

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka
na 2. stupni základní školy

Method of Integration of Valency Syntax into the Czech Language
Teaching within Lower Secondary Education

Mgr. Renata Žiláková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika (didaktika českého jazyka)

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 4. 2016

Mgr. Renata Žiláková

Děkuji doc. PhDr. Svatavě Machové, CSc. za pečlivé vedení mé práce a projevenou trpělivost.

NÁZEV: Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy

AUTOR: Mgr. Renata Žiláková

KATEDRA: Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

ŠKOLITEL: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

ABSTRAKT:

Disertační práce s názvem *Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy* se zabývá problematikou valenční syntaxe ve vztahu k výuce syntaxe na druhém stupni základní školy.

Hlavním cílem disertační práce je popsat, zpřesnit a definovat principy, na jejichž základech je možné začlenit valenční teorii do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy s přihlédnutím k žákovským představám o struktuře české věty.

Disertace ve třech hlavních částech seznamuje čtenáře s vývojem pohledu na valenční syntax jako vědeckou disciplínu v českém i zahraničním prostředí, neboť didaktická transformace učebního obsahu musí vždy z vědeckých teorií vycházet a být s nimi v souladu, dále ve druhé části práce analyzuje didakticky transformované obsahy učiva valenční syntaxe v učebních materiálech určených pro druhý stupeň základní školy a ve třetí části na základě praktického kvalitativního výzkumu definuje žákovské prekoncepty vztahující se k formální a významové struktuře věty.

Předložená disertační práce mimo jiné poukazuje na nutnost sledování žákovských prekonceptů ve výuce českého jazyka tak, aby výuka byla ve výsledku pro žáky nejen přínosná, ale též zajímavá. Hodnota předložené práce je mimo jiné v tom, že může sloužit jako pomoc pedagogům českého jazyka v jejich vlastní přípravě na vyučovací hodiny.

KLÍČOVÁ SLOVA:

didaktika českého jazyka, syntax, valenční syntax, konstruktivismus, prekoncept

TITLE: Method of Integration of Valency Syntax into the Czech Language Teaching within Lower Secondary Education

AUTHOR: Mgr. Renata Žiláková

DEPARTMENT: Department of Czech Language, Faculty of Education Charles University in Prague

SUPERVISOR: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

ABSTRACT:

The dissertation called the *Method of Integration of Valency Syntax into the Czech Language Teaching within Lower Secondary Education* deals with the issue of valency syntax in relation to syntax teaching within lower secondary education.

The main goal of the dissertation is to describe, specify and define the principles, which serve as the basis for the integration of the valency theory into the Czech language teaching within lower secondary education with regard to pupils' concepts of the structure of a Czech sentence.

In its three main parts, the dissertation informs the reader about the development of the perception of the valency syntax as a scientific discipline in the Czech and foreign environment, as the didactic transformation of the curriculum must be always based on scientific theories and comply with them; the second part of the thesis analyses the didactically transformed curriculum of valency syntax in teaching materials intended for lower secondary education. On the basis of a practical quality research, the third part defines pupils' preconcepts related to the formal and semantic structure of a sentence.

Among other things, the submitted dissertation points out to the necessity of monitoring the pupils' preconcepts in the Czech language teaching in order to ensure that the teaching is not only beneficial but also interesting for the pupils. One of the contributions the thesis brings is that it may serve as a guide for Czech language teachers in their preparation for lessons.

KEY WORDS:

Czech language didactics, syntax, valency syntax, constructivism, preconcept

OBSAH

Předmluva	9
1 Úvod	10
2 Struktura disertační práce	15
3 Teoretická východiska valenční syntaxe	17
3.1 Vývoj pohledu na valenční syntax	18
3.2 Vývoj pohledu na valenční syntax v české lingvistice	26
3.3 Vztah valence a analytické syntaxe	29
3.3.1 Mluvnice češtiny (3)	29
3.3.2 Čeština – řeč a jazyk	33
3.3.3 Skladba spisovné češtiny	36
3.3.4 Shrnutí	38
3.4 Pozice skladby ve výuce českého jazyka	39
3.4.1 Návaznost výuky české skladby na základní škole	39
3.4.2 Definování cílů výuky skladby na základě RVP	45
3.4.3 Valenční syntax jako didaktický problém	47
3.4.4 Valence v didaktikách českého jazyka	64
4 Analýza didakticky transformovaných obsahů	
učiva v učebnicích českého jazyka	70
4.1 Vývoj zpracování tématu valenční syntaxe v učebnicích českého jazyka	71
4.2 Četnost výskytu v učebnicích českého jazyka	74
4.3 Posloupnost syntaktického učiva	75
4.4 Formy didaktické transformace	79
4.4.1 Užitá terminologie	80
4.4.2 Formulace pouček	84
4.5 Zpracování teoretické části	87
4.6 Zpracování praktické části	92
5 Pedagogický konstruktivismus	95
5.1 Kritika konstruktivismu	98

5.2 Složky konstruktivistického přístupu	100
5.2.1 Žakovská pojetí	101
5.2.1.1 Terminologické vymezení žakovského pojetí	101
5.2.1.2 Vlastnosti žakovských pojetí	102
5.2.1.3 Rizika opomíjení žakovských pojetí	103
5.2.1.4 Diagnostika žakovských pojetí	104
5.3 Identifikace formálních poznatků	104
5.4 Poznávací proces žáků	106
5.4.1 Giordaniho alosterický model	106
5.4.2 Teorie proceptů E Graye a D Talla	110
5.4.2.1 Teorie proceptů a syntaktická valence	111
5.4.3 Teorie generických a separovaných modelů M. Hejného	113
5.5 Charakteristické znaky pedagogického konstruktivismu	116
5.6 Konstruktivismus ve vztahu k české syntaxi	121
5.6.1 Konstruktivismus v didaktice českého jazyka	125
5.6.1.1 Konstruktivismus v práci Z. Holubáře (1970)	126
5.6.1.2 Prvky konstruktivismu v práci J. Novotného	129
5.6.1.3 Karel Kamiš a parolový přístup k výuce mateřského jazyka	132
6 Výzkumná část práce	135
6.1 Specifikace výzkumu	136
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	138
6.3 Chronologie výzkumu	139
6.4 Podmínky výzkumu	140
6.5 Testování	141
6.6 Dílčí metody výzkumu	144
6.7 Zásady kvalitativního výzkumu a jejich dodržování	144
6.8 Osoba výzkumníka	147
7 Výsledky výzkumné části a jejich interpretace	148
7.1 Analýza výzkumného vzorku 6.A ₂ /6.B ₂	148

7.1.1 Vyhodnocení první úlohy	148
7.1.2 Vyhodnocení druhé úlohy	157
7.1.3 Vyhodnocení třetí úlohy	161
7.1.4 Shrnutí	168
7.2 Analýza výzkumného vzorku 9.A ₃ /9.B ₃	168
7.2.1 Vyhodnocení první úlohy	169
7.2.2 Vyhodnocení druhé úlohy	174
7.2.3 Vyhodnocení třetí úlohy	176
7.2.4 Shrnutí	182
7.3 Opakování výzkumu	185
8 Závěr	187
Literatura	191
Učebnice	199
Seznam tabulek	202
Seznam použitých zkratk	203
Seznam příloh	204

Předmluva

Disertační práce je členěna do osmi kapitol. V první kapitole je představeno téma práce a cíle výzkumu. Ve druhé kapitole je popsána struktura disertační práce. Třetí kapitola se zabývá teoretickými východisky valenční syntaxe z pohledu vědecké teorie i didaktické koncepce. Čtvrtá kapitola obsahuje analýzu učebních textů týkajících se českého jazyka z pohledu valenční syntaxe. Pátá kapitola uvádí do vztahu pedagogický konstruktivismus a valenční syntax. V šesté kapitole je představen výzkum zaměřený na zjišťování žákovských prekonceptů ve vztahu ke struktuře české věty. V sedmé kapitole jsou shrnuty výsledky získané výzkumem. Osmou kapitolu práce tvoří závěrečné shrnutí.

Cíle disertační práce jsou uvedeny v kapitole 1 (pro celou disertační práci) a v kapitole 6 (cíle definované pro výzkum ve školním prostředí).

Vyhodnocení analýzy učebních textů je uvedeno v kapitole 4. Vyhodnocení výsledků získaných výzkumem ve školním prostředí je uvedeno v kapitole 7.

1 Úvod

Předložená disertační práce se systematicky zabývá různými aspekty valenční syntaxe v kontextu výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy.

V současné době není pozice valenční syntaxe na uvedeném vzdělávacím stupni nijak institucionálně vymezena. Můžeme říci, že do učebních materiálů proniká na základě uvážení jejich tvůrců. Jistá volnost daná nejednoznačným vymezením valenční teorie (její báze) a v návaznosti na to též terminologie ve školském prostředí způsobuje, že se od sebe mohou jednotlivé teorie užívané v učebních textech lišit. Zatímco klasická závislostní syntax nevalenční je vykládána bez výraznějších rozdílů,¹ valenční teorie je zasažena mnohostí pohledů. Proto se lze domnívat, že nejednoznačnost a nejednotnost východisek valenční syntaxe je dosud nedořešeným problémem didaktiky českého jazyka na druhém stupni základní školy.

Kromě nejasné ukotvenosti valenční teorie v didaktickém systému lze spatřovat problém v samotné existenci dvou deskriptivních systémů, tedy v existenci klasické závislostní syntaxe nevalenční a závislostní syntaxe valenční.

Zatímco prvně jmenovaný systém je tradičně užíván ve školské praxi a tvoří centrum výuky skladby na základní škole, druhý systém (svým charakterem značně odlišný) je implementován jen velmi pozvolna v různých formách návaznosti na základní, tedy klasický syntaktický popis nevalenční.

Je tedy nezbytné položit si zásadní otázku. Je vůbec žádoucí a funkční seznamovat žáky druhého stupně základní školy v rámci výuky české skladby s dalším syntaktickým systémem? Přestože je možné se domnívat, že tato otázka již není vzhledem k současné situaci příliš aktuální,² lze říci, že implementace valenční syntaxe do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy může být po adekvátní didaktické transformaci funkční. Nakonec je tímto naplněn i jeden ze základních požadavků didaktiky, tedy aby didaktika daného předmětu vždy zohledňovala, didakticky transformovala a do obsahů učiva převáděla aktuální poznatky daného

¹ Což je dáno zejména systematickou prací Vladimíra Šmilauera (Novočeská skladba 1946, 1966).

² Otázka není příliš aktuální vzhledem k tomu, že budoucí učitelé českého jazyka jsou s valenční teorií v průběhu svého studia seznamováni a teorie valenční syntaxe je reflektována řadou učebnice českého jazyka pro druhý stupeň základní školy.

vědního oboru.³ Tyto argumenty však samy o sobě nejsou dostačující. Musí být zohledněn i faktor přijatelnosti daného systému pro žáky samotné.

Výzkumem připravenosti žáků na přijetí valenční teorie se zabýval například Zdeněk Holubář,⁴ z jehož výzkumu zaměřeného na žáky prvního stupně vyplynulo, že žáci prvního stupně základní školy chápou významové vztahy ve výpovědi. Jiří Novotný pak ve svém výzkumu zaměřeném též na žáky prvního stupně základní školy potvrdil, že *žáci jsou na přijetí valenční teorie mentálně připraveni*.⁵

Kritika výuky klasické závislostní syntaxe nevalenční vychází dlouhodobě především z její formálnosti a analytičnosti. Přičemž žádoucí by byly zejména směry opačné, tedy funkčnost a syntéza s ohledem na dosažení preferovaných komunikačních kompetencí žáka. Kritika klasické závislostní syntaxe nevalenční nemůže být ovšem jen takto jednostranná. Systém sám funkční kritérium naplňovat může. Budeme-li pracovat se systémem větných členů a vztahů mezi nimi, je dokonce žádoucí rozlišovat vztahy formální a významové. Nicméně proto je nezbytné osvojit si analytické dovednosti a pojmový aparát, jímž bychom tyto vztahy popsali a jednotlivé členy pojmenovali. Mnoha žákům činí právě tento krok značné obtíže, a to z různých příčin, mezi něž mohou patřit následující faktory: vyučovací metody, prostředí či osobnost učitele.⁶ V důsledku negativního působení uvedených faktorů dochází ze strany žáka k nezvládnutí extenze i intenze pojmů.

Výzkumem v oblasti nabývání dovedností a znalostí pojmů z oblasti školské syntaxe se zabývali Přemysl Hauser a Marie Zouharová.⁷ Marie Zouharová potvrdila svým výzkumem dřívější závěry Přemysla Hausera, že žáci druhého stupně základní školy nejčastěji rozpoznají predikát (85 %), subjekt (80 %) a atribut kongruentní (69 %).

³ srov. ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998.

⁴ HOLUBÁŘ, Zdeněk. Myšlenkové operace a učení jazyku: Příspěvek k psychologii učení. 1. vyd. Praha: Academia, 1970. 59, [1] s. Studie ČSAV, č. 8.

⁵ NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. 1993/94, **44**(1/2): s. 6.

⁶ ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana (ed.), MIROSLAV KOMÁREK (ed.) a OLDŘICH ULIČNÝ (ed.). *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Univerzita Karlova, 1995, s. 309.

⁷ tamtéž

Ani tato procenta ovšem Hauser a Zouharová neoznačují za uspokojivá. Naopak 85% úspěšnost rozpoznání predikátu vnímají jako nepříliš úspěšnou.

Největší problémy pak podle Zouharové činí určování substantivních výrazů s prepozicí. Žáci se někdy nechávají ovlivňovat lexikální sémantikou slov, například výraz *poslední ve spojení v poslední době určovali (žáci pozn. autorky) jako adverbiale temporis*.⁸ Tyto neuspokojivé výsledky v analytických dovednostech připisují autoři nedostatečnému pochopení pojmového a vztahového aparátu, zaměření učitelů na rozvoj analytických dovedností na úkor produkčních a malému zaměření na sémantickou povahu struktury věty, přestože ta může být pro žáky velkým pomocníkem (ale jak ukazuje výzkum Zouharové také velkým nepřitelem). Abstrahování od sémantické složky popisu struktury věty může vést k mylným žákovským interpretacím.

Ačkoli je dnes jasné, že zaměření některých učitelů českého jazyka na finální dovednost analytické interpretace větné struktury je nedostatečným cílem, zůstává často cílem jediným. Přesvědčit nás o tom mohou jak užívané učebnice, tak Standardy pro základní vzdělávání.⁹

Názory na to, zda začlenit valenční syntax, se měnily a stále mění.¹⁰ V současné době neexistuje jednoznačný pohled na tuto problematiku.

Valenční teorie, jestliže je zařazena do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy, se nadto vyznačuje vysokou mírou variantnosti přístupů. Není jednoznačně vymezena výchozí teorie, terminologie či samotný její význam. Valenční syntax bývá vykládána buď zcela izolovaně od tématu klasické závislostní syntaxe nevalenční, nebo s ní je vztahově či terminologicky propojena, byť jsou obě teorie svými východisky v podstatě neslučitelné. V rámci didaktické transformace tak vzniká značná nejednota, jež může vyústit až ve vzdálení se výchozí odborné teorii, což není žádoucí ani z pohledu žáka, ani z pohledu didaktiky jako takové, neboť to porušuje

⁸ ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana (ed.), MIROSLAV KOMÁREK (ed.) a OLDŘICH ULIČNÝ (ed.). *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Univerzita Karlova, 1995, s. 309.

⁹ srov. Standardy (český jazyk a literatura)

¹⁰ srov. Hlavsa (1993), Uličný (1997)

jednu ze základních premis, tedy soulad původní vědecké teorie a didakticky transformovaného obsahu učiva.

Vycházíme tedy v naší práci z následující situace:

- ✓ Valenční teorie je v současné době začleňována do výuky skladby na druhém stupni základní školy.
- ✓ Valenční teorie není obsažena v Rámcovém vzdělávacím programu v popisu předmětu Český jazyk pro druhý stupeň základní školy.
- ✓ Pohled na didaktickou transformaci této teorie není jednotný.
- ✓ Často není určena výchozí teorie, z níž didaktická transformace vychází. Tuto výchozí teorii je někdy více a někdy méně možné odvodit z výkladu či terminologie v daném učebním textu.
- ✓ Není obecně definována funkce valenční teorie v jazykovém vyučování.¹¹
- ✓ Dosud není uspokojivě vyřešen problém, jakým způsobem uvést v jazykovém vyučování do vztahu klasickou závislostní syntax nevalenční a závislostní syntax valenční. Tak, aby bylo žákům jasné, proč se zabývají dvěma systémy, jež sledují z různých úhlů pohledu tentýž jev.
- ✓ Současné školní pojetí valenční syntaxe je málo orientované na žáka samotného, na rozvíjení jeho aktuálních schopností daných užíváním jazykového systému v rámci mateřského jazyka.

Na základě současné nepříliš uspokojivé situace si klademe otázku:

Na jakých faktorech závisí možnosti implementace valenční teorie do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy a jaké jsou možné způsoby její aplikace na základě žákovských představ (prekonceptů) o struktuře věty?

¹¹ Zda je lepší umístit výuku valence do skladby či stylistiky.

Hlavním cílem disertační práce je popsat, zpřesnit a definovat principy, na jejichž základech je možné začlenit valenční teorii do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy s přihlédnutím k žákovským představám o struktuře české věty.

K dosažení hlavního cíle je třeba postupně:

- ✓ shrnout a systematizovat publikované odborné práce k řešené problematice
- ✓ analyzovat aktuální stav problému v učebních textech
- ✓ vymezit pozici valenční teorie v obsahu učiva českého jazyka
- ✓ popsat výchozí vědecké teorie
- ✓ zjistit žákovské představy (prekoncepty)
- ✓ porovnat žákovské představy a výchozí teorie

2 Struktura disertační práce

Struktura disertační práce je částečně ovlivněna *Modelem didaktické rekonstrukce*.¹²

Model didaktické rekonstrukce obsahu učiva vychází z předpokladu, že výsledky vědeckého bádání není možné převádět na obsah učiva jen pouhou redukcí poznatků a vztahů vědecké teorie daného oboru. Redukce vědeckých poznatků může způsobit neschopnost daného školního předmětu reagovat na nové poznatky v oborovém bádání. Budeme-li konkrétní, redukce vědeckých poznatků v oblasti syntaxe může způsobit právě obtížné zapojení valenční syntaxe do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy. Cílem Modelu didaktické rekonstrukce je *učinit vědecky objasněné představy vhodné k učení a k naučení*.¹³

Mezi vědeckým poznáním příslušného oboru a obsahem učiva je vztah mnohem komplikovanější, než je vztah redukce. Tento vztah musí vycházet jednak z posledních poznatků vědního oboru disciplíny, jednak ze zkušeností žáků, jež jsou pro didaktiku stejně důležité jako obsah vědního oboru samého. Model didaktické rekonstrukce vychází z faktu, že chápání vědeckých představ a představ žáků je rovnocenným zdrojem informací pro rekonstrukci příslušného tématu.¹⁴ Jestliže jsou žákovské zkušenosti akceptovány, můžeme předpokládat úspěšnější konstruování poznatků: *„Didaktická rekonstrukce zahrnuje vytvoření vztahů z pohledu vzdělávání k souvislostem mezi představami v příslušném vědním oboru a představami vytvořenými na základě zkušenosti v kultuře každodenního života žáka.*“¹⁵

¹² dle Jelemenská, Sander, Kattmann 2003, srov. též Reinfried, Mathis, Kattmann 2009

¹³ REINFRIED, Sibylle, Christian MATHIS a Ulrich KATTMANN. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - eine innovative Methode zur fachdidaktische Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2009, **27**(3): s. 408. (překlad z německého jazyka autorka textu)

¹⁴ JELEMENSKÁ, Patrícia, Elke SANDER a Ulrich KATTMANN. Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, **53**(2): s. 191. (překlad ze slovenského jazyka autorka textu)

¹⁵ tamtéž

Výzkum na základě Modelu didaktické rekonstrukce zahrnuje následující aspekty:¹⁶

- ✓ objasnění představ ve vědním oboru
- ✓ výzkum žákovských představ
- ✓ didaktickou strukturaci

Předložená disertační práce vychází z tohoto modelu pouze částečně. Disertační práce si neklade za cíl vytvoření didakticky rekonstruovaného obsahu učiva valenční syntaxe.

Struktura disertační práce vychází vzhledem k definovaným cílům z prvních dvou bodů.

V první části předložené práce popisujeme výchozí situaci, tedy historický pohled na vývoj valenční teorie a její současnou podobu. Dále pak shrnujeme obraz valenční syntaxe v didaktice českého jazyka v odborných didakticky zaměřených publikacích a v učebních textech.

V druhé části disertační práce předkládáme výsledky realizovaného výzkumu žákovských prekonceptů vztahujících se ke gramatické a sémantické struktuře věty.

Struktura disertační práce tak odpovídá následujícím fázím výzkumu. :

1. popis teoretických východisek valenční syntaxe
2. analýza a hodnocení učebních materiálů
3. výzkum žákovských prekonceptů

¹⁶ JELEMENSKÁ, Patrícia, Elke SANDER a Ulrich KATTMANN. Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, **53**(2): s. 193.

3 Teoretická východiska valenční syntax

V průběhu 20. století došlo v lingvistice k několika zásadním proměnám paradigmatu. Těmto změnám v obsahu i rozsahu zkoumaného materiálu podléhala též syntax jako jedna z hierarchicky nejvyšších úrovní jazyka. S ojedinělými snahami změnit syntaktický popis jazyků, nebo alespoň modifikovat pohled na něj, se setkáváme již dříve, ale žádná z těchto snah neměla výraznější dopad.

Klasickým syntaktickým popisem nazýváme takové interpretace větné struktury založené podle typologie jazyka na složkovém či závislostním popisu, které analyzují jednotlivé složky vět závislé na základní skladební dvojici v hierarchickém uspořádání vyjadřujícím závislost. V závislosti na tom, zda se jedná o jazyk flektivní či analytický, volíme mezi popisem složkovým, který analyzuje věty na nominální a verbální fráze, a závislostním. Závislostní popis je typický pro flektivní jazyky, neboť závislost jednotlivých členů věty není odvislá od jejich pořadí ve větě, ale je vyjádřena flexí.

Myšlenky strukturního paradigmatu vychází z předpokladu oddělení komplexní struktury jazyka od mluvních aktů. Strukturalismus předpokládá existenci imanentního jazykového systému řízeného pravidly a vztahy mezi prvky na téže jazykové úrovni.

Strukturní popis jazyka umožnil položit pevné základy lingvistickému zkoumání, avšak formální zaměření neumožňovalo plně zachytit dynamiku a nestabilitu vyšších jazykových rovin více podléhajících aktualizacím produktora s ohledem na kontext promluvy. Funkční pojetí konstrukce výpovědi popsal v rámci Pražské lingvistické školy Vilém Mathesius.¹⁷ Subjektivní řazení slov ve výpovědi podléhající záměru produktora označil termínem *aktuální členění výpovědi* (funkční perspektiva větná).

¹⁷ srov. např. MATHESIUS, V.: Zur Satzperspektive im modernen Englisch. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen, 55. Bd. d. neuen Serie, 1929a, s. 202—210.

3.1 Vývoj pohledu na valenční syntax

Největší změnu v rámci formálního závislostního popisu provedl ve 20. století Lucien Tesnière,¹⁸ jenž definoval a etabloval v lingvistickém zkoumání pojem valence.

Pojem valence si Tesnière „vypůjčil“ z chemie, kde valence označuje počet chemických vazeb vytvářených atomem. K „atomu s háčky“ připodobnil sloveso v určitém tvaru (verbum finitum), jež je také schopno určovat na základě počtu „háčků“ počet a charakter vazeb na něm závislých prvků (aktantů), a tak rozvíjet větu. Počet „háčků“ a počet na nich navázaných aktantů (příčemž tyto počty jsou řízeny slovesem ve tvaru verba finita) označuje Tesnière jako slovesnou valenci.

Také pro zavedení a objasnění pojmu aktant využil Tesnière obraz později široce užívaný jazykovědci zabývajícími se valenčním popisem věty. Využil obrazu krátkého divadelního představení, v němž sloveso představující akci je doplněno o všechny aktéry a okolnosti nutné k porozumění zobrazené události. Všechny prvky obrazu nezbytné pro jeho správné pochopení jsou aktanty. Aktanty mohou být lidé či věci účastníci se bezprostředně akce: *„Slovesný uzel, který je centrem věty ve většině evropských jazyků, vyjadřuje svým způsobem malé drama. Samozřejmě, jako v jakémkoli jiném dramatu, v něm musí být děj, konající osoby a okolnosti. (...) Jestliže přejdeme z dramatického plánu do plánu lingvistického, pak se děj, aktéři a okolnosti stanou slovesem, aktanty a cirkumstanty.“*¹⁹ Okolnosti, které můžeme vynechat, a smysl zůstane nezměněn, jsou nazvány cirkumstanty. Jedná se zejména o okolnosti času, místa, způsobu atd.

Tesnière položil ve své práci též základní otázku, jíž se valenční teorie zabývá dodnes. Mezi verbem finitem a na něm závislých aktantech existuje vztah různě silné závislosti. Otázkou tedy je, jak silná je tato závislost? Jak se projevuje? Tesnière se zabýval například explicitně nevyjádřenými pozicemi aktantů. Nevyjádřené pozice aktantů nazývá volnými.

¹⁸ TESNIÈRE, Lucien. *Osnovy strukturného sintaksisa*. Moskva: Progress, 1988. s. 117. (překlad z ruského jazyka autorka textu)

¹⁹ tamtéž s. 117

Tesnièreova práce bývá často redukována na dnes obecně známou definici valence, aktantů a cirkumstantů a dále na metaforický obraz divadelního představení v popisu aktantů. Tyto redukce mají za následek přehlížení několika faktů.

Tesnière si uvědomuje, že není prvním, kdo definuje valenční teorii a ve své práci to uvádí. Tesnière nevybočuje z rámce závislostní syntaxe založené na strukturním paradigmatu. A do třetice Tesnière naznačuje existenci nejen valence sloves, ale i valenci dalších větných členů, i když prozatím hovoří o centru věty jednoduché: „*Problém je v tom, že sama otázka (zda je centrem věty substantivum či verbum pozn. autora) je položena nešťastně a v příliš kategorických termínech. Ve větě jednoduché není jednoznačně centrálním uzlem sloveso, ale jestliže se sloveso ve větě nachází, bude vždy centrem věty.*“²⁰ Avšak aktanty a cirkumstanty přiznává jako členy závislé pouze na slovesu.

Tesnière se vyrovnává i s problémem předloženým *tradiční gramatikou*.²¹ Tím je vztah subjektu a predikátu jako dvou rovnocenných konstitutivních činitelů věty. Jestliže přijmeme jako fakt centrální pozici slovesa, subjekt mu musí být podřízen. Tesnière tvrdí, že v žádném jazyce žádný čistě jazykový fakt nevede k tomu, aby byl subjekt dán na roveň predikátu.²² Tesnière dále tvrdí, že predikát je schopen vykazovat mnohem více kategoriálních vztahů nežli subjekt a že v sobě obsahuje subjektové elementy, tedy morfémy ukazující na povahu subjektu.

Tato myšlenka je v české lingvistice mimořádně živá dodnes a rezonuje zejména v prostředí didaktickém, kde je problematika vztahu subjektu a predikátu vnímána jako překážka implementaci valenční teorie do výuky syntaxe na druhém stupni základní školy, neboť v českém jazyce poukazuje zakončení predikátu v perfektu na typ subjektu (rod, singulár × plurál, životnost × neživotnost). Odsunutí subjektu do pozice závislé může být pro žáky problémem při výběru zakončení slovesného predikátu, neboť vztah mezi subjektem a predikátem bývá tradičně označován jako shoda přísudku s podmětem.

²⁰ TESNIÈRE, Lucien. *Osnovy strukturnogo sintaksisa*. Moskva: Progress, 1988. s. 118. (překlad z ruského jazyka autorka textu)

²¹ Užíváme zde Tesnièreova výrazu *tradiční gramatika*, jenž označuje klasickou závislostní syntax nevalenční.

²² TESNIÈRE, Lucien. *Osnovy strukturnogo sintaksisa*. Moskva: Progress, 1988. s. 119.

Tesnièreova teorie bývá často vnímána jako formální, systematická či strukturní. Toto označení si nakonec nese publikace již ve svém názvu, avšak některé kapitoly naznačují, že jeho syntaktický popis může mít i jiný směr, například: „*Aktanty jsou rozlišeny podle své povahy, ta je spojena s jejich počtem ve slovesném uzlu. Rozhodující je otázka počtu těchto aktantů v daném slovesném uzlu. (...) Přičemž slovesa mohou mít různý počet aktantů, a dokonce jedno a totéž sloveso nemá vždy jeden a ten samý počet aktantů.*“²³ Tedy v závislosti na významu slovesa se mění i počet jeho aktantů.

Tesnière ve své práci podal ucelenou charakteristiku valenční teorie, popsal funkci aktantů, rozdělil slovesa do tříd podle počtu aktantů a nastínil další možné směřování valenční teorie.

Téměř souběžně s Tesnièrem definuje novou teorii popisu syntaktických struktur Noam Chomsky.²⁴ Cílem generativního popisu jazyka není jako u Tesnièra popsat v co nejširším spektru na základě lingvistických charakteristik a vztahů větnou strukturu, ale naopak z obecně platných a pro všechny jazyky totožných principů konstruování významů a větných konstrukcí vytvořit univerzální gramatiku. Chomsky dále svou teorii rozvinul v roce 1965²⁵ v tzv. *standardní teorii* (dále ST).

