fortuna.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Richter, V. (2013). *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Tisková zpráva, NK ČR Praha, 27. 3. 2014.
- Rysová, K. (2007/2008). Propojení jazyka, literatury a slohu ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 58 (3), s. 137–142.
- Rysová, K. (2000/01). Úvod a závěr slohových prací. In *Český jazyk a literatura* č. 9–10, 51, s. 234–241.
- Saicová Římalová, L. (2012). Intertextualita v procesu osvojování: raná dětská řeč. *Slovo a*

- slovesnost*, 73, s. 345–365.
- Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy český hovořícího dítěte*. Praha: FF UK
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
- SCIO: *Čtenářství na školách: analýza dat z projektů Čtenář a klíčové kompetence*. Tisková zpráva, NK ČR Praha, 27. 3. 2014.
- Slančová, D. (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), s. 5–25.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slovník spisovné češtiny* (2002). Praha: Academia.
- Slovník spisovného jazyka českého I. – IV.* (1960–1971). Praha.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. (1978). Praha.
- Smolík, F. (2011). Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky (recenze). *E-psychologie* [online], 5(4), s. 73–75. [cit. 25. 9. 2016].
- Smolík, F. (2009). Psycholingvistika a čeština: některá slibná témata.
- Smolík, F. (2007). *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Smolík, F. – Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Souček, D. (2016). Učitelé: s žáky to jde od deseti k pěti. Opravdu? Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2016/36/ucitele-s-zaky-to-jde-od-deseti-k-peti-opravdu> (cit. 10. 11. 2016)
- Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Styblík, V. (2001). *Větné rozborů pro základní školu*. Praha: SPN.
- Suda, Z. (2012/2013). Práce s konceptem a stylizační variantnost. *Český jazyk a literatura* 63, s. 71–77.
- Svoboda, K. (1956). O využití syntaktických poznatků k zdokonalování větné stavby našich žáků. *Český jazyk: časopis pro metodiku českého jazyka*. S. 241–250.
- Svoboda, K. (1964). *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1970/71). Jazykové vyjadřování a myšlení se zřetelem k vyučování

- mateřskému jazyku. *Český jazyk a literatura* 21, s. 337–344, 388–398.
- Svoboda, K. (1973/74): Strukturní vady v třetí větě souvětí. *Český jazyk a literatura* 24, s. 204–213, 259–266.
- Svoboda, K. (1975): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*, díl I. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1976): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*, díl II. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1985/86). Slovní druhy, větná stavba a myšlení. *Český jazyk a literatura* 36, s. 394–407.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Svobodová, J. (1987). *Výzvodé konstrukce v jazykových projevech žáků 5.–8. ročníku ZŠ*. In: SP PFO. D 24. Praha: SPN, s. 57–69.
- Svobodová, J. (1991). *Výzva a školské pojetí druhů vět*. In: SP PFO. D 28. Praha: SPN, s. 17–21.
- Svobodová, J. (1994). Mluvenost a psanost z hlediska školní výuky. In: *K diferenciaci současného mluveného jazyka*. Sborník prací z mezinárodní vědecké konference. Ostrava: Filozofická fakulta OU, s. 204–208.
- Svobodová, J. (1996). Mluvená „spisovnost“ ve škole. In *Spisovnost a nespisovnost dnes*: Sborník prací Pedagogické fakulty MU v Brně. Svazek 133, Brno: Pedagogická fakulta MU, s. 246–249.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137 (3), s. 38–44.
- Šebesta, K. (1979/80). K vývoji stylizačních dovedností žáků v průběhu středoškolského studia. *Český jazyk a literatura*, 30, s. 121–130.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šebesta, K. (2009). Jazyková a komunikační kompetence české mládeže. In: *Pedagogická encyklopedie* (Průcha, J. ed.). Praha: Portál, s. 348–353.
- Šebesta, K. (2010). Korpusy češtiny a osvojování jazyka. *Studie z aplikované lingvistiky*, č. 2, s. 11–33.
- Šebesta, K. – Goláňová, H. – Jelínek, T. – Jelínková, B. – Křen, M. – Letafková, J. – Procházka, P. – Skoumalová, H. (2013). *SKRIPT2012: akviziční korpus psané češtiny – přepisy písemných prací žáků základních a středních škol v ČR*. Ústav