Standardní teorie je konstruována na faktu existence významových jednotek. Tyto významové jednotky vstupují do hloubkové struktury (*deep structure*) ve formě lexikálních jednotek, prochází procesem sémantizace a transformace. Proces sémantizace reprezentuje nabývání konkrétních významových hodnot výrazu. Proces transformace rozhoduje o specifickém umístění jednotky ve výpovědi závislém na aktuálním členění výpovědi a jiných okolnostech. Takto určená jednotka vstupuje do povrchové struktury (*surface structure*) výpovědi realizované fonologicky. Lze tedy říci, že rozhodujícími rovinami v ST jsou hloubková a povrchová struktura výpovědi, přičemž hloubková struktura reprezentuje významovou rovinu a povrchová struktura formální. Procesy uskutečňující se mezi těmito dvěma rovinami zpřesňují významovou i výrazovou (poziční) reprezentaci výrazu v rámci výpovědi. Problémem ST je fakt, že

²³ TESNIÈRE, Lucien. *Osnovy strukturního sintaksisa*. Moskva: Progress, 1988. s. 119.

²⁴ CHOMSKY Noam. *Syntactic structures*. 2. ed. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter, 2002.

²⁵ CHOMSKY Noam. *Aspects of the theory of syntax*. [1st pbk. ed.]. Cambridge: M.I.T. Press, 1969.

hloubková struktura není jasně definována. Význam a výraz výpovědi se v této teorii přímo nestýkají. Jejich vzájemné odvození je v principu nemožné.

Chomsky svou teorii dále rozvíjel v pracích *Government and Binding Theory* (GABIT)²⁶ či *Minimalist Theory* (1995).²⁷

Teorie GABIT (1981) pracuje s pojmy hloubková a povrchová struktura, přičemž význam a výraz lze odvodit z povrchové struktury, respektive význam a výraz mají společný průsečík právě v povrchové struktuře.

Minimalistická teorie již nepracuje s pojmy hloubková a povrchová struktura. Lexém (z původní úrovně hloubkové struktury) je prostřednictvím transformací převeden ve výraz i význam, jež jsou paralelně reprezentovány logickou formou (význam) a fonetickou formou (výraz).

Svou prací poukázal Chomsky na další možnosti rozvoje valenční syntaxe, jež se do té doby omezovala zejména na formální popis. Definování hloubkové a povrchové struktury a zejména zpřesnění souvislostí mezi těmito dvěma strukturami umožnilo rozšířit výklad na sémantickou úroveň. S přihlédnutím k oběma syntaktickým strukturám se začaly rozvíjet teorie sémantických pádů souvisejících s valenčním potenciálem slovesných predikátů.

Teorii pádů rozvinul ve své práci *The Case for Case*²⁸ americký lingvista zabývající se lexikální sémantikou a syntaxí Charles Fillmore, přičemž termínem pád neoznačuje Fillmore kategorii morfologickou, ale sémantickou. „*Je důležité si uvědomit, že vyjádření univerzálního systému hloubkových pádů je sémantické, a ne morfologické povahy.*“²⁹

Fillmore vychází z první Chomského teorie generativní gramatiky. Souhlasí se vzorcem transformačních procesů vycházejících z hloubkové struktury a projevujících se v nějaké konkrétní formě na úrovni struktury povrchové. Na základě této teze dospěl v roce 1965 k názoru, že struktura věty není formována jen formálními pravidly,

²⁶ CHOMSKY Noam. *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Linguistic Inquiry Monograph 6. MIT Press, 1982.

²⁷ CHOMSKY Noam. *The Minimalist Program*. MIT Press, 1995.

²⁸ FILLMORE Charles. 1967. *The Case for Case* [online]: 135 [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED019631>.

²⁹ tamtéž (překlad z anglického jazyka autorka textu)

ale že je utvářena zejména sémantickým charakterem predikátu. Následně v roce 1968 vystupuje s již utvořenou teorií pádů. Pády v této teorii jsou zhruba totéž, co dnes označujeme sémantickými rolemi participantů. Fillmorova teorie značně ovlivnila následující vývoj syntaktického popisu založeného na valenci, neboť ji dále rozvíjí, ovšem s přihlédnutím k tzv. sémantickým rámcům, tedy souboru sémantických pádů vyžadovaných predikátem.

Charles Fillmore vyděluje:

AGENTIVE (A) – Pád, který je identifikován pomocí slovesa jako identifikovatelný podněcovatel děje, typicky životný.³⁰

INSTRUMENTAL (I) – Pád neživé síly nebo objektu kauzálně zapojených do děje nebo situace označené slovesem.³¹

DATIVE (D) – Pád živé bytosti zasažené stavem nebo dějem slovesa.³²

FACTITIVE (F) – Pád výsledku a objektu akce nebo stavu označeného slovesem nebo chápaného jako část významu slovesa.³³

LOCATIVE (L) – Pád, který identifikuje místo nebo prostorovou orientaci děje či stavu označeného slovesem.³⁴

OBJECTIVE (O) – Sémanticky nejvíce neutrální pád, jenž může prostřednictvím pojmenování reprezentovat každou roli ve stavu či ději slovesa identifikovatelnou a identifikovanou prostřednictvím samotného slovesa. Termín nesmí být směřován s termínem přímý objekt či akuzativ na úrovni povrchové struktury.³⁵

K tomuto dělení ještě Fillmore poznamenává, že žádný z těchto pádů nesmí být zaměňován za pozice subjektu či objektu na úrovni povrchové struktury nebo za další jiné jazykové jevy.³⁶ „Dva hloubkové pády mohou být reprezentovány stejným

³⁰ tamtéž (překlad z anglického jazyka autorka textu)

³¹ tamtéž (překlad z anglického jazyka autorka textu)

³² tamtéž (překlad z anglického jazyka autorka textu)

³³ tamtéž (překlad z anglického jazyka autorka textu)

³⁴ FILLMORE Charles. 1967. *The Case for Case* [online]: s. 47 [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED019631>.

³⁵ tamtéž

³⁶ tamtéž

způsobem na úrovni povrchové struktury jako O. O (přímé objekty) jsou v mnoha jazycích representovány akusativem.“³⁷

Fillmore svou teorii zpřesnil v roce 1976 ve stati *The Case for Case Reopened*.³⁸ Jeho myšlenky sémantických pádů značně ovlivnily rozvoj popisu hloubkové skladby i v českém prostředí (např. funkční generativní popis aj.). Došlo k odpoutání se od formálního popisu a následující práce se zaměřili na popis sémantický. V českém prostředí se tento přístup odrazil v rozvoji intenční skladby pracující s termínem *participant* slovesného děje namísto Fillmorem užívaného termínu *pády*.³⁹

Myšlenky Charlese Fillmora inspirovaly nejen v prostředí české syntaxe, ale také v prostředí syntaxe německé. Fillmorovy ideje aplikoval do německé syntaxe a dále rozpracoval Gerhard Helbig,⁴⁰ ačkoli i on zprvu odkazuje na práci Tesnière, jež neposkytuje dostatečné objasnění, na jaké úrovni je valence realizována, a tím na druhou stranu otevírá další možnosti jejího popisu.

Helbig si v úvodu své práce klade východisko: „*Bud' je valence vlastnost formální úrovně jazyka a jako taková může být v rámci jednoho jazyka sledována na úrovni povrchové struktury, nebo je to vlastnost pojmové povahy a jako taková se jeví jako rozsáhle universální, spíše vztahovou logikou popsateľná vlastnost.*“⁴¹ Tento problém nebyl Tesnièrem dostatečně zohledněn.

Helbig hovoří o existenci vícera rovin v rámci valenční syntaxe, s nimiž musí být počítáno, přičemž proto, abychom mohli přesně popsat valenční vztahy, musíme minimálně roviny sémantickou a syntaktickou metodologicky rozdělit, ale zároveň je nezbytné, aby byly obě roviny adekvátním způsobem vzájemně uspořádané.⁴² Žádná

³⁷ tamtéž (překlad z anglického jazyka autorka textu)

³⁸ FILLMORE, Charles. *The Case for Case Reopened. Grammatical Relations*. New York: Academic Press, 1976.

³⁹ srov. BĚLIČOVÁ-KŘÍŽKOVÁ, Helena. Sémantická struktura věty, tzv. hloubková struktura a intence slovesného děje (Na okraj subjekto-objektových vztahů v jazycích nominativního a ergativního typu). *Slovo a slovesnost*. 1980, **41**(4), 265-273.

⁴⁰ HELBIG Gerhard. *Probleme der Valenz- und Kasus-theorie*. Tübingen: M. Niemeyer, vii, 1992. (překlad z německého jazyka autorka textu)

⁴¹ tamtéž s. 6

⁴² tamtéž

z těchto dvou rovin nemůže být upřednostňována a nadřazována druhé úrovni. Takový postup by vedl k přehlédnutí vztahů mezi těmito rovinami.⁴³

Terminologicky vyděluje Helbig pojmy argument, sémantický pád a aktant. Argument je nelexikalizovanou pozicí hierarchicky řazených základních sémantických rysů predikátu. Sémantický pád je realizován na základě vydělení specifických dílčích významů z třídy argumentů daného predikátu. Sémantický pád představuje abstraktní jednotku vydělenou ze sémantické komponentové struktury konkrétního predikátu. Aktanty se v dalším procesu vydělují na základě lexikalize, syntaktizace a morfologizace, jsou to větné členy (realizované argumenty predikátové sémantické struktury) zaujímající pozice otevřené sémantickými pády lexikalizovaného predikátu.⁴⁴

Sémantické pády a aktanty si ovšem neodpovídají. Podle Helbiga se ukazuje, že ne všechny argumenty sémantického pole predikátu musí být realizovány. Realizace či nerealizace závislých členů na úrovni povrchové struktury je spojena s konkrétní komunikační situací.⁴⁵ Ukazuje se tak souvislost mezi třemi hierarchicky uspořádanými rovinami. Úroveň syntaktická je následována úrovní sémantickou a ta je spojena s rovinou pragmatickou. Vzájemnou propojeností těchto tří rovin je dána do vztahu rovina syntaktická s rovinou pragmatickou. Gerhard Helbig tak rozvíjí myšlenku „*pragmatické valence*“ v rámci komunikačně zaměřené valentnosti.

V pragmaticky zaměřené valenci spatřuje Helbig řešení problému rozlišení obligatorních a fakultativních aktantů: „*Je to především syntakticky podmíněné (a sémanticky motivované), zda je aktant obligatorní či fakultativní.*“⁴⁶ Podle Helbiga je fakultativní takový aktant, jehož realizace je závislá na komunikační situaci.

Helbig poukazuje na to, že některé aktanty (dokonce i obligatorní) mohou zůstat v závislosti na komunikační situaci či místě komunikace nevyjádřeny. Takové nevyjádření nejenže není negramatická, ale je srozumitelné, a dokonce vzhledem k ekonomické tendenci jazyka žádoucí. Vytváří se tak „normální“ vyjádření, která mnohem více odpovídají komunikačním zvyklostem než vyjádření s plně obsazenými

⁴³ tamtéž s. 10

⁴⁴ HELBIG Gerhard. *Probleme der Valenz- und Kasus-theorie*. Tübingen: M. Niemeyer, vii, 1992, s. 4. (překlad z německého jazyka autorka textu)

⁴⁵ tamtéž s. 48

⁴⁶ tamtéž s. 51 (překlad z německého jazyka autorka textu)

valenčními pozicemi. Neplatí tedy, že v každé komunikační situaci by měl být naplněn valenční potenciál slovesa. To, zda a do jaké míry bude valenční potenciál slovesa naplněn, je dáno nejen sémantickými, ale v první řadě pragmatickými aspekty řeči.

A: Koupil jsi housky?

B: Koupil jsem housky.

Udělal jsem to.

Koupil.

*Udělal jsem.

*To jsem.

*Já jsem.

*Udělal.

Uvedené příklady⁴⁷ ukazují na to, že eliminace obligatorních aktantů na základě pragmatických aspektů není libovolná a řídí se určitými pravidly.

V devadesátých letech se se stále větším rozptylem sledovaných kategorií v rámci valenční a sémantické syntaxe začalo hovořit o krizi valenční teorie. Vilmos Ágel⁴⁸ zdůrazňuje zejména naprosté rozštěpení terminologie, vágní užívání termínů, jež mnoho z lingvistů přijalo za své i s jejich deskripcí, z níž vyplývají často zjednodušené závěry. Říká totiž, že mnoho lingvistů mylně přijalo konsensus o tom, že valenční teorie již disponuje kompletním popisným aparátem, a proto, že je již velmi mnoho jevů jen okrajových, jimž není nutno věnovat takovou pozornost.⁴⁹ Krátce řečeno tvrdí, že mylně přijatý konsensus mnoha lingvistů zabývajících se valenční teorií neumožňuje a nepředpokládá pro svou (mylnou) nadbytečnost následné další výzkumy v oblasti metodologie a teorie valenční skladby.

⁴⁷ HELBIG Gerhard. *Probleme der Valenz- und Kasusstheorie*. Tübingen: M. Niemeyer, vii, 1992, s. 52. (překlad z německého jazyka autorka textu)

⁴⁸ VILMOS, Ágel. 1994. *Valenzrealisierung, Grammatik und Valenz* [online]. In: . [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://www.unikassel.de/fb02/institute/germanistik/fachgebiete/sprachwissenschaft/prof-dr-vilmos-angel/publikationen.html>

⁴⁹ Jedná se například o rozpoznání aktantů obligatorních a potenciálních.

Jistá zaslepenost lingvistů v oblasti valence se pak odráží v otázce, již si Ágel pokládá: „Proč neumí mnoho lingvistů zabývajících se valenční teorií vůbec přijmout fakt, že teoretické i metodologické práce budou v budoucnosti omezeny jen na precizování těch samých valenčních pojmů?“⁵⁰

Východiska z této situace spatřuje Ágel dvě:

- a) vytvořit typologicky adekvátní strukturu valenčních modelů
- b) vytvořit takové pojmy v rámci valence, které umožní popis valence, prostřednictvím něhož bude možné odvozovat a popisovat strukturované valenční modely a valenční potenciál všech forem realizace valence⁵¹

3.2 Vývoj pohledu na valenční syntax v české lingvistice

V československém prostředí se systematický pohled na metodologii valenční syntaxe rozvíjel již od 40. let 20. století v pracích Paulinyho⁵², jenž vnesl do zkoumání valence slovesa nový rozměr, a to intenci, a později Ružičky,⁵³ jenž popsal obě úrovně valence a uvedl je do vzájemného vztahu.

Na těchto principech byla vystavěna silná metodologická základna v okruhu Františka Daneše.⁵⁴ Ten upevnil pozici dvourovinné valenční syntaxe jako základu dalšího valenčního zkoumání. Dvourovinná valenční teorie chápe syntax jako „systémově uspořádaný soubor větných vzorců a pravidel, tj. obecných a jazykovým společenstvím přijatých organizačních principů, podle nichž mluvčí utvářejí své

⁵⁰ VILMOS, Ágel. 1994. *Valenzrealisierung, Grammatik und Valenz* [online]. In: . [cit. 2015-05-09]. s. 4. Dostupné z: <http://www.unikassel.de/fb02/institute/germanistik/fachgebiete/sprachwissenschaft/prof-dr-vilmos-angel/publikationen.html>

⁵¹ VILMOS, Ágel. 1994. *Valenzrealisierung, Grammatik und Valenz* [online]. In: . [cit. 2015-05-09]. s. 12. Dostupné z: <http://www.unikassel.de/fb02/institute/germanistik/fachgebiete/sprachwissenschaft/prof-dr-vilmos-angel/publikationen.html> (překlad z německého jazyka autorka textu)

⁵² PAULINY, Eugen. *Štruktúra slovenského slovesa*. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení, 1943.

⁵³ srov. například RUŽIČKA, J. *Valencia sloves a intencia slovesného deja*. Jazykovedný časopis 19, 1-2, 1968, 51-56.

⁵⁴ srov. Daneš a kol. (1981)

výpovědi⁵⁵

Syntaktické a sémantické struktury jazyka lze popsat souhrnně dvěma vzorci. Gramatický větný vzorec (GVV) zobrazuje formálně gramatickou rovinu vět a sémantický větný vzorec (SVV) zobrazuje sémantickou rovinu vět. Oba vzorce dohromady pak vytváří komplexní větný vzorec, v němž je možné zachytit vztahy mezi GVV a SVV.⁵⁶

Kromě Danešova okruhu se v druhé polovině 20. století začaly rozvíjet minimálně dvě další centra s odlišnými pohledy na metodologii pojetí valence. V Praze se začal rozvíjet tzv. Funkčně generativní popis (dale FGP). Předpokladem FGP je existence hloubkové, tektogramatické, významové struktury, která ovlivňuje lexikální reprezentaci větné konstrukce na úrovni povrchové struktury. FGP vychází ze stále stejného předpokladu, a tedy že centrem každé výpovědi je sloveso determinující závislé pozice formálně i funkčně. FGP tak neustále konfrontuje rovinu gramatické valence a významové intence.

FGP pracuje s termíny obligatorní a fakultativní aktant. Jarmila Panevová významně přispěla k rozpoznání obligatornosti aktantů tzv. dialogovým testem, jenž se užívá k testu sémantické obligatornosti. Gramatická obligatornost je dána gramatickou správností povrchové struktury. Dialogový test zjišťuje znalost produktora. Ptáme-li se na participant predikátoru, produktor nemůže odpovědět *nevím*. Může-li produktor odpovědět *nevím*, není člen, na nějž se ptáme, participantem.⁵⁷

(a) A: *Už před měsícem vyměnil sekretářku*

(b) B: *?Za co?*

(a') A: **Nevím* (minimálně musí mluvčí A reagovat na podivný dotaz posluchače B v prototypických situacích: „*Za jinou/novou (sekretářku)*“)⁵⁸

⁵⁵ HLAVSA, Zdeněk et al. *Větné vzorce v češtině*. 2., oprav. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 41.

⁵⁶ HLAVSA, Zdeněk et al. *Větné vzorce v češtině*. 2., oprav. vyd. Praha: Academia, 1987, s.41.

⁵⁷ PANEVOVÁ, Jarmila. *Sloveso: centrum věty; valence: centrální pojem syntaxe* [online]. : 5 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z:

<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fufal.mff.cuni.cz%2Fbiblio%2Fsrvlet%2Ffile%3Ffield%3Dfile%26id%3D1256371162069359745&ei=KlpPVaKWFsiuswHinYHAAw&usg=AFQjCNErVY1aC-x2FYJ5GrL4manDzLIZTA&bvm=bv.92885102,d.bGg>

⁵⁸ tamtéž

Vyústěním dlouhodobého rozvíjení FGP české syntaxe je vytvoření elektronického korpusu dat *The Prague Dependency Tree Bank*⁵⁹ a vydání tištěného Valenčního slovníku českých sloves.⁶⁰

V reakci na nevyjasněnost vztahu sémantické a gramatické roviny syntaxe, rozvinul svou Modifikovanou valenční teorii (dále MVT) brněnský okruh reprezentovaný Petrem Karlíkem.

MVT pracuje s předpokladem, že lexikální jednotka otevírá v rámci svého sémantického pole jistý počet sémantických aktantů. Zároveň tato lexikální jednotka otevírá gramatické pozice určené pro realizaci sémantických aktantů. Lexikální jednotka určuje počet otevřených syntaktických pozic. Vztah mezi sémantickou a syntaktickou valencí není komplementární, proto MVT užívá nové termíny, jež uvádí sémantickou a gramatickou valenci do vzájemného vztahu:

- makrovalence: pozice explicitně realizované sémantickými aktanty⁶¹
- mikrovalence: pozice realizované implicitně gramatickými kategoriemi nositele valence⁶²
- externí valence: pozice je realizována flexémem (obvykle afixálně) nositele valence
- interní valence: pozice je realizována prostřednictvím lexikální jednotky

MVT dále rozvíjí formální syntax na základě funkčního pohledu na sloveso jako lexikální jednotku nesoucí význam, jenž se podílí jak na otevírání sémantických pozic, tak na realizaci gramatických kategorií. Přičemž realizace gramatických kategorií je sémantickým hlediskem podmíněna.⁶³

⁵⁹ <https://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/>

⁶⁰ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. 2008. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 381 s.

⁶¹ obvykle pravovalenční aktanty

⁶² obvykle levovalenční aktanty

⁶³ KARLÍK, Petr. Valence substantiv v modifikované valenční teorii. In: *Čeština: univerzálie a specifika*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 181-192.

3.3 Vztah valence a analytické syntaxe

V následující kapitole uvádíme zásadní směry v pojetí valenční syntaxe prezentované v teoretických bohemistických publikacích. Analyzovány jsou tři výchozí teorie zpracované v Mluvnici češtiny (3), v publikaci Čeština-řeč a jazyk a ve Skladbě spisovné češtiny. Vzhledem k charakteru vybraných odborných publikací lze předpokládat, že by se právě v nich uvedené teorie měly stát základem pro didaktickou transformaci učiva valenční syntaxe.

3.3.1 Mluvnice češtiny (3)

Souborná Mluvnice češtiny (1), (2) a (3)⁶⁴ byla vydána již v roce 1987. Dosud je dílem nepřekonaným, na němž se podíleli nejvýznamnější lingvisté. Třetí díl reprezentuje na 715 stranách syntax. Na vytvoření komplexního popisu české skladby se podílelo na dvě desítky lingvistů, syntaktiků. Na konečnou podobu svazku měla největší vliv redakční rada ve složení František Daneš, Zdeněk Hlavsa a Miroslav Grepl. Celkovou koncepci třetí části Mluvnice češtiny vytvořil František Daneš.⁶⁵

Cílem publikace je: „... aby kniha podala co nejúplnější obraz celé skladby, aby v ní byly ukázány výtěžky dlouhodobého úsilí naší jazykovědy o co nejúčinnější metodu syntaktického popisu.“⁶⁶ Autoři mluvnice se tak museli vyrovnat se zásadním problémem, jak uvést do vztahu klasickou závislostní syntax valenční a nevalenční, vzhledem k tomu, že cílem bylo podat úplný popis aktuálního stavu výzkumu v oblasti české skladby.

⁶⁴ DOKULIL, Miloš et al. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult aprobece český jazyk. [Díl] 1, Fonetika, Fonologie, Morfonologie a morfemika, Tvoření slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 566 s.; ETR, Jan et al. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult, aprobece český jazyk. [Díl] 2, Tvarosloví*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 536 s.; DANEŠ, František, HLAVSA, Zdeněk a GREPL, Miroslav. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl 3], Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 746 s.

⁶⁵ DANEŠ, František, HLAVSA, Zdeněk a GREPL, Miroslav. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl 3], Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 746 s.

⁶⁶ tamtéž s. 5

Třetí díl Mluvnice češtiny byl také značně očekáván didaktiky českého jazyka. Měl ukázat, jakým směrem se bude dál výzkum a interpretace výsledků v oblasti české skladby ubírat. Didaktici požadovali, aby byl nový systém dopracován, aby byly vyřešeny problémy a terminologické nesrovnalosti, jak můžeme pozorovat například v Didaktice češtiny: „*K návrhům nové koncepce skladby (myšleno valenční) bude možno s plnou odpovědností přistoupit tehdy, až bude nová syntaktická teorie publikována v úplnosti, ne pouze v tezích a v příkladech, tedy až bude patrný celý její systém.*“⁶⁷

Autoři Mluvnice češtiny (3) ve zvolené koncepci uvedli do vztahu klasickou závislostní syntax valenční a nevalenční na základě syntaktického vztahu dominance.

Skladební členy vytvářejí syntaktická spojení na základě dominance, tedy jeden člen vztahu dominuje člen druhý. Dominace se projevuje formálně i obsahově. V Mluvnici češtiny (3) (dále jen MČ (3)) je dominance považována za základní syntaktický vztah.⁶⁸ Dominační vztah může být dvojího typu, valenční, nebo rozvíjející. Lze tedy říci, že všechny členy věty vstupující do valenčního pole predikátu a tímto predikátem dominované jsou součástí valenční dominance, tedy valence slovesa. Členy, které do tohoto vztahu ke slovesu nevstupují, a tedy nejsou součástí valence slovesa, jsou uspořádány na principu rozvíjení.

Tato koncepce umožnila uvést v relativní soulad závislostní syntax valenční a klasickou závislostní syntax nevalenční. Dovoluje popsat syntaktickou strukturu komplexně. Vzhledem k tomu, že princip rozvíjení se sekundárně dotýká i valenčních struktur, označuje MČ (3) jako základní konstrukční jednotku realizovaného vztahu dominujícího a dominovaného členu syntagma. Syntagma funguje stejným způsobem jak v rovině valenční dominance, tak v rovině dominance rozvíjející. Na úrovni valenční dominance vstupuje sloveso do daného počtu syntagmat s dominovanými členy. Existuje tedy jeden člen dominující a více členů jím dominovaných. Podle počtu dominovaných členů hovoříme o slovesech bez valence, jednovalenčních, dvojevalenčních atd. V podstatě se jedná o prolnutí dualismu analytické skladby a

⁶⁷ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 142.

⁶⁸ DANĚŠ, František, HLAVSA, Zdeněk a GREPL, Miroslav. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl 3], Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 15.

valenčního pojetí, jež v principu také pracuje s dvojicemi. Tento přístup se jeví jako přínosný pro potenciální didaktickou transformaci.

MČ (3) nerozlišuje terminologicky predikát ve smyslu sémantickém a formálně gramatickém,⁶⁹ avšak odlišuje sémantický popis (intenci) a valenční popis. Přičemž valence je vnímána jako projev intence na rovině gramatické formy.⁷⁰

Teorie valenční a rozvíjející dominace umožňuje kombinaci tradiční terminologie z oblasti klasické závislostní syntaxe nevalenční a valenční (syntaxe). Přístup striktního terminologického oddělení klasické závislostní syntaxe valenční a nevalenční by nebyl produktivní. Neumožňoval by v tomto pojetí dostatečně popsat vybrané jevy či řešit některé sporné situace (sekundární diateze, větné transformace apod.). MČ (3) tak pracuje s termínem větný člen, komplement či participant při popisu jednoho jevu, např. *větné členy, které nejsou vyžadovány valencí, jsou členy nezákladové*.⁷¹ Levovalenční pozice je nazývána subjektem, pravovalenční pak objektem atd. Tento přístup je zdůvodněn vyšší mírou obecnosti a popisnosti těchto pojmů, neboť není efektivní opakované vypisování potenciálních obsazení dané pozice.

MČ (3) také jednoznačně určuje, co je myšleno slovesnou vazbou: „*Pro diferenciaci větných typů a jejich vzorců je zvláště závažná syntakticky vázaná kategorie pádu v pozici dominované slovesem; pokud nejde o nominativ, mluví se tradičně o slovesné vazbě.*“⁷² Tedy vazbou je takový pádový tvar, který je slovesem v pozici predikátu vyžadován. Vazba může být realizována prostřednictvím objektové reke.⁷³ Ne všechna nutná doplnění predikátu, komplementy, jsou určena slovesnou vazbou. Jejich připojení je realizováno prostřednictvím dalších typů rekcí. MČ (3) hovoří dále o rekcí adverbialně objektové, adverbialní a rekcí u predikativu.⁷⁴

Tedy MČ (3) předkládá úplnou charakteristiku možných vztahů ve větě na základě valenční syntaxe s přihlédnutím k rozvíjející dominaci. To umožňuje popsat jak komplementy větných struktur, tak rozvíjející větné členy, které se do základových

⁶⁹ DANEŠ, František, HLAVSA, Zdeněk a GREPL, Miroslav. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl 3], Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 21.

⁷⁰ tamtéž s. 18

⁷¹ tamtéž s. 22

⁷² tamtéž s. 25

⁷³ tamtéž s. 28

⁷⁴ tamtéž s. 27

větných struktur nezapojují. V souvislosti s valenční skladbou je uveden také intenční popis.

Jednou ze zásadních překážek možného zavedení valenční skladby do výuky českého jazyka se ukázala být nejasná linie mezi aktanty obligatorními a fakultativními. Didaktici žádali jasnou klasifikaci těchto pojmů využitelnou ve školské praxi: „*Na druhé straně přes teoretické zpracování podstaty valenční teorie není propracována jasná klasifikace s vymezením hranic mezi tzv. obligatorními a fakultativními členy.*“⁷⁵ Na tento problém nedokáže MČ (3) jednoznačně odpovědět tak, jak by si to didaktici přáli. Přestože existují kritéria pro odlišení obligatorních a potenciálních komplementů, existují případy hraniční či přechodné, jejichž jednoznačné určení bude sporné.⁷⁶ Což je dáno tím, že *vlastnosti zvolené za kritéria není vždy snadné jednoznačně zjistit, navíc pak diferenční vlastnosti samy mají ráz vlastností objevujících se v různém stupni.*⁷⁷ Odborníci z oblasti didaktiky českého jazyka považují tuto situaci za značně problematickou, neboť *toto je sice z hlediska jazykové teorie i vyjadřovací praxe naprosto přirozené, avšak z hlediska systému vyučování to může působit značné obtíže.*⁷⁸

MČ (3) tak ukázala a stále ukazuje jeden z potenciálních značně využitelných smysluplných směrů dalšího rozvoje popisu české skladby, jehož by bylo možné využít ve výuce české skladby na základní škole. Neřeší sice dostatečně již dříve položené otázky po jasné hranici mezi některými typy obligatorních a potenciálních aktantů⁷⁹, avšak naplnila předem nastíněnou koncepci založenou na propojení nových poznatků v oblasti české syntaxe s dlouhotrvající tradicí podrobně rozpracované klasické závislostní syntaxe nevalenční.

⁷⁵ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 143.

⁷⁶ DANEŠ, František, HLAVSA, Zdeněk a GREPL, Miroslav. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl 3], Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, s. 26.

⁷⁷ tamtéž s.

⁷⁸ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 143.

⁷⁹ Klasická závislostní syntax nevalenční má podobná úskalí, např. nejasnou hranici mezi objektem a adverbialie modi v instrumentálu.

3.3.2 Čeština – řeč a jazyk

Publikace *Čeština – řeč a jazyk* reprezentuje nový typ mluvnice pro studenty českého jazyka, učitele češtiny i zájemce o nové poznatky z oblasti jazykovědného bádání popisující nejen strukturu jazyka, ale také komunikaci a strukturu komunikátu.

Autorem příslušných částí o skladbě českého jazyka je Josef Hrbáček, jenž v této souborné publikaci shrnul svou koncepci postavení valenční syntaxe v syntaktickém systému českého jazyka obecně. Teorii, že valenční syntax vychází z jiného úhlu pohledu na proces utváření vět i výpovědí, prezentoval již dříve, ale až rozpracování jeho myšlenek v publikaci *Čeština – řeč a jazyk* přineslo komplexní představení teze.

Hrbáček vychází z předpokladu, že klasická závislostní syntax nevalenční dokáže popsat již hotové výpovědi, analyzuje je. Postupuje od celku k částem. Výpovědi člení na syntagmata, vytváří dvojice. Analýza je zakončena identifikací větných členů. Valenční syntax postupuje opačně. Analyzuje větu z hlediska její utvářenosti. Postupuje od nižších jednotek k vyšším. Výsledkem jsou typizované větné struktury. Základní myšlenka, od níž se odvíjí analýza hotových výpovědí a analýza vět podle jejich utvářenosti, vychází z předpokladu, že věty a výpovědi je možné analyzovat z pohledu produktora a recipienta. Analýza výpovědí na úrovni klasické závislostní syntaxe nevalenční tak vychází z pohledu recipienta. Analýza na úrovni valenční syntaxe vychází z pohledu produktora, který analyzuje principy, na jejichž základě produktor na úrovni formální i obsahové věty tvoří. Hrbáček tak relativně striktně odděluje dva v podstatě na sobě nezávislé syntaktické popisy. Valenční syntaxi přiděluje novou pozici v jazykovém systému.

Otázkou je, do jaké míry může být tento model funkční. Takto striktně oddělený valenční popis zaměřený čistě na popis utvářenosti vět a výpovědí je platný jen z části.

Věty vnímá Hrbáček jako strukturní jednotku systému, výpověď pak jako jednotku komunikační. Jak Hrbáček sám uvádí: „Věta se při komunikaci tvoří podle modelů existujících v jazyce“⁸⁰ Je-li věta jednotkou systému a je-li založena na modelu,

⁸⁰ ČECHOVÁ, Marie, DOKULIL, Miloš, HLAVSA, Zdeněk, HRBÁČEK, Josef, HRUŠKOVÁ, Zdeňka. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011, s. 325.

jenž ze systému vychází, je její utvářenost dána. U výpovědi je tomu jinak. Nicméně výpověď jako jednotku komunikační nedokáže valenční syntax zachytit v celistvosti. Tedy utvářenost vět nelze dost dobře popsat jako proces vytváření větných struktur, ale jako výběr z modelů ve struktuře jazyka obsažených. Produktor netvoří nové modely, neboť je jich daný omezený soubor. Modely jsou utvořeny na základě pravidel, jež jsou obsažena ve struktuře jazyka a která produktor může měnit jen ve velmi omezené míře.⁸¹ Přiřazení větné struktury zvolenému predikátu navíc není v rodném jazyce produktora uvědomělým úkonem. Z pohledu produktora (tedy osoby komunikující) můžeme hovořit o automatizované aplikaci větných struktur spíše než o vytváření vět takovým způsobem, že jsou na základě principů valenční syntaxe skládány.

S Hrbáčkovou teorií polemizuje Svatava Machová. Poznamenává, že Hrbáčkovu stanovisko, jež spojuje nevalenční závislostní popis s percepčí a valenční popis s produkcí, nemá prokazatelnou oporu v mentálních činnostech jedince. Toto své tvrzení dokládá na příkladu studentů, kteří mají problémy s tvořením vět na základě větných vzorců, byť by na základě Hrbáčkovy teorie vycházející z pohledu produktora měli mít všechny potřebné informace uloženy v mentální gramatice.⁸²

Nutno říci, že Hrbáčková teorie o pozici valenční skladby v gramatickém systému českého jazyka a jejím poměru ke klasické závislostní syntaxi nevalenční, je v didaktickém systému českého jazyka jasně identifikovatelná.

Se zcela jasným projevem se můžeme setkat například v řadě učebnic nakladatelství Fraus.⁸³ V učebnici *Český jazyk (pro 9. třídu)* je vyložena klasická závislostní syntax nevalenční jako analytický popis z pohledu recipienta a je stěžejní teorií užitou pro popis české skladby. Valenční syntax je od klasické nevalenční teorie oddělena. Vykládána je zcela samostatně v oddíle s názvem *Tvoření vět*.

⁸¹ Vzhledem k požadavku vytvářet gramaticky správné a srozumitelné výpovědi není možné měnit libovolně například slovesné vazby, ačkoli i ty se v průběhu času mohou proměňovat (diskutovat o čem × diskutovat co).

⁸² MACHOVÁ, Svatava. Syntaktický popis češtiny a jeho univerzitní výuka. In: *Čeština - bádání a učení*. Brno: Masaryková univerzita, 2007, s. 119-123.

⁸³ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ a Jana VAŇKOVÁ. *Český jazyk 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.

Hrbáčkova teorie je též zmíněna v Didaktice češtiny⁸⁴ v jejím přepracovaném vydání *Čeština a její vyučování*⁸⁵ a *Didaktice češtiny*,⁸⁶ jejichž autoři odmítají úplné vytlačení klasické syntaxe nevalenční z vyučování a její nahrazení syntaxí sémantickou a též ignorování výsledků sémantické syntaxe didaktikou. Odmítají také „naroubování“ novějších výsledků vědy na výsledky vědy starší a prosazují Hrbáčkovo řešení.⁸⁷ Autoři výše uvedených publikací přijímají Hrbáčkovo stanovisko, že *tradiční analýza odpovídá dekódování, tj. vychází z hotové věty, z pozice adresáta, kdežto analýza „valenční“ odpovídá kódování, tj. vychází z obsahu, jenž je vyjadřován, tedy z pozice autora projevu. Obě analýzy jsou při tom chápány jako komplementární procesy, jež se navzájem nevylučují, ale doplňují.*⁸⁸

Hrbáčkova teorie reprezentuje jednu z možností, jakým způsobem vymezit pozici valenční syntaxe v rámci české gramatiky. Vzhledem k možné didaktické transformaci je tento přístup do jisté míry sporný, neboť žáci budou v principu vždy v rámci cvičení analyzovat již vytvořené věty, případně budou na základě větných vzorců či daných predikátů věty vytvářet.⁸⁹ Chtít po žácích, aby vedle analýzy utvořených vět z pohledu adresáta analyzovali též proces utvářenosti vět z pohledu produktora, je pro žáky základní školy a při prostoru, jaký je výuce skladby věnován, značně komplikované.

⁸⁴ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989.

⁸⁵ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998.

⁸⁶ HÖFLEROVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.

⁸⁷ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 144.

⁸⁸ tamtéž

⁸⁹ Vzhledem k tomu, že míníme český jazyk jako jazyk mateřský, nečiní tvorba vět žákům obtíže. Procesy, na nichž je založena tvorba vět u žáků na druhém stupni základní školy, jsou již tak zautomatizované a intuitivní, že vykládat principy tvoření vět se na tomto stupni jeví být nadbytečné.

3.3.3 Skladba spisovné češtiny

Oblíbená publikace⁹⁰ je komplexním přehledem výsledků syntaktického bádání. Profiluje se jako vysokoškolská učebnice. Zahrnuje okruhy z tematických oblastí komunikačních situací, komunikačních funkcí výpovědi, aktuálního členění textu, textové syntaxe, valence, intence a klasické závislostní syntaxe nevalenční. Poslední tři uvedené okruhy budou centrem našeho zájmu.

Valenční syntax je vyložena v druhém oddíle s názvem Větné struktury. Výklad intence je do tohoto oddílu také zahrnut pod názvem Sémantická stránka větných struktur. Klasická závislostní syntax nevalenční je vyložena zcela samostatně a nenásleduje ihned po výkladu valenční skladby.

Valenční teorie není explicitně uvedena do vztahu ke klasické závislostní syntaxi nevalenční. Obě teorie jsou vykládány zcela samostatně. Jen v poznámkách se objevují upřesnění vyplývající ze vztahů mezi oběma teoriemi, jež nebylo možné opomenout. To, že jsou obě teorie vykládány autonomně, potvrzuje i odlišnost v popisu hierarchizace struktury věty, což se projeví zejména v charakteristice levovalenčního aktantu na úrovni valenční syntaxe a subjektu na úrovni nevalenční syntaxe. Na úrovni valenční syntaxe mají *predikátové výrazy ve formě VF dominantní postavení jako centrální stavební element konstruuující různé varianty věty*.⁹¹ Přičemž *podmětové jsou takové větné struktury, jejichž VF vyžaduje syntaktickou pozici podmětu (subjektu)*.⁹² VF je nadřazeno subjektové pozici, ačkoli přejímá některé jeho gramatické kategorie. Dalo by se říci, že VF určuje tvar levovalenční subjektové pozice, je-li vyjádřena jménem. Ta je obvykle ve formě nominativu.

Nevalenční syntax je vyložena na základě syntaktických vztahů ve větě, tedy na základě predikace a subordinace. Popsány jsou jednotlivé větné členy. Za základní větné členy jsou považovány podmět a přísudek, od *nichž vychází syntaktická závislost větných členů rozvíjejících*.⁹³ Výklad o analytické syntaxi je tedy založen na základní

⁹⁰ GREPL, Miroslav, KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989.

⁹¹ tamtéž s. 109.

⁹² tamtéž s. 111

⁹³ tamtéž s. 234

skladební dvojici, nikoli na VF v pozici predikátu jako řídicím členu věty. Podmětu je přisuzována syntaktická nezávislost, přísudek je na podmětu syntakticky závislý. Toto tvrzení nepopírá principy valenční syntaxe, nicméně vychází výhradně z formálně-gramatických rysů vztahu mezi subjektem a predikátem. Zdůrazňuje se formální podřízenost přísudku: „ *Z hlediska syntaktických vztahů má tedy v podmětové větě vztah mezi podmětem a přísudkem povahu syntagmatickou a jeho realizace představuje typ skladebné dvojice subordinační povahy.*“⁹⁴

To, že jsou dva popisy vykládány paralelně a do jisté míry nezávisle na sobě, dokazují i další pasáže. Uvedme zde alespoň příklad osvětlující na základě valenční skladby větné struktury bez levé valence (1) a na úrovni nevalenční skladby věty bezpodmětné (2).

1) *„Bezpodmětné větné struktury jsou budovány na predikátových výrazech, které nepřipouštějí syntaktickou pozici podmětu. Jejich predikátor je nositelem jen kategorií predikačních, nikoli také kongruenčních. Má tedy formu, kterou nazýváme impersonální. Morfologicky je zpravidla shodná s tvarem 3. os. singuláru neutra.“*⁹⁵

2) *„Ve větách bezpodmětných je přísudek syntakticky nezávislý. Proto má nepříznačnou formu 3. os. sg (neutra), nazývanou impersonální: Venku silně pršelo, Bylo mi v té místnosti chladno; Matce se zastesklo po dětech, V nemocnici bylo o matku dobře postaráno.“*⁹⁶

Valenční syntax je v uvedené publikaci reprezentována výkladem základních principů fungování tohoto popisu, výčtem typů základových větných struktur a jejich varietami. Klasická závislostní syntax nevalenční je vyložena na základě syntaktických vztahů mezi větnými členy. Větné členy jsou podrobněji charakterizovány.

I s tímto přístupem k pozici valenční skladby v gramatice českého jazyka se můžeme setkat v učebnicích českého jazyka a ve výuce češtiny vůbec. K tomuto typu

⁹⁴ tamtéž s. 235

⁹⁵ GREPL, Miroslav, KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 111.

⁹⁶ tamtéž s. 234

můžeme v principu zařadit učebnice, které pracují s valenční teorií jako s teorií novou, odlišnou od tradičního pojetí. Obecné pojednání o skladbě českého jazyka je podáno na bázi klasické závislostní syntaxe nevalenční, jež je dále doplněno poučením o funkci slovesa v pozici řídicího členu ve větě, na jejímž základě lze definovat systém větných struktur, s nímž se žáci dále více či méně podrobně seznamují. Původní teorie tímto není na uvedené úrovni popřena. Valenční skladba se stává integrovaným rozšiřujícím učivem (viz níže kap. 3.4).

3.3.4 Shrnutí

V předložené rámcové analýze jsme poukázali na to, že se v různých publikacích odlišuje nejen samotné pojetí valenční syntaxe jako takové, ale že se může lišit i pozice valenční skladby v gramatice českého jazyka. Uvedené publikace vnímáme jako základní práce, s nimiž se setkávají učitelé českého jazyka a s nimiž pracují didaktici českého jazyka při didaktických transformacích vědeckých obsahů.

Za jeden z největších problémů současné didaktiky syntaxe lze stále považovat nedostatečně vymezenou pozici valenční syntaxe v učivu. Uvedli jsme tři způsoby, jakými lze uvést do vztahu klasickou závislostní syntax nevalenční a valenční, aniž by došlo k výraznější deformaci byť jedné z teorií.

3.4 Pozice skladby ve výuce českého jazyka

Skladba zaujímá ve výuce českého jazyka specifické postavení. Vzhledem k širší problematice, kterou syntax jako lingvistický obor řeší, prostupuje a usouvztažňuje dosavadní znalosti žáků o jazykovém systému, jeho fungování.

3.4.1 Návaznost výuky skladby na základní škole

Syntax jako samostatná součást struktury jazyka bývá vyučována již od druhé třídy prvního stupně základní školy. Tematické okruhy ze syntaxe, jež mají být součástí učiva skladby na prvním stupni základní školy, jsou velmi konkrétní a představují komplexní základní strukturu věty jako části struktury jazyka.

Okruhy syntaktické problematiky vymezené pro první stupeň základní školy podle RVP

- I. Žák spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy.
- II. Rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky.
- III. Vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty.
- IV. Odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí.
- V. Užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje.⁹⁷

Výuka českého jazyka je z chronologického hlediska cyklická, nikoli lineární. Elementární poznatky o jazyce jsou v následujících ročnících opakovaně probírány,

⁹⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

přičemž jsou obohacovány znalosti a rozvíjeny dovednosti v určité oblasti. Postupuje se samozřejmě od jednodušších jevů k obtížnějším tak, jak dochází k přirozenému rozvoji rozumových schopností dítěte.

Schopnost přijímat a dále rozvíjet poznatky z oblasti syntaxe je tak založena již v raném dětství na prvním stupni základní školy. Jestliže můžeme oprávněně říci, že syntax věty je součástí jazykového vyučování, která činí žákům největší obtíže, můžeme mimo jiné hledat příčiny častého neúspěchu v koncepci výuky skladby na prvním stupni základní školy.

S přechodem na druhý stupeň základní školy může dojít k přerušení onoho plynulého cyklického přístupu k výuce českého jazyka. Dochází ke změně v tempu učení, rozložení hodin a i v přístupu samotných učitelů, specialistů. Často bývá příčina potenciálního neúspěchu žáků připisována předchozím vyučujícím, jejich učebnímu stylu, jenž neodpovídá potřebám aktuálního učitele, přestože je základní rámec nastaven školním vzdělávacím programem utvořeným na základě programu rámcového.⁹⁸

Problém spočívá částečně v tom, že žáci, kteří postupně poznávají jednotlivé prvky struktury fonologické, morfologické, lexikologické či syntaktické, si je zapamatují lépe ve vzájemných vztazích, než izolovaně. Jev, který poznají v nižších ročnících v elementární podobě, je později přesněji vymezován a hlouběji interpretován.⁹⁹ Dojde-li k závažnějšímu narušení cyklického průběhu výuky, může dojít ke značnému znejistění již dosažených znalostí žáků a k nepřijetí provedené změny. Jestliže žáci od prvního stupně systematicky a cyklicky pracují s klasickou závislostní syntaxí nevalenční a v některém vyšším ročníku základní školy (či školy střední) se tento systém naruší tím, že vedle sebe postavíme teorie dvě, případně dodáme druhou (obvykle se jedná právě o valenční syntax) jako alternativní možnost, s níž žáky jen zběžně seznámíme, je

⁹⁸ Jednotliví učitelé postupují podle různých učebnic, v nichž je syntaktické učivo podáno různým způsobem. Jestliže se učitelé českého jazyka dále ve svém oboru nevzdělávají, mohou jim být teorie, vnímané jako relativně nové (viz valenční syntax), cizí. Učivo, jež jim není dostatečně jasné a jež není obsaženo v RVP, pak mohou tzv. přeskochit, případně interpretovat po svém, čímž vzniká závažný problém.

⁹⁹ BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, s. 157.

téměř jisté, že druhý systém nebude přijat a ve výsledku nebudou vzdělávací cíle skladby naplněny.

Chceme-li, aby syntax jako součást jazykového vyučování plnila své vymezené cíle, jeví se jako základní předpoklad, aby její transformovaný obsah vedl k jednoznačnosti, nikoli k roztržitosti, která by žákům přijímání již tak složitých obsahů komplikovala.

Skladba a rámcový vzdělávací program (2. stupeň ZŠ)

Učivo skladby českého jazyka je v RVP začleněno do složky Jazykové výchovy. Konkrétním očekávaným výstupem je:

- *Žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.¹⁰⁰*

Pakliže i v syntaxi rozlišujeme jazykovou normu, můžeme za očekávaný výstup považovat též:

- *Žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.¹⁰¹*

Obsah učiva skladby na 2. stupni základní školy je explikován následujícími tematickými celky: *výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu.¹⁰²*

Skladba se díky svému charakteru samozřejmě stává automaticky součástí složky Komunikační výchova. Je prostředkem k naplnění následujících očekávaných výstupů v rámci této složky:

¹⁰⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

¹⁰¹ tamtéž

¹⁰² tamtéž

- *Žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.*
- *Žák odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.*
- *Žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.¹⁰³*

Očekávané výstupy i tematické okruhy obsahů učiva vedou k formování klíčových kompetencí žáků. Nabytí definovaných klíčových kompetencí je cílem vzdělávacího procesu na základní škole. Obsah učiva skladby umožňuje prostřednictvím získaných znalostí a dovedností rozvíjet zejména následující klíčové kompetence:

- ✓ **Kompetence k řešení problému:** Samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy.
- ✓ **Kompetence komunikativní:** Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu; vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- ✓ **Kompetence občanské:** Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví.¹⁰⁴

RVP, jako závazný dokument, neuvádí hodinové dotace jednotlivých složek jazykového vyučování, jako tomu bylo dříve v tzv. osnovách. Na základě RVP si každá škola tvoří samostatně školní vzdělávací program, v němž může s hodinovými dotacemi pro jednotlivé složky jazykového vyučování nakládat do jisté míry libovolně. Školní vzdělávací program je pro školu závazným dokumentem, v němž musí být hodinové i tematické rozvržení uvedeno. I přes to, že školy musí vytvářet své programy na základě

¹⁰³ tamtéž

¹⁰⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

RVP, tedy v naprostém souladu s ním, poskytuje RVP svým obecným charakterem školám značnou volnost v rozhodování, jakým způsobem dílčích tematických okruhů dosáhnout. Tím, že nejsou přesněji definovány prostředky k dosažení cílů jazykového vzdělávání, docházelo a stále ještě dochází často k velkým rozdílům v obsahu i formě výuky mezi jednotlivými školami. Důsledkem mohou být rozdílné znalosti a dovednosti žáků, což se projevuje zejména při přechodu žáků z jedné školy na jinou, případně při přechodu ze základní školy na školu střední. Proto, aby se účinně zamezilo těmto problémům vyplývajícím z obecného charakteru RVP, byly vytvořeny tzv. Standardy pro základní vzdělávání. Standardy stanoví nepřekročitelné minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku znát a umět.¹⁰⁵

Syntaktické standardy pro 9. ročník základní školy:

- ✓ Žák je schopen ve větách určit zvýrazněné větné členy.
- ✓ Žák rozšíří daný větný člen na několikanásobný a správně rozhodne o umístění interpunkce.
- ✓ Žák doplní sloveso podle naznačených vztahů a určí doplněný větný člen. (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení místa, času, způsobu)
- ✓ Žák vyjádří obsah dvojčlenných vět větným ekvivalentem.
- ✓ Žák užije uvedené sloveso ve větách, které vypovídají něco o povětrnostních podmínkách jako větu jednočlennou a jako větu dvojčlennou.
- ✓ Žák vybere z nabízených možností grafickou stavbu souvětí a přiřadí ji k danému souvětí.¹⁰⁶

Na základě uvedených standardů lze vymezit několik tematických okruhů z oblasti syntaxe, které musí žák na konci 9. třídy bezpečně ovládat.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Standardy pro základní vzdělávání platí od 1. 9. 2012. Jsou nedílnou součástí dokumentu RVP.

¹⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-Standardy ZV.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 83 s. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/20137> >.

¹⁰⁷ Dosažení standardů je testováno na celostátní úrovni.

- větné členy
- vztahy mezi větnými členy ve skupině
- věta dvojčlenná, jednočlenná, větný ekvivalent
- záznam souvětí

Na úrovni standardů musí být žák schopen myšlenkových operací analytických, substitučních a transformačních. Dosažení syntaktických standardů, byť se jedná o minimum, se tedy jeví jako relativně obtížné.

Skladba (tedy) představuje obtížnou část učiva, neboť vyžaduje po žácích vysoký stupeň abstraktního myšlení. Důležitou roli v chápání skladby hraje logické uvažování, které by měla právě syntax též smysluplně rozvíjet. Syntax je základem vyšších složených výpovědních celků, a tak tvoří podstatu výrokové logiky. Její ovládnutí umožňuje dobře chápat sdělované skutečnosti. Rozšiřuje žákům možnosti zpřesnit vlastní verbalizované projevy, a tím rozvíjet možnosti poznávání i v jiných vědních oborech. Pomocí syntaxe můžeme vyjádřit míru našeho poznání označením vztahů mezi jevy či myšlenkami. Skladba tak zaujímá specifické postavení ve výuce českého jazyka právě proto, že jejím závěrem není jen tvoření gramaticky správných výpovědí, jež odpovídají komunikačním situacím, v nichž jsou užity, ale také schopnost formulace vlastních složitějších či přeformulování cizích myšlenek ve správném logicko-sémantickém obrazci. I tyto složitější formulace musí být samozřejmě gramaticky správné, musí odpovídat komunikačním situacím, ale jsou zpravidla vyjádřeny jazykovými prostředky a vztahy mezi nimi z takové úrovně jazykového systému, která není žákům vlastní, nenabylí jí formou přirozeného přijímání mateřského jazyka.¹⁰⁸ Proto je nutné soustředit pozornost ve výuce skladby na jevy mající význam pro přesné, strukturované, jasné vyjádření myšlenek na kvalitativně vyšší úrovni, než jaká je žákům dána přirozeným nabýváním mateřského jazyka.

¹⁰⁸ Jedná se zejména o schopnost formulovat složitější strukturované myšlenky v rámci takových slohových útvarů, jako např. úvaha, esej či výklad.

3.4.2 Definování cílů výuky skladby na základní škole na základě RVP

Cíle vyučování syntaxe lze rozdělit na dvě základní úrovně, jež by měly být ve vzájemném přímém vztahu.

První úroveň tvoří cíl kognitivní. Na této úrovni je cílem výuky pochopení stavby věty, její struktury, vztahů mezi jednotkami ve větě. Praktickým výsledkem by mělo být pochopení smyslu výpovědi. Stejně jako v jiných vědních oborech je nezbytné, aby si žák osvojil didakticky transformované obsahy syntaktické úrovně struktury jazyka. Proces výkladu syntaxe musí probíhat jednotně a na základě vědecké teorie. Aby zůstala zachována přesnost syntaktického popisu, je nutné, aby žák ovládl příslušné pojmy a vztahy mezi těmito pojmy. Skladba nemůže abstrahovat, stejně jako jiné vědní obory lingvistické i nelingvistické, od pojmového a zároveň vztahového aparátu. Proto musí být součástí výuky také osvojení teoretické báze oboru.

Syntax pracuje s širokým spektrem vysoce abstraktního názvosloví. Pro žáky je ovšem problematičtější pochopení logických vztahů v rámci syntaktické terminologie. Při nedůsledném pojetí teoretické výuky skladby dochází v pozdějších obtížnějších fázích k zásadním problémům v porozumění. Ve výuce skladby však převažuje u žáků logické uvažování nad prostým pamatováním si pojmů. Považujeme tedy ovládnutí komplexního teoretického základu (pojmového i vztahového) výuky syntaxe za prvořadý cíl, jenž povede k úspěšnému naplnění druhé cílové úrovně, již je obvykle přiřazována v současnosti vyšší míra důležitosti.

Druhým cílem výuky skladby je cíl komunikační. Výuka českého jazyka obecně je dnes směřována jednoznačně k rozvoji komunikačních dovedností žáků. Tento cíl nelze zpochybnit. Je vlastním naplněním procesu nabývání mateřského jazyka, nicméně ve školní výuce je tento cíl podmíněn poznáváním obsahu učiva. V současnosti se projevuje snaha omezovat obsah jazykového učiva a cíleně rozvíjet komunikační kompetence žáků. Vlastní chápání jazyka, jeho struktury, není považováno za podstatnou složku učiva, neboť nevede přímo k rozvoji komunikačních dovedností. Snahou je redukovat poznávání struktury jazyka a rozvíjet takové činnosti vedoucí k úspěšné a smysluplné komunikaci. V tomto momentě se syntax dostává ve výuce

českého jazyka do úzkého kontaktu se stylistikou. Zkoumání stavby výpovědí a vět z hlediska gramatického ztrácí svůj smysl. Takový přístup je velmi krátkozraký. V důsledku může vést k redukci dalších obsahů jazykového vyučování. Je nutné si znovu uvědomit, že kognitivní složka tvoří nezpochybnitelný základ pro další rozvoj komunikačních kompetencí v rámci výuky skladby.

Proto, abychom mohli o nějakém problému hovořit, musíme ovládat pojmový aparát, znát vztahy mezi pojmy. Jestliže toto učitel žákům srozumitelně neobjasní, nemůže být rozvoj komunikačních kompetencí v rámci výuky skladby úspěšný. *Rozvoj řeči se urychluje, prohlubuje a kultivuje tehdy, je-li založen na cílevědomém poznávání jazyka jako systému jazykových prostředků.*¹⁰⁹

Výuka skladby českého jazyka poskytuje velký prostor pro úspěšnou realizaci komunikačního cíle. Nově dosažené znalosti a dovednosti nevedou jen ke korekci chyb ve vlastním vyjadřování, ale vedou především ke zlepšování produktivních dovedností. Žáci dokáží mnohem přesněji vyjadřovat vlastní myšlenky, a to variantními způsoby s přihlédnutím ke komunikačním situacím a vyžadovaným jazykovým úrovním.

Jestliže dochází v určitých bodech výuky českého jazyka k významnému přiblížení skladby a stylistiky, pak můžeme říci, že úspěšné ovládnutí učiva skladby je nezbytným předpokladem pro rozvoj stylizačních dovedností a nelze jej výukou stylistiky nahradit či jí podřizovat.

Oba dva cíle slouží k dosažení formativního cíle jazykového vzdělávání, tedy slouží k rozvoji myšlení žáka.¹¹⁰ Vedou k dosažení lepší srozumitelnosti projevů, k přesnějšímu a výstižnějšímu formulování i značně složitých myšlenek, tedy i k přesnosti myšlení vůbec. Abstraktní charakter této disciplíny podporuje i rozvoj abstraktního myšlení žáků.¹¹¹

¹⁰⁹ BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, s. 156.

¹¹⁰ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 124.

¹¹¹ HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985, s. 98.

3.4.3 Valenční syntax jako didaktický problém

Syntax jako součást obecně pojaté gramatiky jazyka tvoří základ soustavy pravidel, která po osvojení žákem vedou k ovládnutí jazykového systému a k naplnění kognitivních cílů lingvistické výuky. Tradiční pojetí syntaxe ve školní výuce odpovídá rozpracovanému systému tradiční závislostní syntaxe nevalenční. Tento typ popisu bývá označován jako analytický, přičemž cílem syntaxe jako didaktického nástroje k ovládnutí jazyka by měla být s ohledem na cílový rozvoj komunikačních kompetencí spíše syntéza poznatků i dovedností. Tradiční závislostní syntax nevalenční také bývá kritizována za svou nejednoznačnost a nejasné vymezení některých pojmů a vztahů.