- Českého národního korpusu FF UK, Praha 2013. Dostupný z
WWW: <http://www.korpus.cz>.
- Šed'ová, K. – Švaříček, R. – Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šmilauer, V. (1968/69). Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 19 (6), s. 241–249.
- Šmilauer, V. (1969). *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- Štěpáník, S. (2014). *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole*. Praha, PedF UK. [disertační práce].
- Štěpáník, S. – Schneiderová, S. (2015/16). Analýza diskurzu. *Český jazyk a literatura*
- Švaříček, R. – Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Těšitelová, M. a kol. (1987). *O češtině v číslech*. Praha: Academia, 1987.
- Tomková, A. (2007). Žákovské portfolio a jeho cíle v primární škole. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1543/ZAKOVSKÉ-PORTFOLIO-A-JEHO-CILE-V-PRIMARNI-SKOLE.html>
- Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha – Litomyšl – Příbram: Pistorius a Olšanská – Paseka.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Viktorová, I. (2009). *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Walterová a kol. (2012). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Zajacová, S. (2005). Narácia detí predškolského veku. In: *Slovo o slove*. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU. Roč. 11, s. 73–83.
- Zajícová, P. (2008). *Narace a vyučování jazyku*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In Kolláriková a B. Pupala (Eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 271–305.
- Zápotočná, O. (1998). Metodika počiatocného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. In: Z. Kolláriková (Ed.), *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: IRIS, s. 18–32.
- Zeman, J. (2013). *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Zimová, L. (1994). *Způsoby vyjadřování větných členů v textu*. Ústí nad Labem: UJEP.

- Zimová, L. (1997/98). Vyjadřování větných členů infinitivem jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 48 (9–10), s. 205–211.
- Zimová, L. (1998/99). Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický. *Český jazyk a literatura*, 49 (3–4), s. 63–67.
- Zimová, L. (2005/06). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56 (5), s. 209–214.
- Zimová, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62 (5), s. 241–244.
- Zimová, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 2016, (4), s.164–169.
- Zouharová, M. (2006a). Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka. In: L. Kováčik (Ed.), *Studia Slovaca* (s. 165–174). Banská Bystrica: PedF UMB.
- Zouharová, M. (2006b). Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, 16(2), s. 24–33.

Učebnice

- Hošnová, E. – Bozděchová, I. – Mareš, P. – Svobodová, I. – Styblík, V. (2007). *Český jazyk 6 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. (2006). *Český jazyk 6 pro základní školy: pracovní sešit*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. (2007). *Český jazyk 6 pro základní školy: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. (2010). *Český jazyk 7 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. (2010). *Český jazyk 7 pro základní školy: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. (2008). *Český jazyk 7 pro základní školy: pracovní sešit*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. (2009). *Český jazyk 8 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. (2011). *Český jazyk 8 pro základní školy: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. (2011). *Český jazyk 8 pro základní školy: pracovní sešit*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Hošnová, E. – Bozděchová, I. – Mareš, P. – Svobodová, I. (2010). *Český jazyk 9 pro*

- základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN.
- Krausová, Z. – Teršová, R. (2003). *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Teršová, R. (2004). *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: pracovní sešit*. 2. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Teršová, R. (2003). *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Teršová, R. (2004). *Český jazyk pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Teršová, R. (2004). *Český jazyk 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Teršová, R. (2004). *Český jazyk 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Pašková, M. (2005). *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Pašková, M. (2005). *Český jazyk 8: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z. – Pašková, M. (2006). *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.
- Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. (2006). *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia: pracovní sešit: [s přílohou Přehled učiva]*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.
- Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. (2007). *Český jazyk 9: příručka učitele: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2007.
- Krausová, Z. – Pašková, M. – Vaňková, J. (2006). *Český jazyk: pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.
- Styblík, V. a kol. (1998). *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V. a kol. (1997). *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V. a kol. (1997). *Český jazyk pro 7. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V. a kol. (1997). *Český jazyk pro 9. ročník základní školy*. Praha: SPN.