Jedny z nejstarších zmínek o principu fungování popisu skladby, jenž je založen na faktu, že základ věty je tvořen slovesem, které určuje své vlastní závislé členy, shledáváme již v pracích slovenského jazykovědce Martina Hattaly. Hattala doslovně uvádí, že jádrem a podstatou celé věty je *sloveso určitého způsobu čili takové jeho tvary, které říkají nejen, co podmět dělá a nebo co se s ním děje, ale také takové tvary, které určují čas děje a způsob, jak má recipient rozumět větě.*¹¹² (Hattala 1857, 4) Tedy definuje jako základ věty *verbum finitum*. Dále říká, že *verbum finitum* musí být doplněno dalšími členy, které vyplývají z podstaty samotného *verba finita*, a to podle smyslu. Uvádí příklady typu *učitel chválí, otec potřebuje, zločinec je hoden*, které považuje smyslově za neúplné, neboť přísudek není úplný. Proto, aby bylo možné takovým větám dobře rozumět, je nutné je doplnit dalšími členy. Toto doplnění vychází i z faktu, že v běžném hovoru by byl mluvčí explicitně požádán o doplnění otázkami: *Koho chválí učitel? Nebo Co otec potřebuje?* Doplnění, která jsou nutná pro přesné vyjádření a následné pochopení věty, nazývá Hattala *předmětem*.¹¹³

Hattalovy myšlenky nebyly v české jazykovědě dále rozvíjeny.¹¹⁴ Svatava Machová toto komentuje ve své stati *Pojetí rekce v českých skladbách od Hattaly po současnost:*

¹¹² Zde má Hattala na mysli slovesný způsob (oznamovací, rozkazovací atd.).

¹¹³ HATTALA, Martin. *Srovnávací mluvnice jazyka českého a slovenského*. V Praze: Nákladem Calve-ova kněhkupectví, 1857. xix, s. 23.

¹¹⁴ Zpracováním pojetí a obsahu skladby v nejstarších mluvnicích se systematicky věnovala Marie Zouharová (srov. ZOUHAROVÁ, Marie. K obsahu a rozsahu skladby na základní škole. *Studia Philologica*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, 8, 7-13.).

„Kdyby nebyl M. Hattala onou kontroverzní osobou a navíc zastáncem pravosti Rukopisů, mohl mít žáky, kteří by možná rámce jeho teorie propracovali, a valenční popis českého slovesa a adjektiva mohl být vytvořen na konci 19. století.“¹¹⁵ V české jazykovědě se formovala zejména klasická závislostní syntax nevalenční. Didaktická transformace lingvistických poznatků o české skladbě se ubírala směrem k rozkladu věty na syntagmata a dále se atomizovala na typologii větných členů, sledování vztahů mezi nimi, tedy směrem analytickým. Obrat ke slovesu jako základní složce věty nastal více až s teorií valence definovanou L. Tesnièreem (1953). Ten nejen, že pojmenoval popis skladby založený na centrální pozici slovesa valencí, ale ukotvil jej přesněji v jazykovém systému, a to na úrovni strukturního popisu syntaxe. Poskytl tím prostor pro samostatné zkoumání tohoto jevu.

Tesnièreova definice valenční syntaxe nebyla ovšem zcela jasná, poskytovala tak možnost relativně širokých možností její interpretace. Tesnière nerozlišoval ve své teorii přesně to, co je dnes označováno jako valence formální a sémantická. Tím udal směr dalšího velmi širokého výzkumu v této oblasti. Je nutné dodat, že paralelně s L. Tesnièreem se o valenční syntaxi zmiňuje již dříve S. D. Kacnelson.¹¹⁶

Je možné říci, že od momentu definování tohoto typu syntaktického popisu, začalo docházet k různým snahám o jeho didaktickou transformaci.

Ve valenční syntaxi bylo spatřováno východisko z formalismu klasické závislostní syntaxe nevalenční. Těmito velkými očekáváními byla valenční syntax od počátku značně zatížena. Měla za úkol eliminovat nedostatky zavedeného tradičního popisu. Snahy o funkční didaktickou transformaci valenční syntaxe vycházely zejména z okruhů lingvistů, kteří se touto teorií zabývali na rovině odborně lingvistické.

Platformou pro rozvoj diskuze na téma valenční syntax ve výuce českého jazyka se stalo periodikum *Český jazyk a literatura*. V ročníku 33 se odehrála diskuze, kterou inicioval článek Zdeňka Hlavsa.¹¹⁷ Hlavsa v něm kritizuje dosavadní větný rozbor, jenž

¹¹⁵ MACHOVÁ, Svatava. Pojetí reky v českých skladbách od Hattaly po současnost. In: ČECHOVÁ, Marie, Dobrava MOLDÁNOVÁ a Zora MILLEROVÁ. *Čas v jazyce a v literatuře: Sborník z mezinárodní konference*. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, s. 112.

¹¹⁶ KACNELSON, Solomon. *O gramatické kategorii*. 1. Moskva: Lomonosova univerzita, 1948.

¹¹⁷ HLAVSA, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. 1982, **33**, 120-129. Tento článek navazoval na patrně nejdůležitější stať kolektivu autorů F. Daneš, J. Kořenský, Z. Hlavsa: *Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykové vyučování* (Nitra 1982).

byl omezen na mechanické určování větných členů a příliš nerozvíjel logické myšlení žáků.

Hlavsa ovšem rozvádí svou kritiku dále. Staví se proti algoritmizaci ve výuce jazyka, která podle něj *náleží spíše strojům, nikoli člověku*.¹¹⁸ Algoritmizace a mechanizace v jazykovém vyučování odvádí pozornost žáků od samotné podstaty jazykového vyučování, tedy od porozumění fungování jazyka. Základem nového pojetí skladby ve škole **by** se podle Hlavsy mohla stát MČ (3), a to i přes fakt, že v ní není jednoznačně rozlišena role významové a formální stránky valenční syntaxe. Celé schéma by tak mohlo být postaveno na interakci funkce a významu, jež se odráží v jazykovém zpracování skutečnosti, tedy že mluvčí nezpracovává jazykově celou mimojazykovou skutečnost či situaci, ale vybírá ty informace, které jsou pro její pochopení nezbytné.

Jestliže je ve významovém i funkčním centru věty sloveso, vybírá mluvčí ze sémantického pole predikátoru jednotky, jimž přiděluje na základě formální valence slovesa odpovídající výrazovou formu, a to vše s ohledem na výslednou srozumitelnost výpovědi. Znamená to tedy, že výrazová a formální složka valence jsou odděleny, ale pro tvorbu výpovědi je nutné užít obou těchto rovin v určitém pořadí. Dokážeme-li jako rodilí mluvčí tvořit intuitivně významově a gramaticky správné výpovědi, znamená to, že se orientujeme v sémantickém poli predikátoru a dokážeme je hierarchizovat, tedy pro úplnost informace umíme určovat důležité a méně důležité složky výpovědi. Tato schopnost je samozřejmá jen do určité míry a je nutné ji dále rozvíjet či trénovat. Zde tedy může valenční syntax nalézt relativně široké pole působnosti, a to i v návaznosti na výuku dalších jazykových rovin, např. stylistiky.

Hlavsa popisuje dosti jasně důvody, proč bychom měli jako centrální člen věty vnímat sloveso. Sloveso nejen vyjadřuje vztahy mezi základními nositeli významu ve větě, ale dokáže též vyjádřit aktualizační kategorie, tedy takové kategorie, jaké určují vztahy v rámci komunikačního aktu. Aktualizační kategorie dokáží v několika úrovních modifikovat větu. Můžeme sledovat proměny významu v závislosti na změnách mluvnických kategorií slovesa, což je fakt, jenž klasická závislostní syntax nevalenční do

¹¹⁸ HLAVSA, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. 1982, 33, s. 121.

té míry postihnout nedokáže. Tato výjimečná vlastnost valenční syntaxe není v současné školské praxi dostatečně akcentována, není zatím využit její potenciál.

Hlavsa předkládá i odpověď na otázku, jak se fakticky vyrovnat s návazností valenční syntaxe na výklad klasické závislostní syntaxe nevalenční. Dosud se věta při analýze rozdělovala na základní skladební dvojici a další skladební dvojice. Jestliže budeme sledovat výhradně slovesnou valenci, ztrácí rozklad věty na syntagmata smysl, a můžeme tak hovořit nikoli o dvojicích, ale o dvou, tří či čtyřčlenných vztazích. V běžné školské praxi se vychází při analýze věty z určení základní skladební dvojice, tedy syntagmatu tvořeného vztahem predikace, v němž jsou obě jeho části (subjekt i predikát) na stejné úrovni. Jako argument nutného ponechání základní skladební dvojice se uvádí existence formálního vztahu shody přísudku s podmětem. Tento argument není ovšem dostatečně opodstatněný, neboť tato vlastnost neznamená žádnou specifickou charakteristiku subjektu, ba právě naopak, fakt, že subjekt určuje svou podstatou zakončení predikátu, potvrzuje ústřední postavení predikátu, protože predikát umožňuje svým zakončením analyzovat i mimojazykovou situaci v případě možného vypuštění subjektu (*šly jsme do kina* × *šli jsme do kina*). Domníváme se tedy (ve shodě s výroky Hlavsovými), že není zcela správné tvrdit, že predikát je na subjektu závislým členem, když ten mu předává jednu ze svých charakteristik, a to tak, aby byla výpověď i při vypuštění subjektu srozumitelná a gramaticky správná.

Začlenění valenční syntaxe by nemuselo být velkým problémem také proto, že při analýze věty z pohledu klasické závislostní syntaxe nevalenční se obvykle začíná určením slovesa ve větě a dále se pokračuje hledáním subjektu a dalších syntagmat. Tím je tedy role slovesa v aktivním tvaru co by centra věty jen posílena a na tomto faktu se může dále úspěšně stavět.¹¹⁹

Cílem valenčního pojetí výuky skladbě je tedy podle Hlavsy schopnost žáků identifikovat základovou větnou strukturu a na jejím základě pak určit další rozšiřující fakultativní členy, které mohou vyplývat ze sémantického pole predikátoru. Žáci by měli být schopni určit na základě sémantického pole, jaké fakultativní členy je možné

¹¹⁹ S tímto tvrzením polemizuje O. Uličný (1997), který tvrdí, že se při analýze věty nedá postupovat výhradně ve směru od *verba finita* k závislým členům, ale že je nutné vždy vyhledat subjekt i predikát a dále větu analyzovat. Dle Uličného je právě takový postup pro žáky pochopitelný a intuitivní.

použít, a jaké už nikoli. Dále je možné uplatnit poznatky vycházející z valenční syntaxe při sledování proměn valenčního pole predikátu na základě změny například aspektu.¹²⁰

I podle Hlavsy je ale nutné zohledňovat obě roviny skladby, tedy formální i sémantickou. Zaměření se pouze na jednu složku je ve školské výuce nefunkční, příliš jednostranné, a tedy nežádoucí.¹²¹

Z reakcí na Hlavsovův článek je ale jasné, že aplikace možností poskytovaných MČ (3) ve školní praxi nebyla z několika důvodů možná. Některé důvody krátce shrnul Bohumil Sedláček ve své reakci *Několik poznámek k diskusnímu příspěvku*,¹²² v němž zdůraznil hlavně dosud opomíjenou informační bariéru mezi syntaktiky lingvisty a samotnými učiteli. Lingvisté se často účastnili diskuzí na téma valenční syntaxe a jejího možného využití ve výuce skladby. Předkládali výhody nového popisu, ale chyběl mezistupeň, jenž by propojil teorii, byť dostatečně postulovanou, s didaktickou praxí. Chybějícím mezičlánkem byla tedy odpovídající didaktická transformace jedné z obecně přijímaných teorií valenční syntaxe.

Každý učitel českého jazyka by se měl dále vzdělávat studiem odborných lingvistických časopisů, ale výsledky výzkumů v nich uvedených často není možné smysluplně převádět do samotné výuky. Je třeba se soustředit na ucelené didaktické pojetí valenčního popisu, jinak ztrácí tato opodstatněná teorie svůj smysl. Bohumil Sedláček se také stává jedním z prvních oponentů kritikům klasické závislostní syntaxe nevalenční, kteří zužují její využití na mechanické určování větných členů, a to tvrzením, že účelně vedená větná analýza vedoucí k poznání stavby věty je nutným východiskem pro dosažení cíle, ke kterému výuka skladby směřuje. Za vlastní prostředek k dosažení cíle je pak považováno využití aktivních syntetických cvičení.¹²³

¹²⁰ Valenční slovník českých sloves (M. Lopatková, Z. Žabokrtský, V. Kettnerová 2008) uvádí např. pro sloveso *vytáhnout* celkem 16 valenčních rámců a pro sloveso *vytahovat* „jen“ 10 valenčních rámců, přičemž těchto 10 valenčních rámců je společných se slovesem *vytáhnout*.

¹²¹ S názory Hlavsy souhlasí též Petr Sgall (srov. SGALL, Petr. *Několik poznámek na okraj experimentálních učebnic českého jazyka. Český jazyk a literatura*. 1983, **33**, 73-80.).

¹²² SEDLÁČEK, Bohumil. *Několik poznámek k diskusnímu příspěvku Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 321n.

¹²³ tamtéž

Sedláček také oponuje Hlavsově názoru, že rozklad věty na skladební dvojice ztrácí svůj smysl. Argumentuje tím, že za základní větný vztah není pokládán jen vztah dvoučlenný, ale též vztah tří a čtyřčlenný, které je možno ovšem dále rozkládat. Ani využití algoritmů není dle Sedláčka v syntaxi kontraproduktivní, neboť umožňuje spolehlivě jazykově třídit jevy na základě ustáleného sledu jazykových operací, a tak pomáhá chápat strukturu jazykového poznání. Sedláček zmiňuje paralelu s nutným využitím algoritmizace při zařazování substantiv či verb k příslušným vzorům. V takovém případě je samozřejmě algoritmizace v pojetí Sedláčka obhajitelná, protože tvoří první krok, na jehož základě se odvíjí poznání a správné užití slovních tvarů, jež vede ke gramatické, a v důsledku toho i smysluplné výpovědi, ale v oblasti syntaxe vede algoritmizace na úrovni poznání stavby věty k mechanickému pojmenování složek za absence podstatné složky syntetické.

Další důležitou publikaci v oblasti didakticky zaměřených příspěvků k tématu valenční syntaxe ve školské praxi přinesla Olga Müllerová v časopise *Český jazyk a literatura*.¹²⁴ Článek s názvem *Větný rozbor a nové pojetí syntaxe* shrnuje požadavky Z. Hlavy explikovat v rámci valenční teorie takové prvky, které jsou využitelné ve školské praxi, a to na základě MČ (3) a monografie *Větné vzorce v češtině*.¹²⁵

Müllerová souhlasí s Hlavsou, že pojetí skladby ve škole kladlo přílišný důraz na formálně gramatickou kriteriální složku. Navrhuje postupovat při analýze z propozice, tedy od sémantiky sdělení, k jejímu gramatickému ztvárnění. Tento způsob považuje za ideální, ovšem těžko uskutečnitelný, a to zejména z důvodu nejednotnosti či nejasnosti některých pojmů. Přestože byl článek napsán již před více než třiceti lety, nebyl dosud vytvořen jednotný systém pojmosloví valenční syntaxe užívané na základních a středních školách. Tedy problém, který nastínila Müllerová, je stále aktuální a žádá si řešení, neboť valenční syntax se stala poměrně běžnou součástí učebnic českého jazyka pro základní i střední školy, nicméně terminologie není jednotná ani jednoznačná.

¹²⁴ MÜLLEROVÁ, Olga. Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 29-38.

¹²⁵ DANEŠ, František et al. *Větné vzorce v češtině*. 1. vyd. Praha: Academia, 1981. 270 s. Studie a práce lingvistické.

Jako možné východisko spatřuje Müllerová určitý typ propojení dle ní tedy klasické závislostní syntaxe nevalenční a syntaxe sémantické, řekněme intence (či zjednodušeně na školské úrovni valence). Postup větného rozboru je rozdělen do devíti navazujících kroků:

- 1) strukturace textu na větné (souvětné) celky
- 2) hierarchizace vět v rámci souvětí
- 3) analýza jednotlivých vět
- 4a) určení predikátu (druhu predikátu)
- 4b) určení všech valenčních doplnění predikátu
- 4c) určení ZVS
- 4d) vyjádření ZVS pomocí GVV
- 4e) určení dalších nevalenčních členů věty (přívlastky, doplňky aj.)
- 4f) sémantická interpretace ZVS

Následuje analýza dalších vět v rámci souvětí.¹²⁶

Tento systém větného rozboru umožňuje dle Müllerové komplexní syntaktické uchopení textu, aniž by se projevilo zmechanizování celého postupu. Závěrečná sémantická analýza umožňuje volnější interpretaci ze strany žáků. Zapojují tedy více svou vlastní jazykovou zkušenost, a rozvíjí tak dovednosti spojené s uvažováním o jazyce. Žáci nejenže dokáží lépe sémanticky analyzovat propozice, ale mohou též snáze pozorovat způsoby gramatického vyjádření myšlenkových obsahů.

Rozbor navrhovaný Müllerovou se tedy zdá být dobrým krokem ke zlepšení situace ve výuce syntaxe, jež je i po třiceti letech od vzniku předložené teorie bez výraznějších změn. Vzorec, jaký Müllerová navrhuje, je ale příliš složitý na to, aby mohl být celistvě uveden do praxe. I když je terminologie v něm použitá již ustálená, jeví se celý postup jako vhodný pro výuku vysokoškolských studentů, pedagogů, ale ne pro žáky základních škol či středních škol. Müllerová sama uznává, že proto, aby bylo

¹²⁶ MÜLLEROVÁ, Olga. Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 29n.

možné tento postup dovést do obecného užívání, bylo by nezbytné jej dále v návaznosti na školskou praxi dopracovat a vhodně didakticky transformovat. To se v průběhu následujících let nestalo. V učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základních škol se objevuje výklad skladby klasické závislostní syntaxe nevalenční a valenční relativně striktně oddělen, což je sice z pohledu současné lingvistiky správné, ale z pohledu didaktiky to může být pro žáky značně matoucí a nadbytečné.

Přestože by byl navrhovaný větný rozbor podle Müllerové po dopracování jistě přínosem, byl již v době svého publikování kritizován. Například Jaromír Spal¹²⁷ polemizuje s Müllerovou hned v několika bodech. Říká, že valenční syntax nemůže být jen jakýmsi obohacením výkladů o syntaxi, neboť se nejedná o problém jen v rámci nového pojetí větného rozboru, ale jedná se o pojetí syntaxe jako takové. Tedy není podle něj možné užívat ve výuce syntaxe prvky valenční syntaxe jen částečně, a to na příkladu větného rozboru. Je nutné vykládat valenční syntax celistvě jako jednu nedělitelnou jazykovou situaci. S tím je jistě možné souhlasit, ovšem Müllerová řeší ve své práci problematiku právě větného rozboru, ne celistvé pojetí výuky syntaxe.

Spal dále kritizuje nedořešenost didaktické transformace valenční syntaxe. Poukazuje na množství situací, které valenční syntaxe nedokáže dost dobře postihnout, přičemž klasická závislostní syntax je dokáže rozpoznat a usouvztažnit lépe. Shledává nakonec i některé výhody navrhovaného větného rozboru. Patří mezi ně například nová klasifikace typů sloves založená na rozlišování obligatorních, potenciálních a fakultativních doplnění slovesa. Na konci svého příspěvku ale vyslovil tezi, jež se stala hlavním argumentem těch lingvistů didaktiků, kteří nesouhlasí se zaváděním valenčního popisu skladby do výuky českého jazyka na základních a středních školách: „*Je opravdu správné a nutné rozbíjet dnešní pojetí skladby v základech.*“¹²⁸

Další platformou, která může posloužit jako argument, že je nutné se touto problematikou zabývat, byly jistě i tři syntaktické konference Syntax a jej vyučovanie uskutečněné ve slovenské Nitře v roce 1979, 1982 a 2005. Sborníky z těchto konferencí obsahují témata z různých oblastí syntaxe, mezi nimi také ze syntaxe valenční.

¹²⁷ SPAL, Jaromír. O nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 366.

¹²⁸ tamtéž s. 368

Patrně nejdůležitějším příspěvkem se stala na konferenci v roce 1982 stať Fr. Daneše, J. Kořenského a Z. Hlavsy s názvem *Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykové vyučování*,¹²⁹ která postuluje elementární požadavky na nové pojetí výuky skladby ve škole na základě valenční teorie.

Daneš¹³⁰ sám specifikoval základní postuláty, s jejichž pomocí je možné funkčně využít valenční syntax, neboť *v dosavadním způsobu výkladu spatřuje jisté přednosti (zejména v tom, že je u nás „zaběhaný“), ale též očividné nedostatky.*¹³¹ Nedostatky tkví pak zejména v tom, že dosavadní výklad nenahlíží na větu jako celek, nerespektuje hierarchičnost její výstavby, nerozlišuje úroveň formální a gramatickou a klade přílišný důraz na formální klasifikaci; proto se Daneš při dalším konstruování své teorie zaměřil především na možnosti výkladu stavby věty. Nedostatky klasického závislostního popisu nevalenčního může kompenzovat podle něj valenčně-intenční popis. Současný syntaktický popis považuje Daneš za antiintuitivní, naopak valenční popis vnímá jako zcela intuitivní.¹³² Navrhuje rozlišovat tři roviny stavby věty, a to rovinu formálně gramatickou, sémantickou a komunikativní, přičemž je nutné klást důraz na poslední dvě jmenované. Formálně gramatická rovina poukazuje na možnosti, jakými lze realizovat významové vztahy.

Klasifikaci větných členů by bylo možné zachovat jen do jisté míry. V souvislosti s výše zmíněnými změnami v pojetí výkladu o české skladbě navrhuje Daneš od větných členů upustit úplně. Považuje to nejen za možné, ale dokonce za správné.

Jako základní problém je spatřován již několikrát zmíněný formalismus, přičemž je nezbytné nahradit jej spíše podrobnějším zkoumáním sémantiky. V tomto bodu se zastánci valenční teorie jednoznačně shodují, ale oponenti tvrdí, že není možné zaměňovat nedostatky praxe a nedostatky metodiky.

¹²⁹ DANEŠ, František, Jan KOŘENSKÝ a Zdeněk HLAVSA. *Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykového vyučování*. In: *Syntax a jej vyučovanie*. Nitra, 1982, s. 27-41.

¹³⁰ DANEŠ, František. *Způsoby výkladu stavby vět*. In: *Syntax a jej vyučovanie*. Nitra, 1982, s. 177-183.

¹³¹ KAMIŠ, Karel a Jiří NEKVAPIL. *Současný spisovný jazyk: valenční pojetí skladby ve škole*. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1998, s. 11.

František Daneš přednesl své postuláty v roce 1982 na konferenci *Syntax a jej vyučovanie* v Nitře. Z této konference byl vydán sborník. Některé příspěvky byly později publikovány zvláště v citované publikaci.

¹³² Naopak O. Uličný (1997) považuje valenční popis za neintuitivní a klasickou závislostní syntax za intuitivní, a to zejména ve výuce na základní škole, neboť hledání základní skladební dvojice dává žákům smysl.

Například již výše zmíněný Spal, dále například Hrbáček¹³³ či Uličný¹³⁴ jednoznačně tvrdí, že klasická závislostní syntax nevalenční je zcela vyhovujícím popisem a k formalismu ji dovádí nesprávné didaktické postupy učitelů, že poskytují stejné, ba dokonce větší možnosti než valenční syntax, a proto není nutné valenční syntax do školní praxe zavádět.

K tomuto pojetí se vyjadřuje ve své stati *Několik poznámek k syntaktickým výkladům v nových učebnicích českého jazyka* Josef Hrbáček. Hrbáček kritizuje neúčelné zavádění valenční syntaxe do učebnic českého jazyka na středních školách bez návaznosti na výuku tohoto typu skladby na základní škole. Kritizuje tedy školní pojetí valenční syntaxe jako obohacení výkladu klasické závislostní syntaxe nevalenční. Polemizuje ovšem i s tím, zda je vhodné zařazovat valenční syntax do výkladu na základní škole. Argumentuje tím, že metodika výuky klasické závislostní syntaxe nevalenční je ověřená, propracovaná a jak sám doslovně uvádí *dovedená do značné dokonalosti*.¹³⁵ Není vhodné ani nahrazovat prověřenou terminologii novou pojmoslovnou soustavou. Problém nespátřuje jen v terminologii, ale také v samotném faktu, že valenční teorie není dostatečně propracovanou teorií, kterou by bylo možno podrobit didaktické transformaci. Některé problémy valenční teorie považuje za natolik závažné, že by mohly ve výuce syntaxe nabýt mnohem větších rozměrů. Jedná se zejména o vymezení obligatorních a fakultativních členů věty. Toto je obecně závažný problém valenčního popisu syntaxe, jenž může být řešen několika způsoby. Žádné z možných řešení nebylo dosud vhodným způsobem didakticky transformováno tak, aby bylo možné jej úspěšně využít v praxi.

Problém, který na úrovni klasické závislostní syntaxe nevalenční prezentuje odraz valenčních obligatorních a fakultativních členů, tedy prosté rozpoznání objektu a adverbiale, s sebou ovšem také nese značné obtíže a časté nepochopení ze strany žáků. Nedokonalost jednoho systému tak nelze překrývat v podstatě stejnými

¹³³ HRBÁČEK, Josef. Několik poznámek o syntaktickém vztahu závislosti. *Český jazyk a literatura*. 1995-96, (46): 5-13.

¹³⁴ ULIČNÝ, Oldřich. Lingvistická terminologie a škola. *Čeština doma i ve světě*. 1997, (1): 4-8. Dostupné také z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS1997-2.pdf>

¹³⁵ HRBÁČEK, Josef. Několik poznámek o syntaktickém vztahu závislosti. *Český jazyk a literatura*. 1995-96, (46): 5-13.

problémy druhého. Navíc se lze domnívat, že existuje již dostatek testovacích metod, jimiž je možné obligatorní a fakultativní členy diferencovat. Tyto testy je ovšem nutné podrobit didaktické transformaci pro jejich další vhodné využití.

Další závažný problém spatřuje Hrbáček (ale nejen on) v nutnosti překlasifikování dualismu *subjekt – predikát*. Základní skladební dvojice, mající dosud tak důležité postavení v rámci větného rozboru, je rozbita výsadním postavením verba finita. Význam subjektové pozice je umenšen a odsunut na úroveň dříve hierarchicky nižších členů. Odpovídající popis tohoto jevu ovšem podal již Jiří Novotný ve stati *Dualismus subjektu a predikátu a postavení predikace z hlediska valenční teorie*,¹³⁶ proto tento bod kritiky nelze považovat za zcela relevantní.

Hrbáček tak nesouhlasí s razantním řešením Danešovým a navrhuje kompromisní východisko, jež je ale v podstatě tolik kritizovaným „obohacováním“ tradičních postupů. Aby eliminoval problémy spojené s nemožností kombinovat dvě rozdílné syntaktické teorie, navrhuje přistupovat k valenční teorii ve školské praxi zcela novým způsobem, a to nahlížet na valenční teorii jako na popis tvorby vět z pohledu produktora, kdežto na analýzu vět z pohledu recipienta navrhuje nahlížet pomocí analytické klasické závislostní syntaxe nevalenční.

Tento způsob přijetí valenční syntaxe do systému výkladu o jazyce na základní škole se jeví jako progresivní. Přestože může nakonec vyhlížet v celkové koncepci jako neústrojný, byl užit například v učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus pro druhý stupeň základních škol.¹³⁷

Prozatím nejrazantnější kritiku valenční teorie ve výuce českého jazyka na všech typech škol předložil Oldřich Uličný ve statích *K základním otázkám školské jazykovědné terminologie*¹³⁸ a *Lingvistická terminologie a škola*.¹³⁹ Uličný shrnul jednoznačně výhody přínosu valenční teorie tak, jak byly nastíněny již v pracích

¹³⁶ NOVOTNÝ, Jiří. Dualismus subjektu a predikátu a postavení predikace z hlediska valenční teorie. *Slovo a slovesnost*. 1979, 40(4), 286-294.

¹³⁷ V celém systému učebnic je rozvíjena klasická závislostní syntax nevalenční. V učebnici Český jazyk pro 9. třídu je navíc zařazena kapitola s názvem Tvoření vět, v níž jsou podány základy valenční syntaxe.

¹³⁸ ULIČNÝ, Oldřich. K základním otázkám školské jazykovědné terminologie. In: *Školská jazykovědná terminologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.

¹³⁹ ULIČNÝ, Oldřich. Lingvistická terminologie a škola. *Čeština doma i ve světě*. 1997, (1): 4-8. Dostupné také z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS1997-2.pdf>

minulých, tedy vyzdvihl nahrazení dichotomie věta jednočlenná a dvoučlenná jednoznačným zachycením podstaty struktury věty pomocí ZVS a eliminaci nedostatečně definované holé věty, jež je v rámci valenční syntaxe lépe určena jako základ věty, ale znovu se vrací ke kritice nejasné hranice mezi obligatorními a fakultativními členy věty. Tato hranice není podle Uličného dostatečně jasně vymezena na základě samotného odborného lingvistického materiálu, nemůže být tedy dostatečně jasně objasněna ve výuce syntaxe.

Uličný se znovu vrací též k problému základní skladební dvojice a její eliminace na úrovni valenční teorie, přičemž podřízenost subjektu není z pohledu Uličného na úrovni školské praxe přípustitelná. Došlo by tím k narušení principu shody přísudku s podmětem, v níž je přísudek na subjektu formálně závislý, nikoli naopak. Valenční syntax ovšem přinejmenším neříká nic k tématu formální závislosti podmětu na přísudku, neboť ta není nijak vyjádřena.

Na základě výše uvedených problémů, jež s sebou valenční syntax do školské praxe přináší, navrhuje Uličný dvě relativně krajní řešení, a to *termín a pojem valence buď ze školní terminologie vypustit zcela, nebo ho vykládat se vši jeho složitostí, tj. v závislosti na sémantice predikátu, samozřejmě s nutným didaktickým komentářem.*¹⁴⁰

Uličný dále připouští možnost využití některých principů valenční teorie při výkladu klasické závislostní syntaxe nevalenční. Za výhodné považuje použití obligatorního sémantického hlediska při výkladu objektu. Odhlédneme-li od faktu, že není možné ani takovým způsobem slučovat dvě teorie syntaktického popisu, musíme konstatovat, že tímto směrem se didaktická transformace valenční teorie neubírá. V současné době prakticky není možné zcela vyhovět ani jedné z předkládaných možností. Valenční syntax prochází didaktickou transformací a ubírá se spíše směrem, který naznačil a dále rozvíjel¹⁴¹ ve své práci Josef Hrbáček, tedy směrem, který klasifikuje valenční syntax z pohledu didaktického jako nauku o tvorbě vět.

Problémy nastíněné kritiky zavádění valenční syntaxe do školské praxe se pokusil ve své soustavné práci vyřešit (a to poměrně úspěšně) Jiří Novotný, jenž se valenční syntaxi věnoval od poloviny sedmdesátých let. Poměrně stranou hlavnímu

¹⁴⁰ tamtéž

¹⁴¹ srov. Čeština – řeč a jazyk, s. 330 – 406

proudu diskuzí, na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, se kterou spojil svůj profesní život, vypracoval odpovědi na nastolené otázky. František Daneš jej nazval jedním z průkopníků valenční teorie u nás a označil jej také za vynikajícího pedagoga a didaktika.¹⁴² Výsledky jeho práce lze považovat za snahu o uzavření dlouholeté diskuze vedené na téma, zda je valenční syntax vhodná do výuky českého jazyka na základní škole zavádět, či nikoli. Zároveň se jeho práce stává plodným východiskem pro hledání konkrétních možností funkční didaktické transformace tohoto syntaktického popisu.

Jiří Novotný se ve své práci soustředil na širší spektrum žáků a studentů českého jazyka. Pokoušel se prokázat, že především žáci základní školy mají lepší předpoklady, aby chápali jazykovědné učivo skladby prostřednictvím valenční syntaxe. Tuto svou tezi prokázal výzkumem jazykového povědomí žáků třetí třídy základní školy.¹⁴³ Cílem výzkumu bylo dokázat, že principy valenční syntaxe jsou inherentně obsaženy v jazykovém povědomí žáků filologicky prozatím nevzdělaných, tedy že valenční syntax může být již na prvním stupni žáky lépe přijímána než závislostní syntaktický popis nevalenční.

Výsledek prokázal, že v přirozeném jazykovém povědomí žáků je verbum finitum určujícím prvkem výběru syntaktické struktury ZVS, a to jak ve vztahu k větě jednoduché, tak ve vztahu k potenciálnímu souvětí.

Výzkum dále prokázal, že *„žáci mají principy valenční syntaxe ve svém jazykovém povědomí v zásadě uloženy a že jsou na zavádění valenční syntaxe do školy nejen připraveni, nýbrž že ta bude pro ně v nejednom zřeteli „přirozenější“ než tradičně pojatá syntax klasická.“*¹⁴⁴

Na otázku, jakým způsobem řešit problémy spojené s předchozí kritikou valenční syntaxe, odpovídá Novotný již ve svých dřívějších pracích. Částečně terminologicky a částečně funkčně se Novotný vyrovnává ve svém článku *K některým*

¹⁴² DANEŠ, František. Jiří Novotný sedmdesátiletý. *Naše řeč*. 1991, **74**(4-5). Dostupné také z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7039>

¹⁴³ NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. 1994, **44**(1/2): 6-13.

¹⁴⁴ tamtéž

*aspektům valenční teorie*¹⁴⁵ s otázkou potenciálních a obligatorních aktantů. S problémem se vyrovnává na dvou úrovních. Valenční potenciál slovesa je dán v první řadě jeho intencí. Budeme-li hovořit o nutném doplnění, musíme nejdříve objasnit pojmy, jako je valence, rekce a vazba, přičemž tyto termíny podle Novotného nejsou synonymní, ačkoli je někteří lingvisté za relativně synonymní považují. Jsou to pojmy blízké, a proto je nutné je rozlišovat.

Vazba slovesa je podle Novotného systémová vlastnost slovesa, která je mu dána i mimo konkrétní realizaci ve výpovědi. Vazba se tedy promítne ve větě jako invariantní charakteristika slovesa. Jedná se o formu slovesného doplnění, jež je nezbytné, aby byl smysl věty úplný. Vazba může být realizována různými způsoby, její forma nemusí být slovesem přímo určena.

Rekce je konkrétním projevem vazby. Jedná se o případ, kdy je tvar doplnění slovesem jednoznačně určen, tedy tvar doplnění je realizovanou vazbou. Vazba může být realizována i mimo rekci. Takový případ se týká například nutných adverbálních doplnění.¹⁴⁶ Na základě těchto faktů pak Novotný rozlišuje typy vazeb, které jsou založeny na různé síle valence. Vazbu realizovanou prostřednictvím rekce označuje za valenci silnou (jednoznačnou valenci), vazbu realizovanou prostřednictvím adjunkce za slabou (nejednoznačnou valenci). Dále zavádí pojem polorekce (tedy slabá rekce) pro vyjádřená doplnění, jež mohou být realizována vícero pádovými tvary (*ptát se na co/po čem*).¹⁴⁷ V momentě, kdy je vazba nějakým způsobem realizována, jedná se o člen obligatorní. Další členy, které nejsou realizovány na základě slovesné vazby, jsou potenciální či fakultativní.

Ve způsobu začlenění valenční syntaxe do výuky českého jazyka se Novotný shoduje s názory Hlavsy. Vychází při tom ze stejného faktu, že i současný větný rozbor začíná u verba finita, od něhož se odvíjí analýza dalších členů věty na základě identifikace větných syntagmat a hierarchického uspořádání věty. Subjekt žáci identifikují až jako druhý člen v pořadí. V současnosti se stále nejčastěji k prosté

¹⁴⁵ KAMIŠ, Karel a Jiří NEKVAPIL. *Současný spisovný jazyk: valenční pojetí skladby ve škole*. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1998.

¹⁴⁶ NOVOTNÝ, Jiří: Vazba, rekce, valence. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 1. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1979, s. 111n.

¹⁴⁷ tamtéž

identifikaci subjektu užívá otázek *kdo, co* ve spojení s verbem finitem. Tento fakt považuje Novotný za jasný důkaz toho: „...že subjekt je členem závislým, kdežto určité sloveso je členem řídícím.“¹⁴⁸ Navíc je možné subjekt ve větě nevyjádřit, naproti tomu verbum finitum musí být vyjádřeno vždy. V důsledku toho je Novotný přesvědčen, že nemůže nastat větší problém na straně žáků při přechodu k valenční syntaxi, neboť její základní principy ovládají a jsou pro ně ve výsledku logičtější než principy klasické závislostní syntaxe nevalenční.

Přechod k valenční syntaxi nepopírá ani jeden ze základních principů klasické závislostní syntaxe nevalenční, tedy rozklad věty na skladební dvojice. Stejně jako Hlavsa i Novotný říká, že v rámci valenční syntaxe je možné a žádoucí rozkládat výpovědi na dvojice, aby bylo možné zjišťovat vztahy mezi členy věty.¹⁴⁹

Výhodou valenční syntaxe podle Novotného je také to, že eliminuje obecně kritizovaný pojem *holá věta*. Identifikací základové větné struktury, jež je sémanticky úplná, se „odstraní rozpor mezi tradičně chápanou gramatickou dvojčlenností a sémantickou vícečlenností (*Praha leží × Praha leží na Vltavě*).“¹⁵⁰ Pojem holá věta chápáný v podstatě jako základní skladební dvojice je velkým problémem klasické závislostní syntaxe nevalenční. RVP s tímto pojmem již neoperuje, v učebnicích se s ním ovšem stále setkáme. Valenční syntax umožňuje vidět základ každé věty ve významové celistvosti, proto je možné se domnívat, že je tento způsob popisu žákům bližší. Pojem holá věta je pro žáky zavádějící již tím, že se o větu často nejedná, a to právě z důvodu nesrozumitelnosti či nejasnosti.

Mezi výhody valenčního popisu řadí Novotný také možnosti jejího konkrétního didaktického uplatnění ve formě různých typů cvičení (doplňování struktur, nahrazování členů aj.). Kritici zavádění valenční syntaxe do výuky na základní škole říkají, že stejnou službu mohou dělat také cvičení založená na klasické závislostní syntaxi nevalenční, ale lze se domnívat, že svou univerzálností a možnostmi pracovat s

¹⁴⁸ NOVOTNÝ, Jiří: Vazba, rekce, valence. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 1. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1979, s. 111n.

¹⁴⁹ NOVOTNÝ, Jiří: Valenční syntax a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 37, 1986–1987, s. 21n.

¹⁵⁰ NOVOTNÝ, J.: Vazba, rekce, valence. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 1. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1979, s. 112n.

neobsazenými vzorci jako varietami výpovědí je valenční syntax pro tyto účely přehlednější, dokonce srozumitelnější.

Konečně výhody valenční syntaxe shrnuje Novotný následovně: „*Celkově by valenční syntax převedená do vhodného didaktického systému vedla nejen k hlubšímu pohledu na větnou stavbu, ale i k přesnějšímu rozlišování obecného a zvláštního v jazyce a k rozvoji myšlení žáků vůbec.*“¹⁵¹ Svě závěry doplňuje o několik let později ještě o fakt, že: „*Úplnější a systematictější uplatnění principů valenční syntaxe při vyučování mateřskému jazyku by vytvořilo předpoklady především pro hlubší poznání jeho syntaktického systému. Valenční syntax odhaluje zejména jeho principiální jednoduchost...*“¹⁵²

Můžeme říci, že argumenty, které hovoří pro, nebo proti zavádění valenční syntaxe do výuky českého jazyka jsou několikerého druhu. Zastánci myšlenky, že by se valenční popis měl stát součástí školní syntaxe, se opírají zejména o nezpochybnitelný didaktický fakt, že didaktická praxe měla být schopna vstřebat i nejnovější výsledky lingvistického zkoumání, samozřejmě takové, které prošly náležitou didaktickou transformací, a to ovšem nikoli samoúčelně, tedy aby byl tento bod didaktiky naplněn, ale funkčně. Na tomto základě se rozvíjí teorie, jakým způsobem může být valenční syntax školní praxi prospěšná. Nejčastějším argumentem v tomto bodě zůstává možnost eliminovat značné problémy, jež s sebou přináší klasická závislostní syntax nevalenční, a to zejména při analýze věty.

Novotný také ve svém výzkumu prokázal, že valenční syntax je pro žáky více intuitivní na rozdíl od klasické závislostní syntaxe nevalenční. Přestože je valenční syntax popisem značně komplikovaným, v němž hraje při určování členů ZVS úlohu více souběžných faktorů, lze se domnívat, že je možné tento popis vhodně transformovat tak, aby se stal ve výsledku pro žáky i učitele srozumitelným i výhodným.

Odpůrci zavádění valenční syntaxe do školní výuky se opírají zejména o to, že současný stav tak, jak byl řadu let budován, je zcela postačující, ověřený a není třeba

¹⁵¹ NOVOTNÝ, J.: Vazba, rekce, valence. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 1. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1979, s. 112n.

¹⁵² NOVOTNÝ, J.: Valenční syntax a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 37, 1986–1987, s. 22n.

jej tedy měnit. Dále argumentují tím, že valenční syntax není jako teorie popisu skladby věty zcela jednoznačná, že existuje několik odlišných vývojových větví, tedy že není dost dobře možné říci, která je pro školní praxi funkční. Kritizován (ve vztahu k výuce českého jazyka) je též fakt, že valenční syntax, jako popis větné struktury, nemůže zachytit konkrétní výpověď v absolutní celistvosti tak, jak to je možné pomocí analytického popisu. To je jistě pravdivé tvrzení, ale takový cíl nebyl nikdy valenční skladbě přisuzován, ačkoli i tento trend je možné sledovat v souvislosti s detailnějším výzkumem valence dalších slovních druhů, nejen sloves.

I přesto, že existuje řada odpůrců zavádění valenční syntaxe do školní výuky, se tak děje. Není to ovšem vždy přístup zcela konstruktivní. Vzhledem k tomu, že nelze v současné době úplně eliminovat klasickou závislostní syntax nevalenční, hledá se pro valenční syntax vhodná pozice v rámci didaktiky českého jazyka. Je nutné najít pro tento výhodný syntaktický popis funkční začlenění v návaznosti na klasickou závislostní syntax nevalenční tak, aby fungoval celý systém ústrojně a nevyvolával dojem jakéhosi ad hoc připojení této teorie k syntaktickému výkladu z blíže neurčených příčin. Není možné naplnit jeden požadavek zastánců tohoto přístupu, tedy začlenění nových vědeckých poznatků do výuky českého jazyka, říci, že je to možné, ba dokonce vhodné a opomenout při tom řešení zásadního problému, kam vlastně valenční syntax v didaktice českého jazyka konkrétně patří, z jakého důvodu, jaké jsou její vzdělávací cíle a možnosti.

3.4.4 Valence v didaktikách českého jazyka

Didaktiky českého jazyka jsou základními příručkami pro učitele českého jazyka, v nichž jsou souborně obsaženy cíle, metody a formy výuky všech jednotlivých úrovní struktury jazyka. Pomáhají učitelům řešit obtížné jevy. Didaktiky reflektují posuny v didaktických transformacích obsahů učiva. Sledují aktuální změny v jazykovědném zkoumání a zapojují je do výukového systému.

Cílem této kapitoly je sledovat proměnu vnímání valenční syntaxe, její pozice a pojetí ve vybraných didaktikách českého jazyka. Zvolili jsme takové didaktiky, v nichž byla valenční syntax nějakým způsobem zmíněna, ať už jako valence, či jako sémantická skladba.

Vybrány byly následující didaktiky:

- Didaktika češtiny¹⁵³
- Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ (Díl II. Jazyková výchova)¹⁵⁴
- Český jazyk a jeho vyučování¹⁵⁵
- Didaktika českého jazyka pro základní školy¹⁵⁶

Uvedené didaktiky vyšly v časovém intervalu 17 let. Zajímalo nás také, zda se v průběhu tohoto časového období změnil pohled na vhodnost a způsob implementace valenční syntaxe a do jaké míry a zda bude valenční skladba zbavena svého doplnění „nová teorie“ či „nový pohled“ na výklad syntaxe.

Zásadní didaktickou příručkou, v níž je rozvíjena teorie valenční syntaxe jako součásti učebního obsahu předmětu český jazyk, je Didaktika češtiny¹⁵⁷ a její

¹⁵³ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989.

¹⁵⁴ HAUSER, Přemysl, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Jazyková výchova*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU, 1994.

¹⁵⁵ STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN, 2010.

¹⁵⁶ HÖFLEROVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.

¹⁵⁷ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989.

přepracované vydání *Čeština a její vyučování*.¹⁵⁸ Pokusíme se postihnout posun v řešení problému na pozadí téměř deseti let mezi jednotlivými vydáními. Musíme si být při tom vědomi toho, že v devadesátých letech značně stoupl počet učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy, v nichž jsou vybrané principy valenční syntaxe reflektovány.

V publikaci *Didaktika češtiny* se autoři pokusili o sumarizaci diskuzí na dané téma, které v osmdesátých letech probíhaly. Poukazují znovu na to, že je nezbytné koncepci výuky skladby částečně pozměnit. Přičemž změna by měla řešit několik problémů, jimiž jsou zejména nutnost věnovat více pozornosti analýze významu vět a výpovědí, zaměření výuky skladby na rozvoj komunikačních dovedností a přizpůsobení současné situace aktuálnímu stavu vědeckého bádání. Přínos valenční syntaxe je spatřován v prvé řadě v *detailnější klasifikaci na základě významů a forem a zároveň ve schopnosti spatřovat formální a významové vztahy mezi jevy běžně chápanými jako značně odlišné*.¹⁵⁹

Předpokládalo se, že by využití sémantické syntaxe mohlo přispět k řešení některých přetrvávajících problémů tradiční syntaxe. Přestože je systém tradiční syntaxe didakticky velmi dobře zpracován, nese s sebou stále dost vztahových i terminologických nejasností. V té době již obecně přijatým, avšak dodnes ne zcela aplikovaným, byl požadavek na vytěsnění pojmů věta jednočlenná, dvojčlenná a pojmu holá věta a jejich nahrazení pojmy novými vycházejícími z principů valenční syntaxe. Toto řešení nebylo v praxi úplně možné, neboť předpokládalo alespoň částečnou integraci učiva valenční syntaxe do výuky českého jazyka, což se neděje ani dnes plošně. V didaktickém systému českého jazyka tak zůstávaly a zůstávají pojmy, o jejichž funkčnosti lze v rámci didaktiky českého jazyka polemizovat. V *Didaktice češtiny* byl vznesen požadavek v první řadě na sjednocení pojetí valenční syntaxe a její následnou didaktickou transformaci v návaznosti na tradiční pojetí skladby ve výuce českého jazyka.

¹⁵⁸ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998.

¹⁵⁹ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 136.

Pozice valenční syntaxe je vymezena na základě Hrbáčkovy teorie, podle níž je tradiční syntax zaměřena na analýzu utvořených vět (jedná se o analýzu z pohledu adresáta) a valenční syntax je zaměřena na analýzu utvářených vět (tedy z pohledu produktora). Tato teorie umožnila obě teorie uvést do vzájemného vztahu. Autoři Didaktiky češtiny předpokládali, že se tento princip stane základem didaktické transformace valenční syntaxe.

Kromě uvedených předností implementace valenční syntaxe do výuky českého jazyka souvisí s jejím zaváděním dva zásadní problémy, a to problém vyřešení vztahu rekece a valence a problém vztahu subjekt-predikát na úrovni valenční syntaxe. Velkým problémem se také jevila míra implementace valenční syntaxe do výuky českého jazyka.

Autoři nepředpokládali ani nevyžadovali úplné nahrazení tradičního syntaktického popisu valencí.

V didaktice Čeština a její vyučování (rozšířeném a dopracovaném novém vydání Didaktiky češtiny), jež vyšla o devět let později, se řešení problému implementace valenční syntaxe jeví jako naléhavější. Rozšířený nástin možného řešení je obsažen v samostatné kapitole Tradiční probírání skladby a jeho modernizace.¹⁶⁰ Výklad je myšlenkově i terminologicky obohacen, avšak ani po téměř deseti letech od uvedení prvních tezí autory publikace Didaktika češtiny není vyřčen jednoznačný závěr, ba dokonce jsou opakovány stejné požadavky.

V Češtině a jejím vyučování je rozšířen cíl výuky skladbě, a to v závislosti na již dříve vyřčených požadavcích, mezi nimiž dominuje komunikační faktor: „*Cílem vyučování je, aby žák poznal stavbu české věty (pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata /vzorče/ a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi při generování výpovědí i jejich rektifikaci.*“¹⁶¹ Tato formulace cíle syntaktického vzdělávání v sobě již prokazatelně obsahuje prvky valenční skladby (struktura věty, větný vzorec). Valenční skladba má napomáhat tomu, aby žák zlepšoval své komunikační dovednosti.

¹⁶⁰ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998, s. 158.

¹⁶¹ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 137.

Prostřednictvím poznávání větné stavby a různorodých skladebních prostředků mohou dle autorů publikace žáci zdokonalovat své schopnosti tvořit *smysluplné a správně konstruované věty*.¹⁶²

Jako východisko implementace valenční syntaxe přijali autoři již plně výše zmíněné Hrbáčkovo pojetí, když říkají, že *při formulování cíle máme na mysli žáka jako adresáta projevu – má si uvědomovat a chápat významovou a formální stránku věty – i jako autora projevu – má umět tvořit věty (výpovědi) na základě znalosti věcného obsahu, který má být sdělován, i záměru a na základě požadavků formální stránky věty*.¹⁶³ Naplnění takto formulovaného cíle je možné téměř výhradně s využitím systému korespondence tradiční závislostní syntaxe a valenční syntaxe.

Přijetí valenční syntaxe není ovšem ani v této publikaci absolutní. Klasická závislostní syntax nevalenční jen postupem času v rámci didaktiky českého jazyka ztrácela svůj potenciál sledovat významovou stránku větných členů. Postupně byla ve školské praxi omezována na formální analýzu větně-členských pozic, proto by bylo vhodné i účelné posílit výklad věnovaný věcně-významové stránce větných členů a vztahů mezi nimi.

Základní nastolené problémy implementace zůstávají tytéž, dosud se je nepodařilo vyřešit tak, aby byly závěry obecně přijaty. Nezodpovězeny zůstávají v rámci didaktiky otázky, jak dál s rekcí a valencí, tedy jak řešit problém obligatorních a fakultativních členů ZVS, a jak usouvztažnit problematiku VF jako řídicího členu na úrovni valenční syntaxe a bilaterálního vztahu subjektu a predikátu na úrovni tradiční syntaxe (s ohledem na pravopis).

Na otázku *Jak dál v pojetí skladby?* odpovídají autoři publikace tak, že je nutné sledovat zejména efektivnost nové koncepce skladby, a to především s ohledem na oblast rozvoje komunikačních kompetencí, kde shledávají její největší potenciál.

Lze tedy říci, že v průběhu necelých deseti let došlo podle autorů publikace Čeština a její vyučování k jistému upevnění pozice valenční skladby v didaktickém systému českého jazyka. Valenční syntax byla v jejich pojetí zapojena do syntaktického učiva na základě Hrbáčkovy teorie, a to s ohledem na upevnění i rozvoj komunikačních

¹⁶² tamtéž s. 140

¹⁶³ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 137.

dovedností. Tímto dostala nová koncepce skladby značný přesah do oblasti výuky stylistiky s prvořadým využitím v syntakticko-stylistickém okruhu učiva.

V devadesátých letech je zachyceno valenční pojetí skladby též v publikaci *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*¹⁶⁴ (II. díl). Těžiště výkladu o skladbě českého jazyka se nachází v tradiční nevalenční skladbě, tedy v pojetí vztahovém, avšak autoři předpokládají, že se valenční skladba projeví v didaktice češtiny v budoucnu silněji.

Autoři didaktiky podotýkají, že v uplynulých letech došlo ke zpřesnění tradiční skladby ve výuce českého jazyka. Byly vyjasněny některé zásadní problémy. Jako příklad uvádějí fakt, že se pozornost přesunula na obsah vyjádření, nikoli již tak na formu, a proto je i výklad syntaxe v této didaktice založen na tradičním pojetí. Nicméně autoři předpokládali, že valenční skladba se v budoucnu stane součástí didaktiky české skladby, proto je v didaktice zcela samostatně připojena za výklad o tradiční skladbě i část o valenční syntaxi.

Výhody valenční skladby jsou spatřovány v přesnějším vymezení vět jednočlenných a dvojčlenných, tedy podle autorů vět s levou valencí a bez levé valence.

Avšak valenční skladba s sebou podle autorů nese řadu nejasností, které je potřeba řešit:

- **stanovení základní struktury věty** ⇒ Není dost pevných znaků pro odlišení členů závazných (obligatorních) a jen možných (fakultativních).
- **terminologické problémy** ⇒ Je potřeba vyřešit problém didaktické transformace terminologie (slovo struktura nahradit slovem vzorec; kompletní nahrazení symboliky odvozené od latinské terminologie aj.).
- **zachycení a popis vzorce** ⇒ Je nutné nahradit GVV grafickými schémata důležitých struktur.
- vyřešit **možnosti uplatnění valenčního pojetí ve škole** s ohledem na tradiční syntax a komunikační požadavky vzdělávacího programu

¹⁶⁴ HAUSER, Přemysl, KNESELOVÁ, Helena, MARTINEC, Ivo. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Jazyková výchova*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU, 1994.

Autoři Didaktiky českého jazyka pro 2. stupeň základní školy přistupují k implementaci učiva valenční syntaxe do jazykové výchovy rezervovaně, protože problémy (opakující se u různých autorů, v různých didaktikách) tuto implementaci komplikují. Dokud nebudou vyřešeny, nelze účelně valenci do výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy zapojit.

Z Hrbáčkovy teorie o vztahu klasické závislostní syntaxe nevalenční a valenční, která byla jako výchozí teorie přijata pro didaktickou transformaci v publikaci *Didaktika češtiny* a později v jejím přepracovaném vydání *Česky jazyk a jeho vyučování* vychází i *Didaktika českého jazyka pro základní školy*.¹⁶⁵ V části nazvané *Syntaktické teorie v současnosti*¹⁶⁶ popisuje funkci sémanticky orientované syntaxe, která spočívá ve sledování vzniku větných celků během komunikačních aktů. Autoři při popisu valenční skladby vychází také z teoretické báze syntaktiků Grepla a Karlíka.¹⁶⁷ Zdůrazňují nutnou propojenost syntaxe a morfologie zejména pak poučení o slovese a jeho tvarech tak, aby žák uměl od sebe odlišit jednotlivé slovesné tvary, popsat je a pojmenovat jejich složky.¹⁶⁸ Znovu je zdůrazněna schopnost valenční syntaxe přesněji rozlišovat struktury podmětné a bezpodmětné, a tedy srozumitelněji postihovat struktury vět, než jak jsou vyjádřeny termíny věta jednočlenná a dvojčlenná.

Valenční syntax je ve zmíněné didaktice uváděna jako možný syntaktický popis ne zcela integrovaný do jazykového vyučování, přesto autoři doporučují při výuce využívat valenční slovníky, které jsou již k dispozici, a to i při výuce sloves v rámci morfologie.

Hlavním směrem výkladu české skladby zůstává stále klasická závislostní syntax nevalenční s důrazem na obsahovou stránku výkladu větných členů a vztahů mezi nimi.

¹⁶⁵ HÖFLEROVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.

¹⁶⁶ tamtéž s. 26

¹⁶⁷ GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. V Olomouci: Votobia, 1998.

¹⁶⁸ HÖFLEROVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006, s. 26.

4 Analýza didakticky transformovaných obsahů učiva v učebnicích českého jazyka

Zařazení učiva valenční syntaxe do základního vzdělávání (na základě RVP)

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a odpovídajících stupňů nižšího gymnázia vymezuje své působení v oblasti normativů ve výuce jako *vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol*. Pedagogické dokumenty související s výukou na základní škole v současné době nezahrnují valenční syntax do výuky českého jazyka na žádném ze stupňů základního vzdělávání.¹⁶⁹

Vymezení kompetencí učitelů a školy v práci s RVP umožňuje rozšířit konkrétní školní vzdělávací program (dále ŠVP) v oblasti jazykové o další úrovně, které nejsou v RVP explicitně uvedeny, ale navazují na předpokládané výstupy žáků. Jedná se o jednu z vlastností RVP, jež jej odlišuje od předcházejících školních osnov, které neumožňovaly takovou variabilitu přístupů. Nicméně RVP vytváří pouze základní vědomostní a dovednostní linii, neposkytuje podněty k rozšíření učiva v určitých oblastech. V případě zařazení valenční syntaxe do výuky na základní škole a odpovídajících stupních víceletých gymnázií tak záleží na konkrétních tvůrcích ŠVP, zda do plánu valenční syntax zapracují, či nikoli.

Požadavky na výstupy žáků druhého stupně základní školy v oblasti české skladby jsou vymezeny následujícími okruhy: *výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu*.¹⁷⁰ Z textu RVP pro základní školy vyplývá, že předpokládaným užitým popisem české syntaxe je klasická závislostní syntax nevalenční. Termín valenční syntax (ani termíny s touto teorií spojené) se v textu RVP nevyskytují. V textu RVP se nenachází žádné z teoretických východisek valenční syntaxe.

¹⁶⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. [cit. 2011-05-17]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>. s. 3

¹⁷⁰ tamtéž s. 25

RVP nepřikazuje užití tohoto teoretického rámce (klasické závislostní syntaxe nevalenční), ale předpokládá jej. Můžeme tak usuzovat z RVP pro gymnázia, jenž v oddíle *Učivo* v části věnované syntaxi vyjmenovává témata, jež navazují na učivo druhého stupně základní školy, rozvíjí jej (*základní principy větné stavby: větné členy, věty...*). Výčet syntaktických témat uzavírají *základy valenční a textové syntaxe*.¹⁷¹ RVP pro gymnázia je tak jediným RVP, který explicitně uvádí jako normativ jazykového vzdělávání valenční syntax¹⁷², a to jako zcela samostatný, specifický, a tudíž oddělený přístup k popisu české syntaxe. Tento přístup odsouvá valenční syntax ve výuce českému jazyku z pohledu pedagogických dokumentů do pozice okrajového, zvláštního tématu, jemuž je oficiálně vymezen jen velmi úzký prostor.

4.1 Vývoj zpracování tématu valenční syntaxe v učebnicích českého jazyka

Podrobnému zkoumání jsme podrobili učebnice českého jazyka pro druhý stupeň základní školy, jež vyšly mezi lety 1990–2010 a byly schváleny a opatřeny doložkou MŠMT. Sledované období bylo vybráno s ohledem na předpokládané zařazení valenční syntaxe do učebnic. Muselo se tedy jednat o učebnice z období, kdy již valenční teorie prošla didaktickou transformací a kdy bylo lze předpokládat, že se takto transformovaná látka v učebnicích objeví.

V učebnicích byl sledován v první řadě samotný výskyt valenční syntaxe. V případě existence příslušné kapitoly bylo zkoumáno její zařazení v posloupnosti probírané látky, zda je zařazena v rámci probírané skladby či samostatně. V případě samostatné kapitoly bylo sledováno její umístění, a to buď před samotnou kapitolou syntaxe, případně za ní (a odůvodnění tohoto umístění).

¹⁷¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. [cit. 2011-05-17]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>.

¹⁷² Valenční syntax neuvádí žádný z dalších aktuálně uveřejněných RVP pro střední školy (podle zaměření).

V rámci samotné kapitoly pak byla hodnocena úroveň didaktické transformace teoretické části, a to zejména užitá terminologie a její vhodnost a věcná správnost, dále pak část praktická, v níž jsme se zajímali o nejčastější typy úloh a formulaci jejich zadání.

Na základě těchto hodnotících kritérií došlo k vytvoření rámcového přehledu o vývoji pojetí valenční syntaxe v učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základní školy ve sledovaném období.¹⁷³

V přehledu učebnic jsou v abecedním pořadí uvedena nakladatelství¹⁷⁴ a příslušné řady učebnic, které valenční syntax obsahují. V případech, kdy se valenční syntax neobjevuje ve všech učebnicích téže řady, jsou uvedeny pouze učebnice, jež valenční syntax zahrnují. Autoři jednotlivých učebnic v rámci řad jsou častokrát různí, vytváří různé druhy cvičení a akcentují jiné problémy v probíraném učivu. Některé řady učebnic zohledňují valenční syntax jen v některých ročnících, a to bez ohledu na návaznost látky¹⁷⁵.

Tab. 1

Nakladatelství	Učebnice
Alter	Český jazyk 6
	Český jazyk 7
	Český jazyk 8
	Český jazyk 9
Fraus	Český jazyk 9
Fortuna	Český jazyk pro ZŠ 8
	Český jazyk pro ZŠ 9

¹⁷³ Vzhledem k časovému vymezení 1990 – 2010 je nutné zohlednit zařazení původně 5. třídy druhého stupně na první stupeň ZŠ. K této změně došlo v roce 1993, tudíž některé učebnice určené původně pro druhý stupeň základní školy patří již dnes na první stupeň základní školy. Protože respektujeme současný stav a protože se je náš výzkum týká především, vyřadili jsme ze zkoumané skupiny všechny učebnice pro 5. ročník ZŠ.

¹⁷⁴ Komplettní bibliografie učebnic se nachází v samostatném oddíle v závěru práce.

¹⁷⁵ V řadě návazných učebnic se může valenční syntax objevit v učebnicích pro nižší ročníky, v učebnicích určených pro vyšší ročníky se valenční syntax objevit nemusí.

Jinan I	Čeština pro 6. ročník (B)
	Čeština pro 7. Ročník
	Čeština pro 8. Ročník
Jinan II	Český jazyk: 8. ročník
SPL Práce	Český jazyk 6. Mluvnice.
	Český jazyk 7. Mluvnice.
	Český jazyk 8. Mluvnice.
	Český jazyk 9. Mluvnice.
Prodos	Český jazyk 6
	Český jazyk 7
	Český jazyk 8
	Český jazyk 9
Prospektrum	Český jazyk 6
	Český jazyk 7
	Český jazyk 8
	Český jazyk II. 9
SPN	Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií

Zastoupení valenční syntaxe se v učebnicích českého jazyka zdá být rovnoměrně rozloženo do všech ročníků druhého stupně základní školy, přestože bychom patrně očekávali pozvolný nárůst četnosti zastoupení s vyšším ročníkem. Z výše uvedeného též vyplývá, že objem témat, která si mají žáci osvojit, spojených s valenční syntaxí, v učebnicích českého jazyka nenarůstá.

V učebnicích šestých ročníků ZŠ lze pozorovat návaznost na učebnice ročníků nižších, které jsou koncipovány jako ucelené řady s promyšleným postupem rozvoje znalostí a dovedností v rámci valenční syntaxe (např. řada učebnic nakladatelství Jinan I). Učebnice pro sedmé a osmé ročníky již obsahují konkrétní učivo z oblasti valenční syntaxe.

Učebnice pro deváté ročníky jsou v některých případech specifické, neboť zařazují valenční syntax do výuky z několika odlišných důvodů.¹⁷⁶ Jedním z nich je nově vzniklý volný prostor vytvořený zavedením devátého ročníku ZŠ a v návaznosti na to pozvolná tvorba koncepce výuky v tomto roce. Jako jedna z možností vyplnění mezery v jazykovém učivu se jeví právě nová koncepce popisu větné skladby. Dalším důvodem pro výskyt valenční syntaxe v učebnicích devátých tříd ZŠ je opakování již známého učiva, případně jeho rozvíjení.

4.2 Četnost výskytu v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základních škol

Prostor poskytnutý valenční syntaxi v učebnicích českého jazyka je s prostorem poskytnutým klasické závislostní syntaxi nevalenční neporovnatelný. Zatímco klasický nevalenční popis se v různých podobách a na různých úrovních vyskytuje ve všech učebnicích českého jazyka určených pro 2. stupeň základní školy, výskyt valenčního popisu rozhodně není pravidlem a objevuje se přibližně v polovině zkoumaných učebnic.

Zkoumaný vzorek učebnic tvořilo dohromady 46 publikací z následujících nakladatelství: Alter, Fraus, Fortuna, Jinan, SPL Práce, Prodos, Prospektrum a SPN. Zkoumány byly vždy kompletní řady určené pro druhý stupeň základní školy, přičemž učebnice z nakladatelství Jinan (I) jsou děleny v rámci jednoho ročníku na dva díly (A, B). Učebnice z nakladatelství Alter a SPL Práce jsou děleny v rámci jednoho ročníku na samostatné tematické publikace (Mluvnice; Sloh a komunikace). Nakladatelství Fortuna, Jinan a SPN vydaly ve sledovaném období souběžně několik řad učebnic. Pokud se jednalo o opakované vydání, zařadili jsme do sledování vždy poslední aktuální vydání. Ze 46 učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy byla valenční syntax včleněna do 20 z nich. Jedná se tedy o téměř polovinu (43 %).

¹⁷⁶ Je nutné brát v úvahu zavedení 9. ročníku ZŠ jako povinného ročníku od roku 1996.

Porovnatelný není ani prostor vymezený samotné látce a cvičením v rámci jedné učebnice. I v tomto případě jednoznačně převažuje klasický závislostní popis nevalenční nad valenčním popisem, a to i v případech, kdy je problematika valenční syntaxe od výkladu skladby zcela oddělena a tvoří samostatnou kapitolu.

4.3 Posloupnost syntaktického učiva v učebnicích českého jazyka

Ve sledovaných učebnicích tvoří valenční syntax obvykle samostatnou kapitolu, která je více či méně závislá na předcházejícím klasickém popisu nevalenčním a obvykle po něm následuje. Mezi výjimky, tedy ty učebnice, které od počátku pracují s valenčním popisem, patří učebnice z nakladatelství Jinan (I) a Prodos (v nich se ovšem výrazně kombinuje syntax valenční a nevalenční).

Řada učebnic z nakladatelství Jinan (I) začleňuje valenční syntax mezi jazykové učivo již na prvním stupni základní školy. Nikoli samozřejmě pod názvem valenční syntax. Kapitoly se nazývají *Jednoduchá věta* či *Základ věty*. Zpočátku ještě autorky nepracují s valenční terminologií a poučkami, které by byly zjednodušením vědecké teorie, ale hravým způsobem skládají a rozkládají věty, vytváří minimální věty, tedy takové, které jsou srozumitelné (gramaticky správné). Odborná terminologie a poučky o fungování valenční syntaxe se objevují až v učebnici pro 6. třídu, v níž je účelně shrnuto a pojmenováno to, co žáci doposud vnímali pouze hravou formou. Samostatná kapitola již nese odpovídající název: *Valence sloves. Valenční členy. Základ věty*. Klasická závislostní syntax nevalenční není opomenuta. Jsou jí vyhrazeny samostatné kapitoly, které ovšem logicky navazují na výklad o valenční syntaxi a nejsou s ním v žádném rozporu, naopak vhodně se vzájemně doplňují.

V učebnicích z nakladatelství Prodos šla jejich autorka M. Hirschová nejdále v kombinaci klasické závislostní syntaxe nevalenční a valenční syntaxe, když oba popisy propojila. Na základě výkladu o valenční syntaxi rozvíjí dále i nevalenční popis tím, že propojila základní terminologické názvosloví jednotlivých větných členů a členů minimální věty, přičemž nově vymezila jejich obsah. Problémy, které s sebou nese

odlišná podstata těchto dvou syntaktických popisů, překlenula vytvořením specifických kategorií valenčních doplnění, která zapojila následně do klasického popisu nevalenčního (předmětové doplnění – předmět; příslovečné doplnění – příslovečné určení).

Plně do klasického závislostního popisu nevalenčního zařadili valenční syntax autoři řady učebnic z nakladatelství Prospektrum. Souhrnná charakteristika valenční syntaxe se nalézá v kapitole s názvem *Větné členy*. Charakteristika jednotlivých valenčních doplnění (jejich formy a funkce) je začleněna do výkladu o jednotlivých větných členech (*Podmět, Předmět* atd.).

Jako velmi progresivní se jeví koncepce učebnic českého jazyka z nakladatelství SPL Práce.¹⁷⁷ Autorkou řady učebnic s podtitulem *Mluvnice* je Olga Müllerová. Autorka v metodických poznámkách pro učitele v učebnici *Český jazyk 6* uvádí, že *při výkladu vychází od slova a jeho stavby a dále od jeho začlenění do stavby věty. Do sousedství se tedy dostává výklad slovních druhů a větných členů, postupuje se od základních větných členů k členům rozvíjejícím vždy ve spojitosti s jejich slovnědruhovou charakteristikou.*¹⁷⁸ Výklad větných členů realizovaný v těsné návaznosti na charakteristiku slovních druhů umožňuje zejména při výkladu sloves rozvíjet principy valenční teorie. Autorka těchto možností účelně využívá a to hned ve dvou kapitolách. V kapitole 2 s názvem *Jednoduchá věta, část podmětová a přísudková, podmět*¹⁷⁹ pokládá řadu otázek, na jejichž základě žáci dojdou k závěru, že nejdůležitějším členem každé věty je sloveso. Činí tak ovšem takovým způsobem, který nijak nelimituje následující výklad klasické závislostní syntaxe nevalenční.

1. *Dokážete říct, která dvě slova jsou pro to, co se v této větě sděluje, úplně nejdůležitější?*
2. *Jak bude vypadat věta, když z ní vypustíme slova, která pro to, co se jí sděluje, nejsou nejvíc nezbytná?*

¹⁷⁷ MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 6. Mluvnice*. 1. vyd. Praha: Práce, 1998. 133 s.

¹⁷⁸ tamtéž s. 130

¹⁷⁹ tamtéž s. 22

3. Které slovo nemůžete vypustit vůbec?¹⁸⁰

Žáci pracují s výchozím textem. Cílem je, aby sami došli k závěru, jenž je následně sumarizován: „Pro českou větu je nejdůležitější sloveso, to je slovo, kterým se sděluje, že někdo něco dělá, působí nebo, že se něco děje. V mluvnici říkáme, že takové slovo je ve větě přísudkem.“¹⁸¹ Tvrzení, že právě sloveso v aktivním tvaru je centrem české věty, je doloženo a znovu potvrzeno v kapitole 6 *Slovesa, přísudek, předmět*,¹⁸² v níž autorka uvádí sloveso v určitém tvaru (ve funkci přísudku) do vztahu k podmětu. Říká, že to, že je přísudek těsně spjat s podmětem (nebo podmět s přísudkem), je vidět v tom, že se spolu shodují v osobě a v čísle. A jestliže je sloveso v přísudku v minulém čase, tak má s podmětem stejný i jmenný rod, mužský, ženský nebo střední. Říkáme tomu shoda podmětu s přísudkem.¹⁸³ Považujeme tento postup za velmi vhodný. Žáci šesté třídy mohou sami postupně dojít k závěru, že centrem české věty je sloveso v aktivním tvaru, avšak nepřichází o možnost porozumět vztahu mezi podmětem a přísudkem.

Principy valence (i když ne explicitně) jsou nadále rozvíjeny v téže kapitole v části věnované předmětu. Autorka vychází z faktu, že předmět sémanticky doplňuje význam přísudku: „Asi budete souhlasit s tím, že slovesa držet a přikázat, která mají v našich dvou větách úlohu přísudku, jsou sama o sobě nějak neúplná. Vždycky přeci držíme něco a přikazujeme něco někomu. Tato slovesa a mnoho dalších českých sloves přímo vyžadují nějaké doplnění. Takovým jejich doplněním je nejčastěji nějaké podstatné jméno, a to je právě ve větě předmětem.“¹⁸⁴

Domníváme se, že v učebnici Český jazyk 6 Olga Müllerová ukazuje, jakým způsobem je možné účelně a efektivně připravovat žáky na porozumění jak závislostní syntaxi valenční, tak závislostní syntaxi nevalenční. Škoda jen, že tento přístup není v navazujících učebnicích pro 7. a vyšší ročník rozvíjen. Pozornost je v učebnicích pro vyšší ročníky zaměřena na klasickou závislostní syntax nevalenční, avšak s důrazem na porozumění jak formálním, tak významovým vztahům mezi větnými členy, neboť, jak

¹⁸⁰ tamtéž

¹⁸¹ MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 6. Mluvnice*. 1. vyd. Praha: Práce, 1998, s. 22.

¹⁸² tamtéž s. 81

¹⁸³ tamtéž s. 86

¹⁸⁴ tamtéž s. 90

autorka sama říká: „Pamatujte však, že účelem rozboru věty není umět nakreslit její graf, ale zvládnout možnosti, jak věty konstruovat, a pak toho využít při psaní a mluvení.“¹⁸⁵

Někteří autoři učebnic ovšem nezašli tak daleko jako ve výše uvedených případech a problém s tím, k jakému jazykovému tématu přiřadit valenční syntax, vyřešili samostatnou kapitolou, která se nachází v závěru výkladu o struktuře věty jednoduché. Taková kapitola pak představuje valenční syntax jako zcela odlišný a nový pohled (dá se říci též alternativní) na popis věty. Autoři učebnic z nakladatelství Fraus pojmenovali tematicky jednotnou kapitolu o valenční syntaxi jako *Tvoření vět a souvětí aneb jiný úhel pohledu*. Konstrukční hledisko upřednostňuje též řada učebnic z nakladatelství Alter. Název kapitoly, v níž je zcela samostatně nezávisle na klasickém popisu nevalenčním rozvinut valenční popis, je též *Tvoření vět*.

Do samostatné kapitoly zařadil valenční (intenční) popis též autor řady učebnic nakladatelství Jinan (II), Oldřich Uličný, jenž rozvinul výklad převážně intenční syntaxe pod názvem *Věty jednočlenné a dvojčlenné. Větovorné prostředky*. Na základě výkladu o větách jednočlenných vysvětlil podstatu slovesné intence, již dál rozšiřoval výkladem o druzích participantů, jejich povaze a funkci ve větách. Tento přístup k začlenění valenční (intenční) syntaxe do učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy je pro svou nenásilnou formu vhodným způsobem jak žáky nejen seznámit s valenční syntaxí (jako jednou z možností syntaktického popisu), ale též je vhodným způsobem, jak smysluplně zapojit valenční syntax do jazykového učiva.

Jako samostatnou podkapitolu rozsáhlého oddílu Syntax zařadily valenční syntax do řady učebnic nakladatelství Fortuna autorky I. Balkó a L. Zimová. Valenční syntax oddělily od klasické závislostní syntaxe nevalenční a podaly její kompletní rozbor. Didaktická transformace teorie valenční syntaxe a užitá terminologie se nejvíce blíží vědecké teorii. Tento přístup lze považovat za velmi vhodný, neboť nedochází k neúčelnému prolnutí obou teorií a jejich případnému odchýlení od původních výkladů. Toto pojetí ovšem vyžaduje zpočátku od žáků i učitelů větší úsilí při procesu osvojování učiva, neboť přináší další a odlišný přístup k popisu české skladby.

¹⁸⁵ MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 6. Mluvnice*. 1. vyd. Praha: Práce, 1998, s. 94.

4.4 Formy didaktické transformace

Zprostředkování vzdělávacího obsahu žákům podléhá dvěma zásadním hlediskům, která se podílí na výsledném pojetí vyučovacího procesu. Prvním problémem při celkovém zkoumání učební látky je, čemu vlastně učit. Co vybrat ze struktury jazykového zkoumání a výsledků tohoto zkoumání tak, aby zprostředkovaný obsah byl pro žáka přínosem. Na základě odpovědi na tuto otázku, jež je nejčastěji podmíněna momentálními požadavky společnosti, vybírá učitel takovou látku, která nejlépe splňuje kritéria vedoucí k osvojení klíčových komunikačních kompetencí žáků.¹⁸⁶ Vychází při tomto výběru především z RVP, ale může si zvolit i téma, jež v RVP výslovně uvedeno není, jako je tomu v našem případě.

Druhým problémem pak je, jak takto vybraný obsah konkrétně uchopit a didakticky transformovat. Didaktická transformace ovšem nesmí být zaměňována za pouhé zjednodušené zprostředkování vědeckých poznatků žákům. Didaktická transformace představuje složitý proces tvorby komplexních výukových systémů, které se ve výsledku skládají z několika rovin propojených úzkými vztahy. Žáci by si pak měli osvojit nejen tyto roviny, ale též vztahy, které se mezi nimi vyskytují. Valenční syntax vyžaduje po žácích schopnost rozeznat a pojmenovat slovní druhy, dále vyžaduje základní znalosti o tvorbě věty a jejím uspořádání, tomu všemu odpovídá specifická a rozsáhlá terminologie. Proto, aby mohli učitelé využít valenční syntax k rozvoji komunikačních kompetencí žáků, je nutné, aby žáci chápali vztahy mezi těmito různými rovinami. Didaktická transformace vědecké teorie valenční syntaxe tak musí obsahovat základní poznatky, principy a kategorie, a to zpracované takovým způsobem, aby odpovídaly věku a schopnostem žáků.

¹⁸⁶ Taková látka je zachycena v učebnicích a RVP.

4.4.1 Užitá terminologie

Za největší problém současné didaktické transformace teorie valenční syntaxe považujeme rovinu terminologickou. Ve zkoumaných učebnicích vykazovala právě užitá terminologie největší odchylky od výchozí vědecké teorie¹⁸⁷ a výrazně se lišila též užitá terminologie ve vzájemném porovnání učebnic. Společným rysem užití terminologie ve všech zkoumaných učebnicích byla kombinace termínů z klasické závislostní syntaxe nevalenční s termíny závislostní valenční syntaxe. Dalším společným rysem je vytváření vlastní specifické terminologie, která částečně operuje s výrazy, jež jsou žákům známé, a částečně využívá terminologie valenční syntaxe. Dochází tak ke zdánlivému zjednodušení, jež může ovšem ve výsledku vést k nejednoznačnosti a jež může být zavádějící. V žádné z učebnic se nevyskytoval výchozí termín *aktant*. Tento pojem byl nahrazen více či méně vhodnými slovními spojeními. Učebnice nakladatelství Jinan (I) nahrazují pojem *aktant* slovními spojeními *valenční člen* či *základový větný člen*, jenž je definován jako člen základní věty vážící se na sloveso.¹⁸⁸ Termín *základová větná struktura* je zde tedy nahrazena pojmem *základní věta*, toto slovní spojení považujeme za konkrétnější než *základová větná struktura*, která vyjadřuje vysoce abstraktní obsah. Nepovažujeme je ovšem za zcela vyhovující, neboť neodpovídá plně významu *základové větné struktury* a pro žáky může být na základě jejich předcházejících znalostí a zkušeností zavádějící. V učebnici *Čeština pro 8. ročník* z téhož nakladatelství se pak vyskytuje také kombinovaná terminologie: *podmět, předmět a někdy i příslovečné určení patří mezi nutná doplnění přísudkového slovesa*.¹⁸⁹

Učebnice nakladatelství Alter nahrazují termín *základová větná struktura* termínem *minimální věta*. Tento postup považujeme za vhodnější, protože i při určité míře konkretizace zůstává zachován původní význam. Nejmenší složka *minimální věty*

¹⁸⁷ Za výchozí vědeckou teorii jsme si zvolili heslo *Valenční syntax* obsažené v Encyklopedickém slovníku češtiny. Ve své zjednodušené podobě podává úplný základ valenční teorie a poskytuje tak dobré východisko pro porovnání s poučkami obsaženými v učebnicích českého jazyka, jež nelze dost dobře porovnávat s teoretickým základem, jaký je například uveden v *Mluvnici češtiny III*.

¹⁸⁸ POKORNÁ, Hana a Radoslava BRABCOVÁ. *Čeština pro 6. ročník. B. 1. vyd.* Úvaly: Jinan, 1993, s. 17.

¹⁸⁹ HAVLOVÁ, Ivana, Milada MARKOVÁ, Noemi KOUŠOVÁ a Lenka BEDNÁŘOVÁ. *Čeština pro 8. ročník základní školy. B.* Úvaly: Jinan, 1993, s. 61.

je *doplnění slovesa*, které je buď slovesem vyžadováno, nebo nikoli. Nehovoří se zde tedy vůbec o *aktantech*. Dále zde dochází ke kombinaci terminologie z obou syntaktických popisů, neboť jako stálé členy *minimální věty* jsou zde zmiňovány *podmět* a *přísudek*. Významněji se kombinace terminologie projevuje v učebnicích z nakladatelství Prospektrum: *podmět je valenčním členem přísudku...; přísudek a jeho valenční členy nazýváme členy základové...; předmět je k přísudkovému slovesu vždy základovým členem...*¹⁹⁰ Autoři této řady učebnic používají též zjednodušenou, ale odpovídající terminologii. *Základová větná struktura* či *minimální věta* jsou zde nahrazeny slovním spojením *základ věty*, *valenční členy* jsou označeny jako *základové členy*. Prvky, které nepatří do *základu věty*, jsou označovány jako *členy nezákladové*.

Řada učebnic nakladatelství Fortuna staví také na předchozích zkušenostech a znalostech žáků. Terminologie je pak kombinací již známého, a to zejména z oblasti klasické závislostní syntaxe nevalenční, a nového, tj. elementárních pojmů valenční syntaxe. *Základ věty* je tvořen *valenčními větnými členy* či *valenčními doplněními* a přísudkovým slovesem. Učebnice Český jazyk z nakladatelství Fortuna pracují již s termínem *větná struktura*. *Strukturu věty* tvoří výraz v přísudku, *jenž na sebe váže další nezbytná slova*.¹⁹¹

Učebnice z nakladatelství Prodos rozvíjí terminologii postupně. Učebnice pro 6. třídu obsahuje terminologii jednodušší a výrazně provázanou s terminologií klasické závislostní syntaxe nevalenční. Tato provázanost se ovšem v učebnicích určených vyšším ročníkům oslabuje a je nahrazována terminologií, která je bližší vědecké teorii valenční syntaxe. Pro soubor členů tvořený v první řadě slovesem v aktivním tvaru a dále obligatorními aktanty je užit termín *základní věta*. V učebnici pro 8. ročník je termín *základní věta* nahrazen *minimální větou* (*základní věta je úplná minimální věta*).¹⁹² Přesně vymezený pojem aktant je nahrazen termínem *doplnění*, přičemž jsou rozlišována *doplnění předmětová* a *doplnění příslovečná*, která jsou užitá současně s odlišně pojatým *předmětem* a *příslovečným určením*. *Předmět* a *příslovečné určení*

¹⁹⁰ HEDVIČÁKOVÁ, Jaroslava a Eva MÜLLEROVÁ. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy*. 2. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994, s. 57.

¹⁹¹ BALKÓ, Ilona a Ludmila ZIMOVÁ. *Český jazyk. 9. Pro 9. ročník základní školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1995, s. 157.

¹⁹² HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 2000, s. 31.

nemohou být v pojetí valenční syntaxe podle M. Hirschové nikdy součástí *základové věty* (Jaké jsou součásti základové věty, viz níže.).

Učebnice z nakladatelství Jinan (II)¹⁹³, jejímž autorem je O. Uličný, představuje syntézu valenční a intenční syntaxe. V rámci poučky se objevují oba dva termíny jako zaměnitelné: „Podle svého významu přísudek otevírá volná místa pro svá nutná doplnění. Mluvíme o intenci, tj. zaměření (též o valenci) přísudku na svá doplnění.“¹⁹⁴ Vzhledem k tomu, že v poučce vychází autor z významu přísudkového slovesa a dále v teoretické části výkladu následuje syntax intenční, jeví se toto ztotožnění jako zavádějící. O. Uličný se ovšem svým pojetím výkladu intenční syntaxe nejvíce přibližuje vědecké teorii, když užívá ryze odborných termínů, jež si mají žáci osvojit. Mezi takové termíny lze jistě zařadit: *agens*, *patiens* a *instrument*. Souhrnně jsou tyto prvky nazvány *nutnými doplněními přísudkového slovesa*.¹⁹⁵

Problém zejména nejednotné školské jazykovědné terminologie byl prodiskutován na konferenci s názvem *Školská jazykovědná terminologie*, která proběhla v listopadu 2001 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. K tématu se vyjádřila řada odborníků jak z pohledu lingvistiky samotné, tak z pohledu didaktiky. Marie Čechová poukázala na fakt, že *s přibývajícými řadami učebnic se nejednotnost pojmosloví zvětšuje*.¹⁹⁶ Upozorňuje dále na to, že by například označení holá věta mělo být opuštěno, *zůstat bychom měli u názvu základní skladební dvojice*.¹⁹⁷ Svatava Machová se vyjádřila k problému nejednotnosti lingvistické terminologie v rámci lingvistiky jako vědy, když konstatuje, že *ani lingvista mnohdy ve vlastních textech (či dokonce v jediném textu) neužívá týž termín (totéž vehikulum) stále ve spojení se stejným významem*.¹⁹⁸ Konkrétně k syntaktickému pojmosloví se vyjádřila například Eva Hošnová¹⁹⁹ či Marie Zouharová.²⁰⁰ Eva Hošnová zastává názor, že by valenční

¹⁹³ Za Jinan II označujeme učebnice českého jazyka z tohoto nakladatelství, jejichž autorem je O. Uličný.

¹⁹⁴ ULIČNÝ, Oldřich. *Český jazyk 8. ročník*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 2000, s. 114.

¹⁹⁵ tamtéž

¹⁹⁶ ČECHOVÁ, Marie. Změny školské lingvistické terminologie – důvody pro a proti. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 12.

¹⁹⁷ tamtéž s. 14

¹⁹⁸ MACHOVÁ, Svatava. Charakter lingvistické terminologie. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 63.

¹⁹⁹ HOŠNOVÁ, Eva. K výuce syntaxe na základní škole a její terminologii. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 35-38.

syntax měla být implementována do výuky českého jazyka na základní škole, avšak bez komplikované terminologie a bez užití gramatických větných vzorců. Marie Zouharová se vyjádřila k problematice termínů věta jednočlenná a dvojčlenná. Konference poukázala na nutnost řešit problematiku nejednotné školské jazykovědné terminologie na institucionální úrovni. Snaha vyřešit terminologický problém vyústila ve vytvoření Hesláře jazykovědné terminologie.

Heslář jazykovědné terminologie používaný při výuce na 2. stupni ZŠ vytvořený ve spolupráci Jazykovědného sdružení ČR a MŠMT a uveřejněný na internetových stránkách MŠMT uvádí mezi užívanou školskou jazykovědnou terminologií týkající se valenční syntaxe tyto výrazy: *základový člen*, *nezákladový člen*, *valenční člen*, *valence*, *základová větná struktura*. Heslář je určen zejména pro autory učebnic, kteří by se měli při tvorbě kapitol, jež tematicky odpovídají obsahu hesláře, řídit zde uvedenou terminologií. Uvedený heslář byl uzavřen k roku 2005. Nejnovější učebnice nakladatelství Fraus, Český jazyk 9 (2006), se ovšem tímto heslářem zcela neřídí. *Valenční člen* je zjednodušen na *nejnutnější doplnění (slovesa)*, *základová větná struktura* je nahrazena termínem *základ věty* či *minimální věta*. Cílem hesláře je eliminovat nejednotnost školské jazykovědné terminologie v rámci výuky; pokud by se tento záměr podařilo splnit, valenční syntax by v učebnicích českého jazyka dostala jednotnou podobu, která by usnadnila orientaci nejen žákům, ale též učitelům.

²⁰⁰ ZOUHAROVÁ, Marie. Problematika užívání pojmů – termínů věta jednočlenná a dvojčlenná. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 130-132.

4.4.2 Formulace pouček

Didaktické transformaci podléhají také definice jevů a vztahů mezi těmito jevy. Didakticky transformovanou vědeckou definici nazýváme poučkou.²⁰¹ Poučka má na rozdíl od vědecké definice odlišný cíl. Poučka se nesnaží popsat konkrétní jev v jeho celistvosti, ale v souhrnu vyjadřuje nejpodstatnější rysy probíraného jevu. Neklade si za cíl podat vyčerpávající informaci, ale sděluje pouze to, co je nezbytně nutné pro základní pochopení jevu, který mají žáci ovládnout. Znamená to tedy, že poučka musí být v souladu s původní vědeckou definicí, nesmí s ní být v rozporu a musí být vytvořena přiměřeně s ohledem k věku a schopnostem žáků.

Encyklopedický slovník češtiny uvádí vědeckou definici valence takto: *Valence je počet a povaha míst (argumentů), které na sebe sloveso (popř. slovo jiného slovního druhu) váže jako pozice obligatorní nebo potenciální.*²⁰² Poučky uvedené ve zkoumaných učebnicích z této definice vychází a různými způsoby ji zjednodušují. Obvykle se v poučkách nevyskytuje žádný odkaz na dělení aktantů na obligatorní a potenciální. Žádná z pouček ovšem nevylučuje budoucí obohacení stávající formulace o další upřesnění. Všechny poučky tak splňovaly důležitý předpoklad, jímž je následná návaznost a rozvoj znalostí a dovedností žáků s opakováním a prohlubováním učiva. Učebnice Čeština pro 6. ročník (Jinan, 1993) uvádí poučku: *Valence je vlastnost slovesa poutat k sobě určitý počet členů, kterým obvykle předpisuje formu.*²⁰³ Jedná se o nejjednodušší typ poučky, která zachovává elementární pojmy probíraného učiva a vztahy mezi nimi, aniž by byla použita příslušná odborná terminologie. Žáci si díky ní uvědomí základní úroveň probírané látky, aniž by byli zatíženi zcela novou terminologií. Poučka splňuje též požadavek na budoucí rozšíření a obohacení. Dovoluje to užitá terminologie, již lze následně rozšiřovat. V nakladatelství Jinan byla vydána též další řada učebnic českého jazyka, v níž se valenční syntax vyskytuje v učebnici pro 8. ročník v kapitole s názvem *Věty jednočlenné a dvojčlenné. Větotvorné prostředky*. V této

²⁰¹ ČECHOVÁ, Marie, Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998, s. 47.

²⁰² *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002, s. 516.

²⁰³ POKORNÁ, Hana a Radoslava BRABCOVÁ. *Čeština pro 6. ročník. B. 1. vyd.* Úvaly: Jinan, 1993, s. 17.

kapitole v oddíle jednočlenná věta se setkáváme s poučkou, která zahrnuje jak syntax valenční, tak syntax intenční. O. Uličný, který vychází při konstrukci poučky ze sémantiky slovesa, ztotožňuje valenční a intenční syntax. „*Určitý slovesný tvar má v češtině schopnost být sám o sobě základem věty, být větotvorný...; Podle svého významu přísudek otevírá volná místa pro svá nutná doplnění. Mluvíme o intenci, tj. zaměření (též o valenci) přísudku na svá doplnění.*“²⁰⁴

Učebnice Český jazyk 7 (Prospektrum, 1993) neuvádí přímo poučku týkající se podstaty slovesné valence. Základy teorie valenční syntaxe jsou začleněny do kapitoly s názvem *Větné členy*.²⁰⁵ V této kapitole je uvedeno následující tvrzení, jež ovšem nepovažujeme za přijatelnou poučku o projevech a fungování valenční syntaxe, neboť nevysvětluje podstatu jevu: *Přísudek a jeho valenční členy nazýváme členy základové, společně vytvářejí základ věty. Ostatní členy jsou nezakladové.*²⁰⁶

V učebnici Český jazyk 8 (Fortuna, 1995) je uvedena poučka, která se nejvíce ze všech zkoumaných pouček blíží vědecké definici teorie slovesné valence. Přestože i zde proběhla zjevná didaktická transformace, a to zejména v oblasti terminologii, považujeme tuto poučku za nejpřesnější. Je vytvořena tak, že odpovídá rozumovým schopnostem žáků, neztrácí ovšem nic ze své přesnosti: *Valenci rozumíme schopnost především sloves vázat na sebe jistý počet skladebných členů a určovat jejich tvarové a významové vlastnosti. Tyto valenční členy tvoří spolu s výrazem v přísudku základ věty.*²⁰⁷ Formulaci této poučky lze považovat za vhodnou z několika důvodů. Prvním důvodem je adaptabilita, tedy základní požadavek na poučku, aby ji bylo možné v budoucnu obohacovat a rozšiřovat. Zde je adaptabilita podpořena neurčitým tvrzením, že se jedná o schopnost sloves vázat na sebe *jistý počet* skladebných členů. Tento prozatím neurčitý výraz *jistý počet* vyjadřující ovšem uzavřenou množinu členů lze v budoucnu přesněji definovat. Poučka tak naznačuje další směr prohlubování učiva. Dalším důvodem, proč považujeme poučku za dobře formulovanou, je ta její

²⁰⁴ ULIČNÝ, Oldřich. *Český jazyk 8. ročník*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 2000, s. 113.

²⁰⁵ HELCLOVÁ, Ilona, Milada MARKOVÁ a Naděžda KVÍTKOVÁ. *Český jazyk. 7, Pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Díl 2*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994, s. 57.

²⁰⁶ tamtéž

²⁰⁷ BALKÓ, Ilona a Ludmila ZIMOVÁ. *Český jazyk. 8, Pro 8. ročník základní školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1995, s. 29.

část, v níž se mezi schopnosti sloves zařazuje nejen otevírání pozic pro skladebné členy, ale také schopnost určovat tvarové a významové vlastnosti těchto členů. Toto tvrzení, pokud je učitelem správně uchopeno a interpretováno, napomáhá lepšímu porozumění valenční syntaxi. Lze tedy říci, že poučka je uceleným a sevřeným poučením o základních principech fungování slovesné valenční syntaxe. S rozšířenou formou výše uvedené poučky se setkáváme v učebnici Český jazyk 9 pro ZŠ (Fortuna, 1996), v níž je valence popsána *jako schopnost sloves, některých přídavných jmen, podstatných jmen a příslovcí vázat na sebe určitý počet skladebních členů a určovat jejich tvarové a významové vlastnosti.*²⁰⁸ Je zde rozšířen soubor slovních druhů, které mají schopnost valence. Tato informace není ovšem v teoretické části nijak rozvíjena. Není procvičována ani v části praktické.

Učebnice Český jazyk 9 (Alter, 2001) uvádí jednoduchou poučku, jejíž formulace vzhledem k použité terminologii může být pro žáky zavádějící: *Většina sloves na sebe váže další větné členy v jistých tvarech; tato vlastnost slovesa se nazývá valence.*²⁰⁹ Z poučky vyplývá, že všechny větné členy vážící se na sloveso spadají do slovesné valence. Upřesněním má být tvrzení, že se jedná o větné členy *v jistých tvarech*, tedy takové, jimž sloveso jejich tvar určuje. Zde je ovšem nutné připomenout adverbialie loci, jež je obvykle u sloves pohybu pravovalenčním aktantem, sloveso ovšem jeho tvar v takovém případě neurčuje. Uvedená poučka je nejednoznačná a nesplňuje plně kritéria adaptability. Pozdější rozšiřování učiva bude obtížnější vzhledem k významové uzavřenosti poučky. Za rys adaptability je zde možno považovat tvrzení, že *většina sloves na sebe váže další členy*. V tomto případě je možné navázat učivem o slovesech s nulovou valencí, tedy o takových slovesech, která postrádají levovalenční i pravovalenční aktanty.

Učebnice z nakladatelství Prodos zahrnují valenční syntax v celé řadě učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy. Podrobnější poučky se nachází jen v učebnici pro 7. a 8. ročník. V učebnici pro 7. ročník se setkáme s poučkou: *„Základní věta je minimální, avšak úplná. Skládá se ze základních větných členů. Základními*

²⁰⁸ BALKÓ, Ilona a Ludmila ZIMOVÁ. *Český jazyk. 9, Pro 9. ročník základní školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1995, s. 57.

²⁰⁹ HRDLÍČKOVÁ, Hana. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. I. díl, Učivo o jazyce*. Vyd. 1. Všeň: Alter, 2003, s. 97.

větnými členy jsou přísudek, podmět a doplnění. Některé základové věty mají jen jeden základní člen (přísudek), jiné dva (podmět a přísudek), jiné tři (podmět přísudek a doplnění) nebo čtyři tam, kde sloveso vyžaduje dvě doplnění.“²¹⁰ V učebnici pro 8. ročník dochází autorka k samotné podstatě teorie valenční syntaxe. Vychází tedy z komplexní struktury základní věty a z ní odvozuje podstatu valenční teorie. „Základem každé věty je sloveso v osobním tvaru, které je přísudkem. Přísudek spolu s členy, které se na něj váží, tvoří základní větu. Základní věta je úplná minimální věta.“²¹¹ Učebnice pro 9. ročník už žádnou poučku o valenční syntaxi neobsahuje. Vezmeme-li v úvahu obě poučky najednou, neshledáváme v jejich formulaci větší obtíže. Stojí-li ovšem zcela osamoceně a bez uvedení vzájemných souvislostí, mohou působit žákům problémy. Poučka pro 8. třídu totiž již nezmiňuje, jaké členy vážící se na slovesný přísudek patří do základní věty a které již nikoli. Žáci tak mohou nabýt dojmu, že všechny členy vážící se na slovesný přísudek patří do minimální věty.

V souhrnu lze říci, že všechny uvedené poučky vycházejí z vědecké definice valenční syntaxe. Některé ovšem vykazují přílišné zjednodušení, které s sebou může nést problémy s navazující a rozšiřující látkou.

4.5 Zpracování teoretické části

Stěžejním syntaktickým popisem v učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základních škol stále zůstává klasický závislostní syntaktický popis nevalenční. Valenční syntax tvoří doplněk k tomuto tématu. Autoři učebnic využívají terminologii závislostního popisu nevalenčního a ve výkladu často, ovšem nikoli jednotně, vychází z nevalenčního popisu. Uchopení teorie valenční syntaxe se tak při této nevyjasněnosti v uvedených učebnicích zásadně liší. Pozice valenční syntaxe v učebnicích českého jazyka je tak nejasná stejně jako její pojetí, které autor učebnice konstruuje obvykle tak, aby vyhovovalo záměru včlenit valenci mezi probíraná témata.

²¹⁰ HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998, s. 28.

²¹¹ HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998, s. 31.

Nejucelenější pojetí tématu poskytují řady učebnic z nakladatelství Jinan (I) a Prodos, v nichž na sebe v jednotlivých ročnících učivo valenční syntaxe navazuje a je dále rozvíjeno.

V učebnicích nakladatelství Prodos je téma valenční syntaxe zahrnuto do kapitoly s názvem *Stavba jednoduché věty*. Důraz je kladen na určení aktivního slovesného tvaru v jednoduché větě, jenž je základem každé věty. Základ věty je pak tvořen tímto slovesem a dalšími členy věty, které se na tento slovesný tvar váží, taková věta je gramaticky správná, gramatická. Mezi nutná doplnění slovesa patří předmětová a příslovečná doplnění. V tomto bodě dochází v učebnicích nakladatelství Prodos k prolnutí valenční a nevalenční syntaxe, neboť M. Hirschová rozlišuje příslovečné doplnění a příslovečné určení. Příslovečné doplnění je obligatorním aktantem přísudkového slovesa a nelze jej z věty vypustit. Příslovečné doplnění je řízeno významem slovesa. Příslovečné určení vyjadřuje okolnost děje, závisí na přísudkovém slovese, avšak z věty je lze vypustit. Příslovečné určení není vyžadováno významem slovesa. Věta i po jeho vypuštění zůstane gramaticky správná. Oba termíny tak podle autorky spadají jak do valenční syntaxe, tak do syntaxe nevalenční.

Podobná situace podle M. Hirschová ovšem nastává i v případě předmětu. Co se týče předmětu, rozlišuje M. Hirschová předmětové doplnění a prostý předmět. Předmětové doplnění je obligatorním aktantem, je vyžadováno sémantickou podstatou přísudkového slovesa. Prostý předmět není podle M. Hirschová přísudkovým slovesem vyžadován, není součástí základní věty, avšak má předmětovou povahu.²¹² Co je podstatou této předmětové povahy, ovšem není uvedeno. Ve výkladu, který se vztahuje k závislostní syntaxi nevalenční, je u charakteristiky předmětu uvedeno, že *předmět je rozvíjející větný člen. Není nutnou součástí věty.*²¹³ Toto úzké propojení valenční a nevalenční syntaxe se snaží vyrovnat s problémem určení obligatornosti, potenciálnosti a fakultativnosti aktantů. Tedy zjednodušeně řečeno s tím, co patří do základové větné struktury, a co již nikoli. Neostrá linie mezi předmětem a předmětovým doplněním a příslovečným určením a příslovečným doplněním, která není definována jinak než, že první případ patří do základové věty a

²¹² HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 1998, s. 20.

²¹³ tamtéž s. 21

druhý už nikoli, může problém s určováním členů základové věty spíše prohloubit. Zejména z kombinace terminologie obou typů syntaktických popisů mohou vznikat obtíže spojené s výraznou odlišností popisu a grafického znázornění vět. Zatímco v klasickém závislostním popisu nevalenčním žáci obvykle nemají problémy s vyhledáním předmětu, v kombinaci s valenční syntaxí a obohacením tématu o předmětové doplnění lze problémy předpokládat.

V pojetí valenční syntaxe podle M. Hirschové je na roveň stavěno příslovečné doplnění a doplnění předmětové, a to po stránce obsahové i funkční, což odporuje dosavadním zkušenostem žáků.²¹⁴ Nižší míra závislosti na slovese v rámci větné stavby je pak přikládána předmětu a příslovečnému určení, přičemž obě tyto pozice jsou znovu kladeny svou funkcí a obsahem na stejnou úroveň. Tento střet předložené teorie a předpokládaných znalostí žáků s sebou může nést značné problémy. Svou podstatou není toto pojetí české skladby kompatibilní s jinými výklady v učebnicích českého jazyka²¹⁵ a nachází se též na půl cesty mezi valenční a nevalenční syntaxí, přičemž neodpovídá v podstatě ani jedné teorii.

V učebnicích českého jazyka z nakladatelství Prodos se nevyskytuje žádná z forem grafického ztvárnění základové věty. Grafické znázornění není využito ani jako ilustrace k teoretické části ani jako forma záznamu, již by si měli žáci osvojit.

Celkové pojetí valenční syntaxe v učebnicích nakladatelství Prodos má sice jednotnou formu a je poměrně podrobně zpracováno, ale v některých stěžejních bodech došlo při didaktické transformaci k přílišnému odchýlení se od původní vědecké teorie.

Zpracování teoretické části v učebnici nakladatelství Jinan autora O. Uličného je z pohledu předložené práce problematické, protože užitý syntaktický popis je spíše než syntaxí valenční, syntaxí intenční, což je přímo zmíněno i v poučce, v níž je ovšem ztotožněna intence a valence. Dále ovšem následuje již čistě intenční popis. Žáci se zabývají vyhledáváním a identifikací slovesných participantů. Jedním z poměrně složitých úkolů, který na žáky čeká, je osvojení odborné terminologie, která zahrnuje pojmy jako agens, patiens či instrument. V teoretické části není uveden žádný grafický

²¹⁴ Předpokládáme prvotní zkušenosti s klasickou závislostní syntaxí nevalenční.

²¹⁵ Není tedy dost dobře možný pozdější bezproblémový přechod k jiné řadě učebnic.

záznam minimální věty. Učebnice českého jazyka pro 8. třídu O. Uličného je jedinou učebnicí českého jazyka pro druhý stupeň základní školy, která se zabývá intenční syntaxí v takovém rozsahu a hloubce.

Učebnice nakladatelství Jinan (I) vychází převážně z pojmu minimální věta. Pozorováním minimální věty, jejím tvořením a upravováním žáci poznávají zákonitosti vztahů mezi jejími členy. Teoretický základ vychází z tvrzení, že základem české věty je sloveso, na něž se váží nezbytně nutné členy tvořící s ním dohromady minimální větu. Variantnost vztahů mezi jednotlivými členy a slovesem, případně počty nutných doplnění slovesa poznávají žáci prostřednictvím cvičení.

Z tvorby vět a pozorování jejich struktury vychází též pojetí valenční syntaxe v učebnicích z nakladatelství Alter. Pro tvorbu minimální věty je nejdůležitější slovesný přísudek a jeho nutná doplnění, přičemž sloveso může být 0 až 3 valenční (nevalenční slovesa, Val 1, Val 2, Val 3).²¹⁶ Mezi pravovalenční aktanty jsou zmíněny též adverbialie loci či adverbialie modi s uvedenými příklady. Propojení valenční a klasické nevalenční teorie završuje tvrzení, že podmět a přísudek jsou vždy členy minimální věty. Toto tvrzení je podpořeno i užitou notací, která nese znaky grafického záznamu klasické závislostní syntaxe nevalenční. Při grafickém znázornění se užívají zkratky názvů větných členů (Př, Po, Pt atd.), záznam není lineární, ale vícestupňový konstruovaný tak, aby vynikla závislost některých členů. V nejvyšším bodě záznamu se nachází přísudek, od něhož se odvíjí členy závislé. Od klasické notace nevalenční syntaxe se liší tím, že zaznamenává pouze minimální větu, tedy že neznázorňuje větu rozvitou nezákladovými členy.

Specifickou notaci, která se svou podobou velmi přibližuje gramatickému větnému vzorci, užívá řada učebnic nakladatelství Prospektrum. Grafy mají lineární podobu, přičemž jasně znázorňují levovalenční aktant a pravovalenční aktanty. Zkratky užívané pro jednotlivé členy minimální věty částečně vychází z teorie valenční syntaxe, částečně odpovídají klasické nevalenční syntaxi.

Lékař přiložil obvaz na ránu. → S – P – O – Adv

²¹⁶ HRDLIČKOVÁ, Hana. *Český jazyk pro 9. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. I. díl, Učivo o jazyce*. Vyd. 1. Všeň: Alter, 2003, s. 98.

Na rozdíl od výše zmíněných řad učebnic, ve kterých směřuje výklad od minimální věty k jejím jednotlivým členům, vychází učebnice z nakladatelství Prospektrum z přísudku, na nějž se váží jeho valenční členy, které jsou několikerého druhu, a společně s přísudkem pak vytváří minimální větu. Větší důraz je kladen na jednotlivé členy minimální věty a vztahy mezi nimi než na tvorbu a pozorování minimální věty. V učebnici pro 7. ročník je kromě slovesné valence zmíněna též valence jiných členů věty.

Císař se pokusil oživit tradici. → valence infinitivu *oživit* v pozici předmětu

Učebnice z nakladatelství Prospektrum též uvádí, že *předmět je k přísudkovému slovesu vždy základovým členem*.²¹⁷ V tomto případě dochází ke střetu teoretických východisek s učebnicemi nakladatelství Prodos, v nichž se žáci dočítají, že předmět není součástí minimální věty. Do minimální věty patří podle autorky pouze předmětové doplnění. Jedná se o rozpor terminologický vycházející z odlišného pojetí valenčních doplnění autorky učebnic M. Hirschové. Tato nejednotnost může způsobit žákům problémy při případném přechodu z jedné řady učebnic na druhou.

V učebnici určené pro 9. ročník (II. díl) z téhož nakladatelství (Prospektrum) uvádí autorka grafický záznam minimální věty, jež nazývají *valenční graf*²¹⁸. Valenční graf má podobu lineárního záznamu minimální věty s naznačením pádů valenčních členů (N₁ - VF - N₄). Vedle valenčního grafu stojí též záznam konkrétní věty, který má odlišnou podobu.

Oženil jsem se s vdovou. → oženil jsem se
(já) s vdovou

²¹⁷ HELCLOVÁ, Ilona, Milada MARKOVÁ a Naděžda KVÍTKOVÁ. *Český jazyk. 7, Pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Díl 2.* 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994, s. 72.

²¹⁸ HEDVIČÁKOVÁ, Jaroslava a Eva MÜLLEROVÁ. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy.* 2. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994, s. 20.

Učebnice z nakladatelství Fortuna autorek Ilony Balkó a Ludmily Zimové obsahují kapitolu z valenční syntaxe, která se nejvíce svým pojetím přibližuje vědecké valenční teorii. Poučka v učebnici pro 8. ročník nazývá valencí schopnost sloves vázat na sebe jistý počet skladebných členů, kterým určuje tvarové a významové vlastnosti. Přísudkové sloveso se svými valenčními členy tvoří základovou větnou strukturu, jejíž záznam zachovává některé prvky gramatického větného vzorce. Grafické znázornění zaznamenává základovou větnou strukturu a má lineární charakter.

Babičce se stýskalo po vnučatech. → podmět – přísudek – předmět

4.6 Zpracování praktické části

Praktická cvičení doplňující výkladovou část mají ve zkoumaných učebnicích dvě totožná tematická zaměření, a to práci s minimální větou a identifikaci valenčních doplnění. Cvičení se vyskytují ve třech formách: analytická cvičení, syntetická cvičení a jejich kombinace. Mezi syntetická cvičení patří vytváření a rozvíjení minimálních vět podle zadaných větných vzorců či daných sloves (*Vytvořte podle větných vzorců minimální věty.*)²¹⁹ Mezi cvičení analytická pak řadíme taková cvičení, ve kterých žáci vyhledávají minimální věty (*V následujících větách najdi základní věty.*)²²⁰ či valenční doplnění a rozeznávají jejich druh (*Označte valenční větné členy a určete jejich druh.*)²²¹ Dalším typem cvičení, který je kombinací obou přístupů, je rozpoznávání chybně vytvořených či neúplných minimálních vět a jejich oprava (*Zjistěte, které větné celky mají narušenou základovou strukturu. Nedostatek odstraňte.*)²²² Posledně jmenovaný typ cvičení je pro svou vyšší obtížnost zastoupen nejméně, avšak jde o

²¹⁹ HEDVIČÁKOVÁ, Jaroslava a Eva MÜLLEROVÁ. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy*. 2. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994, s. 20.

²²⁰ HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998, s. 20.

²²¹ BALKÓ, Ilona a Ludmila ZIMOVÁ. *Český jazyk. 8, Pro 8. ročník základní školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1995, s. 29.

²²² BALKÓ, Ilona a Ludmila ZIMOVÁ. *Český jazyk. 8, Pro 8. ročník základní školy*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1995, s. 29.

cvičení s největším praktickým přínosem pro žáka. Žáci mohou sledovat, jaké jevy způsobují narušení ZVS a jaké obtíže v komunikaci jsou s tím spojeny.

Cvičení vždy navazují na teoretické poučení v dané učebnici a procvičují nově získané znalosti a dovednosti. Přes teoretickou a terminologickou nejednotnost pojetí valenční syntaxe v jednotlivých učebnicích lze říci, že cvičení jsou koncipována tak, aby byli žáci schopni vysvětlit, z jakého důvodu je základem české věty *verbum finitum*, a aby byli schopni identifikovat valenční členy jako součást minimální věty. V některých případech je procvičována i tvorba větných vzorců nebo tvoření minimálních vět podle zadaných vzorců. Zejména druhý typ cvičení je pro žáky zajímavý a v rukou schopného pedagoga se může stát i zábavným obohacením hodin českého jazyka.

Specifickou pozici mezi učebnicemi českého jazyka pro druhý stupeň základní školy, které zahrnují též valenční syntax, má učebnice nakladatelství Jinan (II) autora O. Uličného. O. Uličný zavádí do výuky na druhém stupni základní školy intenční syntax. Tomuto tématu samozřejmě odpovídají i cvičení, která jsou svou terminologií i obsahem pro žáky poměrně obtížná (*V textu se pokuste nacházet agens, patiens a instrument jako účastníky, participanty děje.*).²²³

Jak vyplývá z předloženého přehledu učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy, pojetí valenční syntaxe se v nich značně liší. Rozdíly vycházejí zejména z odlišného přístupu k didaktické transformaci, využití původní či vytváření nové terminologie. Nejistotu, kterou vyvolává zavádění valenční syntaxe do učebnic a tím i do výuky na druhém stupni základní školy, ilustruje nejlépe poznámka v učebnici Český jazyk 6 z nakladatelství Prodos: „*Není cílem výuky na základní škole, aby žák rozlišoval, které sloveso je jednovalenční a které je dvouvalenční nebo trojvalenční. Valenci slovesa si bude moci vždy vyhledat nebo bude dána. Potom snadno určí minimální větu, a tu pak bude moci dále rozvíjet.*“²²⁴ Co je tedy cílem zavádění valenční syntaxe do výuky českého jazyka, když si studenti budou moci valenci slovesa vždy vyhledat?

Neukotvenost tématu ve struktuře jazykového učiva pro druhý stupeň základní školy je zjevná též v posloupnosti tohoto učiva v učebnicích. Valenční popis obvykle

²²³ ULIČNÝ, Oldřich. *Český jazyk 9. ročník*. 1. vyd. Úvaly: Jinan, 2000, s. 114.

²²⁴ HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998, s. 96.

nestojí sám o sobě jako samostatné plnohodnotné téma, ale je převážně začleněn do souhrnné kapitoly o struktuře jednoduché věty, případně do kapitoly o tvorbě věty, též do kapitoly o větě jednočlenné a dvojčlenné či do kapitoly o větných členech. Tato různorodost nesvědčí valenční syntaxi jako ucelenému systému popisu české skladby, který je stejně propracovaným a vědecky zdůvodněným skladebním popisem jako převažující klasický syntaktický závislostní popis nevalenční.

Významný krok k jednotnému zpracování valenční syntaxe v učebnicích českého jazyka podniklo Jazykovědné sdružení ČR a ve spolupráci MŠMT vytvořením Hesláře jazykovědné terminologie používané při výuce na 2. stupni ZŠ. Cílem tohoto projektu je především sjednocení jazykové terminologie v učebnicích českého jazyka. S pomocí tohoto nástroje by mohli autoři učebnic přispět k přehlednosti terminologie valenční syntaxe. Dalším krokem tvůrců učebnic českého jazyka, kteří chtějí valenční syntax zahrnout do okruhu témat ve svých učebnicích, by mělo být účelnější zařazení tohoto syntaktického popisu do obsahu výukové látky s přesným vymezením jeho pozice ve výuce českého jazyka.

5 Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus se dnes profiluje jako progresivní přístup ke vzdělávání. Aplikace konstruktivismu je zkoumána a následně prováděna zejména v návaznosti na oborové didaktiky, neboť teorie konstruktivismu je vždy úzce spjata s konkrétním obsahem vyučování.

Elementární principy pedagogického konstruktivismu vycházející z teorií L. S. Vygotského,²²⁵ J. Piageta,²²⁶ G. Bachelarda²²⁷ či J. S. Brunera²²⁸ a dalších autorů tvoří metodologické ukotvení této teorie v pedagogickém rámci. Nicméně se domníváme, že je nezbytné připomenout, že konstruktivistické principy se ve výuce objevují v izolovaných celcích poměrně často bez ohledu na přímou návaznost na výše uvedené teorie, a to zejména jako snaha o překonání transmisivně-instruktivních přístupů.

Vybraní autoři, kteří dále rozvíjí teorii konstruktivismu v jeho různých podobách, jsou si toho vědomi: „*J sme orientováni k pedagogické praxi a s potěšením jsme si uvědomili, že některé naše spíše vytušené závěry jsou v souladu s určitými novějšími pedagogickými teoriemi. Máme zde na mysli především didaktický konstruktivismus...*“²²⁹

Velmi zjednodušeně lze říci, že teorie konstruktivismu je postavena na předpokladu, že žák své poznání aktivně konstruuje.²³⁰ Znamená to, že žák musí být schopen získávat nové poznatky, strukturovat je a operovat s nimi. Takovýchto postupů nemůže být žák schopen dosáhnout sám bez zásahu učitele a prostředí, s nímž je v neustálé interakci. Nové pojmy, vztahy a struktury jsou utvářeny v žákově mysli na základě předchozích zkušeností (či v konfrontaci s nimi) nabytých sociální interakcí s okolním světem.

²²⁵ VYGOTSKY, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, Psychologie (Portál).

²²⁶ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001.

²²⁷ GASTON BACHELARD, TRANSLATED BY ARTHUR GOLDHAMMER a FOREWORD BY PATRICK A. HEELAN. *The new scientific spirit*. Boston: Beacon press, 1984.

²²⁸ BRUNER, Jerome Seymore a Helen HASTE. *The child's Construction of the Social World*. 1. London: Methuen, 1987.

²²⁹ HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál), s. 190.

²³⁰ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 65.

Konstruktivistický model staví na spontánním přirozeném procesu učení, jenž je rozvíjen v souladu s individuální kognitivní úrovní žáka. Dle Piageta si *jedinec spojuje informace vnějšího světa do struktur a provádí s nimi operace, které odpovídají jeho úrovni kognitivního vývoje.*²³¹

V principu lze konstruktivismus vymezit jako *model řízení učební činnosti žáků či jako jednu z teorií vzdělávání obecně.*²³² Pedagogický konstruktivismus se vyvíjel jako opozitní stanovisko vůči behavioristickému přístupu prezentovanému transmisivně-instruktivním přístupem ke zprostředkování učiva. Faktem je, že čistě transmisivní přístup nemůže dostatečně rozvíjet tvořivé myšlení žáka a nemůže jej dostatečně podněcovat k vlastní učební činnosti, nevede k porozumění, ale k formalismu, jemuž se snažíme ve výuce vyvarovat.²³³

Pro konstruktivismus je typická značná vnitřní diferenciací. Nejedná se o homogenní myšlenkový proud. Můžeme tak hovořit v rámci pedagogického konstruktivismu o konstruktivismu *didaktickém, radikálním, sociálním, individuálním, či realistickém.* Ve výčtu by bylo možno pokračovat dál, neboť jak uvádí P. Ernst: „*Existuje tolik různých variací konstruktivismu, kolik existuje vědců zabývajících se tímto problémem.*“²³⁴ Každé z těchto hledisek zaujímá stejně opodstatněné místo. Každé je podrobena jisté kritice.

Individuální a sociální konstruktivismus

Z pedagogického hlediska se v současné době jako nejvíce propracované teorie jeví individuální a sociální konstruktivismus. Tyto dva směry mohou stát v jisté opozici. Individuální konstruktivismus staví na individualizovaném poznání jedince, pozorovatele, jenž sám konstruuje své poznání sledováním okolní reality, přičemž znalost je výsledkem individuálního přímého prožitku jedince. Smysl individuálního konstruktivismu je evokován v souvislosti s vlastní touhou jedince poznávat svět, klást

²³¹ PIAGET, Jean. *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1985, xvii, s. 68.

²³² ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, 273 s. Acta Universitatis Purkynianae. s. 190.

²³³ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 34.

²³⁴ ERNEST, Paul. Nominalism and Conventionalism in Social Constructivism. *Philosophica*. 2004, **74**(1), s. 10. (překlad z anglického jazyka autor textu)

otázky a hledat na ně odpovědi. Vliv sociálního prostředí je v tomto pojetí upozaděn. Svým charakterem je individuální rámec výhodnější pro výuku matematiky a přírodovědných předmětů.²³⁵

V pojetí sociálního konstruktivismu hraje vliv sociálního prostředí primární úlohu, protože kognitivní struktury jsou konstruovány v konkrétním sociálním prostředí, jež působí na jedince a formuje jej. Nicméně učící se jedinec nefiguruje v tomto procesu jen jako pasivní jednotka, ale vstupuje do interakce s dalšími jedinci. Tato interakce pak tvoří základ sdíleného poznání.²³⁶

Smysly a významy zjištěných či naučených schémat platí znovu jen ve vztahu k sociální komunitě učícího se jedince, nemusí mít obecnou platnost, jsou výsledkem konsensu sociální skupiny. Lze tedy říci, že k osvojení sociálních kompetencí dané skupiny by mimo tuto skupinu mohlo docházet jen s obtížemi. Vzhledem k tomu, že jazyk sociální skupiny jako komunikační prostředek je prostředkem sociální interakce a je důsledkem konsensu dané sociální skupiny bez ohledu na obecnou platnost mimo skupinu,²³⁷ je možné říci, že sociální konstruktivismus jako rámec edukace více vyhovuje výuce jazykové a sociálně kulturní.²³⁸ Téma naší práce je možné zařadit vzhledem k jeho charakteru právě do oblasti sociálního konstruktivismu.

²³⁵ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 136.

²³⁶ tamtéž s. 133

²³⁷ Jsme si vědomi existence jazykových univerzálií.

²³⁸ tamtéž s. 136

5.1 Kritika konstruktivismu

Kritika konstruktivismu je postavena na faktu, že žák v procesu konstruování poznatků nemůže ani s přispěním vhodné motivace dosáhnout takových výsledků v rámci své vlastní kognitivní činnosti, které by odpovídaly alespoň jisté úrovni vědeckého poznání v dané oblasti.

Učitel nemůže žákům zpřístupnit zjednodušené metody, jak dojít k danému vědeckému poznatku. S využitím konstruktivismu je obtížné, ne-li nemožné, dovést žáky k osvojení principů dosažení vědeckých závěrů. Na vyšších stupních školy pak nelze předpokládat, že by byli žáci či studenti schopni pomocí konstruktivistických principů edukace dosáhnout se zvyšující se mírou abstrakce alespoň rámcově stejné úrovně pojmového aparátu s příslušnými funkčními vazbami mezi pojmy, zvláště u takových předmětů, u nichž dochází k silné a dlouhodobé kumulaci abstraktních postupů řešení úloh.

Jistě zcela namísto je pak i námitka zohledňující značnou časovou náročnost konstruktivistického pojetí výuky. Zvýšené nároky jsou kladeny na učitele, kteří musí věnovat vlastní přípravě na hodiny mnohem více času s přihlédnutím nejen k obsahu učiva, ale zejména k jeho pojetí. Je obtížné vytvořit strukturu hodiny, rozdělit výuku do jednotlivých smysluplných kroků.²³⁹

Vzhledem k mimořádným časovým nárokům na jednotlivá témata je obtížné vyhovět hodinovým dotacím ze strany školních vzdělávacích programů. Ve značné časové náročnosti konstruktivistického pojetí je možné spatřovat jednu z hlavních překážek jeho implementace do vyučovací praxe.

²³⁹ HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál), s. 140.

Nicméně na výše zmíněnou kritiku lze reagovat následovně:

- ✓ Ne každý obsah učiva je vhodný pro konstruktivistický přístup, což platí samozřejmě i naopak. Konstruktivistický přístup není jistě vhodný pro všechny obsahy učiva.
- ✓ Pro překonávání formalismu ve vzdělávání není nezbytně nutné aplikovat konstruktivismus na všechny složky učiva.
- ✓ Je na učiteli, aby dokázal vybrat takové, kde se tato implementace jeví jako vhodná a přínosná.

Odpověď na kritiku redukce vědeckého poznání spatřujeme v teorii *realistického konstruktivismu*.²⁴⁰ Realistický konstruktivismus v žádném případě nezpochybňuje úlohu žáka jako hlavního aktivního aktéra procesu poznávání, nicméně souhlasí s názorem, že není možné, aby žák pomocí konstruktivistických přístupů sám odhalil a rekonstruoval vědecké obsahy (ba se k nim jen přiblížil), proto považuje za *nezbytné čerpání podnětů z okolního světa a zprostředkovaně z učebnic a další literatury, případně prostřednictvím výpočetní techniky a internetu*.²⁴¹ Přičemž je úkolem učitele, aby odhalil jaká míra „konstruktivnosti“ či „transmisivnosti“ je pro daný okamžik vhodná.²⁴²

Za převažující pozitivum pedagogického konstruktivismu lze považovat kvalitu poznatků získaných s pomocí konstruktivistických přístupů. Poznatky založené na konstrukci charakterizuje Hejný²⁴³ následovně:

²⁴⁰ srov. HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál), s. 198.

²⁴¹ KUŘINA, F. O matematice a jejím vyučování. *Obzory matematiky, fyziky a informatiky*, 2002, roč. 31, č. 1, s. 6.

²⁴² tamtéž s. 7.

²⁴³ HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál), s. 198.

- *Poznatky založené na konstruktivistickém pojetí jsou kvalitnější, neboť mají provázanost na již existující poznatky. Větší důraz je kladen na souvislosti mezi těmito poznatky než na samotná fakta.*
- *Jedinec pracuje v rámci konstruktivistického přístupu do jisté míry autonomně. Hledá způsoby řešení. Učí se pokládat otázky, což nejen verifikuje získané poznatky, ale zároveň tento postup pomáhá rozvoji žákovi osobnosti.*
- *Poznatky založené na konstrukci si žák lépe vybavuje, neboť jich sám buď dosáhl konstruováním těchto poznatků, nebo k němu výrazně přispěl.*

5.2 Složky konstruktivistického přístupu

V procesu konstruktivistické výuky hrají nezastupitelnou úlohu čtyři složky.

ŽÁK - V první řadě je to žák sám, jako aktivní účastník procesu vzdělávání. Ze strany žáka jsou důležité zejména jeho vlastní koncepty, s nimiž do procesu výuky vstupuje.

UČITEL - Dále je to učitel, jehož úlohou není informace předávat a vyžadovat jejich nekritické přijetí žákem, ale jehož prvořadým úkolem je vést žáka v procesu vlastního konstruování poznatků.

OBSAH UČIVA - Další entitou vstupující do procesu výuky v duchu konstruktivismu je obsah učiva.

MOTIVACE - Nezastupitelnou úlohu v procesu konstruktivisticky pojeté výuky hraje motivace, zejména ta vnitřní, neboť jen jedinec, jenž stojí o získávání nových poznatků vlastní aktivní konstrukcí, může získat hluboký vhled do problému, který mu zajistí relativně trvalé získání poznatků a dovedností.

5.2.1 Žákovská pojetí

Základním elementem konstruktivistického pojetí edukačního procesu je žákovské pojetí jistého výseku skutečnosti, jež je předmětem výuky. Předpokládáme, že žák nevstupuje do procesu vzdělávání nedotčen. Předpokládáme, že dosáhl řady vlastních zkušeností, že se s jistým jevem na nějaké úrovni již setkal, byť neuvědoměle.

Pomocí vlastních pojetí reality utvořených na základě interakce s okolním prostředím se dítě na prostředí adaptuje. Jeho vlastní pojetí reality mu umožňuje chápat fungování věcí v jeho blízkosti.

Dětská pojetí netvoří uzavřený izolovaný systém. Denně dochází k jejich restrukturalizaci, rozvíjení či kompletní obměně. Cílem učitele by měla být identifikace, diagnostika a hodnocení žákovských pojetí takovým způsobem, aby na ně mohlo být navázáno (v případě, že základ žákovského pojetí je principiálně v souladu s odborným základem disciplíny) a aby mohla být žákovská pojetí konfrontována s novými poznatky a tím korigována.²⁴⁴

5.2.1.1 Terminologické vymezení žákovského pojetí

Termín žákovské pojetí bývá vyjadřován řadou termínů více méně komplementárních. Setkáme se tak s označením *žákovo pojetí učiva*, *prekoncept*, *naivní teorie dítěte*, *mentální reprezentace* apod.²⁴⁵ Škoda a Doulík ve své metaanalýze výzkumu dětských pojetí došli k 28 různým označením dětského pojetí.²⁴⁶ Nejčastěji se v odborné

²⁴⁴ srov. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK (eds.). *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005.

²⁴⁵ ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Metaanalýza výzkumu dětských pojetí fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání. In: *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, s. 48.

²⁴⁶ Pro dětská pojetí srov. též Hejný – Kuřina (2001), Bertrand (1998).

literatuře vyskytoval pojem *Students conceptions*,²⁴⁷ *students understanding*²⁴⁸ a *misconception*²⁴⁹.

V Českém prostředí preferovaný termín *prekoncept* figuruje v uvedeném sledování až na páté pozici s výrazně menším zastoupením. Dle autorů je to způsobeno tím, že je zaměřen silně na chápání pojmů, což nebylo vždy předmětem zkoumaných studií.

V naší práci se budeme řídit následujícími terminologickými principy. Za nadřazený termín považujeme *dětské pojetí skutečnosti*, jež se po nástupu do školy dostává do přímého kontaktu s vědecky uznanými koncepcemi; takto proměněné vnímání dětského pojetí budeme označovat za *pojetí žákovské*, neboť dětské pojetí je vstupem do školy podrobováno neustálé konfrontaci s obecně uznávanou hodnotou pravdivosti.

Žákovské pojetí učiva můžeme dále rozlišovat na *prekoncepty* a *miskoncepty*. Přičemž *prekoncepty* označují ten typ žákovského pojetí, který v principu odpovídá svou pravdivostní hodnotou obecně uznaným vědeckým teoriím.²⁵⁰

Za *miskoncepty* pak považujeme takové typy žákovských pojetí, která se s obecně uznanými vědeckými teoriemi zásadně rozcházejí.²⁵¹

5.2.1.2 Vlastnosti žákovských pojetí

Dětská pojetí tvoří struktury. Není tedy možné studovat pouze samotná dětská pojetí bez ohledu na vztahy mezi nimi. Bez chápání vazeb nelze se systémem dětských pojetí pracovat. Struktura dětských pojetí je systémem dynamickým, proměňujícím se v čase.

Učitel by měl v průběhu výuky provádět diagnostiku dětských pojetí prostřednictvím příslušných metod (viz část 5.2.1.4 Diagnostika žákovských pojetí).

²⁴⁷ autory (Škoda, Doulík 2005) překládaný jako studentovo pojetí

²⁴⁸ autory (Škoda, Doulík 2005) překládaný jako studentovo porozumění

²⁴⁹ autory (Škoda, Doulík 2005) přeložený jako miskoncepce či chybné pojetí

²⁵⁰ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 70.

²⁵¹ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. Studium, s. 71.

Nerespektování existujících dětských pojetí ze strany učitele vede v důsledku k nepochopení učiva žákem.

Kromě tzv. prekonceptů je možné vymezit ve struktuře dětských pojetí i miskoncepty. Miskoncepty není vhodné vnímat jako primárně chybné žákovské teorie, které je třeba opravovat. Stejně dobře mohou identifikované miskoncepty napomoci samotné strukturaci učiva, jestliže se dostanou vhodnými postupy do konfliktu s platnými koncepcemi. Miskoncepty tedy není vhodné přehlížet či je pouze opravovat, ale je dobré začlenit je do samotného postupu edukace. Konfrontací konceptů a miskonceptů může dojít ke kognitivnímu konfliktu, jenž je důležitým krokem v rozvoji pojmových struktur žáků.²⁵²

5.2.1.3 Rizika opomíjení žákovských pojetí

Nerespektování žákovských pojetí může vést k paradoxní situaci, kdy mohou vedle sebe existovat dva paralelní konceptuální systémy. Hluběji ukotveným systémem je struktura žákovských prekonceptů, jež nerespektována ze strany učitele zůstává bez zásadních změn. Je žákovi vlastní, proto se jí nehodlá vzdát. Jedná se o systém, jenž si žák ponechá a dále pomocí něj interpretuje své okolí svým vlastním způsobem. V takové struktuře zůstávají pevně zakotveny i řady miskonceptů, jež samy o sobě znesnadňují žákovi další vytváření pojmových a vztahových struktur.²⁵³

Paralelním systémem je pak struktura pojmů a vztahů utvořená školou a pro školu. Žák ví, že učitel bude takový systém vyžadovat, proto si jej osvojí, ale bez návaznosti na vlastní prekoncepty nedojde k interiorizaci.²⁵⁴

Paralelní systém se tak nestane systémem, pomocí něhož žák interpretuje svět okolo sebe. Jeho funkcí zůstane využitelnost při testování či zkoušení. Jedním neovlivněným vlastním pojetím žák interaguje se svým okolím, druhé využívá

²⁵² Pro dětská pojetí srov. též Hejný – Kuřina (2001), Bertrand (1998).

²⁵³ STEHLÍK, Martin. *Teorie mechanismu poznávacích procesů* [online]. Praha: PedF UK, TIV, 2010 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2009_Stehlik/

²⁵⁴ Existenci formalizovaných poznatků lze odhalit rozhovorem se žákem či diagnostickými testy.

k dosažení domnělého úspěchu ve školním prostředí. Skutečný smysl takto utvořené pojmové struktury je prakticky nulový. Vytváření dvojích pojmových struktur je typické pro formální vzdělávání.²⁵⁵

Teorie konstruktivismu by za předpokladu respektování žákovských prekonceptů a miskonceptů měla takový rozpor úspěšně překonávat, a vytvářet tak hluboce ukotvené dlouhodobé poznání.

5.2.1.4 Diagnostika žákovských pojetí

Diagnostika žákovských prekonceptů by měla předcházet jakékoli snaze o konstruktivistickou edukaci. Prekoncepty jsou vždy předmětem každého jedince, neboť každý jedinec si utváří své individuální prekoncepty v procesu vlastního poznávání, kladení otázek, ale též v interakci se sociální skupinou, v níž žije. Vždy bude ale výsledná struktura poznatků čistě individuální, jako je poznání každého jedince jedinečné ve svém způsobu i rozsahu.

Výsledná identifikace žákovských prekonceptů je vždy především úlohou didaktických odborníků a učitelů, jež pro tento úkol mají k dispozici řadu nástrojů. Mezi základní metody výzkumu dětského pojetí patří: fenomenografický přístup, pojmové mapování, klinické interview, dotazník či didaktický test.²⁵⁶

5.3 Identifikace formálních poznatků

Ani při plném uplatnění konstruktivistických principů ve výuce se patrně nelze vyhnout formálním poznatkům. V takovém případě je nezbytné, aby měl učitel k dispozici nástroje, které mu pomohou odhalit právě taková formální místa v pojmové struktuře.

²⁵⁵ Učitel může sledovat, zda si žák vytvořil odpovídající vztahy mezi pojmy formou různých diagnostických nástrojů. Nemůžeme pozorovat pojmovou strukturu žáka jako takovou, ale můžeme sledovat její projevy.

²⁵⁶ blíže ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada) s. 129 – 135.

Z. Hejný a Fr. Kuřina²⁵⁷ nabízejí řadu možností, jež lze aplikovat i na jiné obsahy vzdělávání, než je matematika. Vybíráme takové, které mohou odhalit formální pojmy a struktury jazykového vzdělávání.

1) Nestandardní situace

Ve vztahu k matematice definuje Hejný využití nestandardní situace jako záměrné uvedení žáka do zdánlivého konfliktu sémantických významů, pojmů a symbolů.

Uvádí, že se základními početními operacemi sčítání a odečítání jsou obvykle spojeny následující slovní demonstrace těchto úkonů.

sčítání = přidat

odečítání = odebrat

Instruktivní slova *přidat* a *odebrat* můžeme považovat za *signál* procesuálního charakteru, tedy co se má s čísly udělat. Jestliže uijeme v úloze signál ve funkci, která není v souladu s instrukcí, jež je mu standardně přisuzována, dojde pravděpodobně u žáka s formálními znalostmi k tomu, že podlehe instruktivnímu charakteru signálu a bude úlohu řešit chybně

Je nutné podotknout, že k formální redukci jistých úkonů na signály se často uchylují i samotní pedagogové. Výhodou je urychlení výuky a při jednotném systému testování též úspěšnost žáků v testech. Skutečné (hluboké) znalosti žáků jsou v takovém případě ale malé.

2) Vytvoření úlohy

Hluboké znalosti musí žák prokázat vytvořením slovní úlohy, jestliže zná řešení i postup. Tento diagnostický nástroj směřuje k rozpoznání kroků žákova myšlení. Nutí žáky přenášet své poznatky z jednoho kontextu do druhého (ze světa abstraktních schémat do konkrétního jemu známého světa), verbalizovat je.

²⁵⁷ HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál), s. 130 – 135.

3) Tiskařský šotek

Tiskařský šotek označuje nějakou chybu či nedostatek v zápisu. V případě Hejného se jedná o nedostatky v záznamu početních úkonů. Dochází k manipulaci s číselnými reprezentacemi počtu.

4) Číselné hádanky

Číselné hádanky tvoří úlohy založené na principu konstruování čísel daných vlastností. Neuvádí se konkrétní sled operací. Nepracuje se se signály či instrukcemi, ale s charakteristickými vlastnostmi požadovaného výsledku.

5.4 Poznávací proces žáků

Nové poznatky získané školní výukou se zapojují do stávajících struktur, v nichž hrají dominantní úlohu prekoncepty žáků, specifickými způsoby. V následující kapitole nastíníme některé teorie zabývající se sledováním těchto procesů a jejich hierarchizací ve vztahu k poznávacímu procesu. Uvedené teorie sledují formování vztahů mezi nově nabytými znalostmi a jejich návaznost na existující prekoncepty. Popisují principy krystalizace porozumění.

5.4.1 Giordaniho alosterický model

Alosterický model Giordaniho (1987, 1996, 2000) přirovnává rozvoj poznatkové struktury žáka v procesu výuky k chování bílkovin za konkrétních podmínek. Připojením molekuly na konkrétní místo spoje bílkoviny zůstávají její základní složky beze změny, dojde ovšem ke vzniku nových spojů, a tím k transformaci struktury a ke vzniku nových vlastností.²⁵⁸

²⁵⁸ blíže GIORDAN, André a Nadine ALLAL. The allosteric learning model and current theories about learning. *Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences* [online]. 2012, 1-16 [cit. 2016-02-

Podobnost s konstruováním poznatkové sítě sledává Giordan v tom, že umístěním či napojením informace na přesně určené místo v myšlenkové struktuře žáka zůstanou původní informace beze změny, nejsou ovšem interpretovány stejným způsobem, neboť vzniknou nové vazby, jež celý systém transformují, čímž dojde k hlubšímu poznání.

Místa, na které je možné nové informace napojovat, nazývá Giordan *aktivní pojmová místa*. Jsou to takové body poznávací struktury, jež nám i v běžném životě umožňují vnímat a interpretovat informace, s nimiž se denně setkáváme. Kdyby neexistovala taková aktivní pojmová místa, nemohli bychom podle Giordana napojovat nové informace, jež se k nám denně dostávají, na ty dříve získané. Informace by zůstávaly izolované. Jestliže přijímáme nové informace, musí podle Giordana existovat takové místo v komplexní pojmové struktuře, na něž je možné novou informaci napojit, a strukturu tak rozšířit.

Úkolem didaktického odborníka je identifikovat *aktivní pojmová místa*. *Aktivní pojmová místa* můžeme nalézt, jestliže budeme současně s nimi zkoumat žákovské prekoncepty, tedy představy vniklé individuálním poznáváním.

Jestliže bychom se snažili o ukotvení nových informací v pojmové struktuře žáka bez identifikace *aktivních pojmových míst*, hrozí izolovanost nově zformovaných pojmů a vytvoření paralelních struktur. Tuto situaci lze přirovnat k již zmíněnému stavu, kdy žák užívá ke zpracování totožných vstupních informací dvou konstrukcí, přičemž jedna je založena výhradně na jeho prekonceptech, druhá je založena na potřebě vyhovět nárokům školního prostředí (například testování).

Giordan podotýká, že je velmi komplikované, ne-li v některých případech nemožné, najít pro určité učební obsahy *aktivní pojmová místa*. Učitel musí záměrně uvádět žáky do situací, v nichž mohou konfrontovat své prekoncepty s novými informacemi. Žáci musí získat dostatečné množství *formálních nástrojů* (symboly,

03]. Dostupné z: <http://cms.unige.ch/ldes/wp-content/uploads/2012/07/The-allosteric-learning-model-and-current-theories-about-learning1.pdf>

GIORDAN, Andre. From constructivisme to allosteric learning model. *Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences* [online]. 2012, 1-5 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://cms.unige.ch/ldes/wp-content/uploads/2012/07/From-constructivisme-to-allosteric-learning-model1.pdf>

modely, grafy) a stejně tak *signifikantních prvků* (dokumenty, experimenty, argumenty), aby byli schopni konstruovat své vlastní poznání.

Giordaniho alosterický model tedy není založen na čistě konstruktivistickém přístupu, ale je též doplněn o nutné prvky z oblasti formálního vzdělávání (tabulky, grafy, výčty, definice aj.).²⁵⁹ Úlohou učitele je, aby našel dostatečnou rovnováhu mezi konstruktivistickým přístupem a způsobem zprostředkování formálních poznatků. Učitel musí mít dostatek argumentů proto, aby mohl usměrňovat proces žákovy autonomního konstruování pojmových struktur. Musí žáka záměrně uvádět do konfrontačních situací, v nichž žák porozumí tomu, že jeho dosavadní způsob řešení problému nebyl odpovídající. Pozice učitele je v rámci alosterického modelu nezastupitelná.

Jak dále uvádí Giordan, alosterický model není zcela vyhovující z různých příčin pro všechny obsahy výuky. Zejména v exaktních vědách není možné předpokládat, že žáci budou schopni i za situace napojení nové informace na *aktivní pojmové místo* sami (či za přispění učitele) odpovídajícím způsobem transformovat své dosavadní poznání tak, aby došli k obecným závěrům v dané vědní oblasti (tedy k modelům, definicím apod.).

V tomto ohledu se domníváme, že jazykové vyučování má oproti exaktním vědám značnou výhodu. Matematickým operacím se žáci začínají učit později než mateřskému jazyku. Žádné dítě není v rodině denně v přímém kontaktu s matematikou (případně jinou vědou). Dítě přirozeně neověřuje své matematické prekoncepty před vstupem na základní školu, ačkoli rodiče či prostředí předškolních vzdělávacích zařízení mohou dětské prekoncepty do jisté míry korigovat. Spektrum *aktivních pojmových míst* je tak, pokud jde matematiku, značně omezené. Oproti tomu děti při vstupu do školy intuitivně užívají komplexní jazykový systém. Učí se jej od narození, mají ho z velké míry osvojený. Umí ho využívat k dosahování svých komunikačních cílů. Neumí jej ovšem z pohledu jazykové struktury vědomě a explicitně analyzovat. Lze říci, že existují *aktivní pojmová místa* pro všechny roviny jazyka, jež dítě fakticky ovládá, neboť vždy

²⁵⁹ Srov. realistický konstruktivismus F. Kuřina (2001).

můžeme odkazovat na přímou zkušenost a schopnost dítěte s jazykem aktivně operovat.

Na základě lingvistických zkoumání v syntaktickém učivu sledujeme *aktivní pojmové místo* v určující funkci aktivního slovesného tvaru. Jestliže budeme při snaze rozvinout u dítěte schopnost analyzovat větné struktury poukazovat na určující úlohu aktivních slovesných tvarů, což si žák může sám řadou způsobů ověřit,²⁶⁰ ve výsledku dojdít k transformaci myšlenkových struktur žáka takovým způsobem, že bude schopen o struktuře věty přemýšlet.

Za konkrétní podnět nutný k přijetí konstitutivního funkce aktivního slovesného tvaru ve struktuře věty a k jeho napojení na *aktivní pojmové místo*, je možné považovat již Tesnièreův přístup k definování slovesné valence jako malého dramatu.

Mechanismus poznávacího procesu bude aktivován propojením známých osvojených intuitivně užívaných větných struktur založených na aktivních slovesných tvarech s konkrétní představou (obrazem). Toto propojení umožní žákovi přemýšlet o stavbě věty, o jejích základních jednotkách a tom, čím jsou určovány.

Giordaniho alosterický model tak vnímáme jako velmi vhodný ke konstruování pojmových struktur jazykového učiva na základě žákovských prekonceptů.

²⁶⁰ Žáci mohou například určovat nutná doplnění slovesa. Mohou postupným odebíráním slov z vět sami dospět k závěru, že řídicím centrem české věty je predikát atd.

5.4.2 Teorie *proceptů* E. Graye a D. Talla²⁶¹

Teorie *proceptů* v podání Graye a Talla je vztahována k výuce matematiky. Vychází z principů matematiky, v níž se operuje s čísly a se vztahy mezi čísly či jejich zástupnými symboly na vysoké abstraktní úrovni. Teorie *proceptů* poukazuje na to, že zhoršené chápání matematiky je spojeno se základním nepochopením matematických principů žáky, přičemž na vině je především škola, neboť žákům neumožňuje fungování matematických modelů skutečně pochopit.

Termín *procept*, jenž tvoří úhelný kámen teorie Graye a Talla, je definován následovně: „*Předpokládáme, že člověk, který je úspěšný v matematickém myšlení, užívá mentální strukturu, jež je amalgámem procesu a konceptu. Tuto strukturu nazýváme procept. Procept je tedy jakýmsi symbolem, jenž reprezentuje jak proces, tak výsledek. Má tedy dvojnásobný a značně flexibilní charakter.*“²⁶²

Gray s Tallem též uvádí, že existuje hierarchicky uspořádaný systém *proceptů*.

elementární *procepty* → *procepty* vyššího řádu → *procepty* na vyšší hladině

Elementární *procepty*: $1 + 2 = 3$

Levá strana rovnice reprezentuje jak proces, tak výsledek. To samé tvrzení platí i pro pravou stranu. Ta může reprezentovat jak proces znázorněný na levé straně rovnice, tak řadu dalších procesů, např. $4 - 1$, $6 \div 2$ apod.

***Procepty* vyššího řádu:** $1 + 2 = 2 + 1$ $1 + 3 = 3 + 1$ $1 + 4 = 4 + 1$ atd.

Dosazením proměnné za totožná čísla dosáhneme úrovně *proceptu* vyššího řádu.

Můžeme tedy vyvodit, že $1 + n = n + 1$ → PROCEPT VYŠŠÍHO ŘÁDU.

²⁶¹ GRAY, Eddie a David TALL. *Success and Failure in Mathematics: Procept and Procedure: 2. Secondary Mathematics* [online]. University of Warwick, 1992, 1-13 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://homepages.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1992l-secondary-procept.pdf>

²⁶² GRAY, Eddie a David TALL. *Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic* [online]. , 1-26 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://homepages.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1994a-gray-jrme.pdf> (překlad z anglického jazyka autorka textu)

Procept na vyšší hladině: $1 + n = n + 1$ $2 + n = n + 2$ $3 + n = n + 3$ atd.

Dosažením druhé proměnné z množiny celých čísel dosáhneme vysoké míry zobecnění při zachování stejných vlastností.

Můžeme tedy vyvodit, že $m + n = n + m$ → PROCEPT NA VYŠŠÍ HLADINĚ.

Teorie *proceptů* tedy vychází z předpokladu, že existují obecná schémata, jež jsou schopná reprezentovat jak proces a instrukce, tak výsledek samotný. Zrcadlí místo, v němž se v definované struktuře nachází jak výsledek, tak i vztah, jaký má jev k dalším jevům dané struktury. Gray s Tallem zastávají názor, že neporozumí-li žáci tomuto principu, nemohou být jejich matematické snahy dostatečně úspěšné. Konstatují: *Věříme, že dvojnásobnost v interpretaci symbolu (a symboličnosti) tímto flexibilním způsobem je základním kamenem úspěšného matematického myšlení.*²⁶³

5.4.2.1 Teorie *proceptů* a syntaktická valence

Teorie *proceptů* se zabývá interpretací matematických symbolů různých úrovní jako výsledku a zároveň činnosti. Na vyšší úrovni pracuje se schémata ve snaze o jistou míru zobecnění.

Syntaktická valence definuje typologii větných struktur podle slovesa a počtu jeho aktantů. Základové větné struktury symbolicky označuje pomocí gramatických větných vzorců. V tomto přístupu shledáváme značnou podobnost s teorií *proceptů*. Sloveso v aktivním tvaru jako základ věty lze označit za výsledek i proces zároveň. Každé sloveso předpokládá jistý počet do určité míry jasně definovaných lexikálních

²⁶³ GRAY, Eddie a David TALL. *Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic* [online]. , s. 5 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://homepages.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1994a-gray-jrme.pdf> (překlad a anglického jazyka autor textu) (překlad z anglického jazyka autorka textu)

jednotek, jejichž přítomnost je nezbytná, aby věta byla gramaticky i významově správná.

Souhrn invariantních pozic vyžadovaných slovesem je reprezentován pomocí obecného schématu, gramatického větného vzorce. Gramatický větný vzorec poukazuje jak na charakter nutných doplnění, tak na vztah mezi nimi. Obecné symboly užívané pro záznam charakteristiky vlastností nutných doplnění slovesa se podobají matematickým proměnným, jen nevybíráme konkrétní realizaci z množiny (například reálných čísel, ale z množiny konkrétních lexikálních jednotek, jež jsou sémanticky slučitelné se slovesem a vzájemně mezi sebou. Gramatický větný vzorec bychom tak mohli označit za *procept* na vyšší hladině.

Gramatický větný vzorec $S_{(nom)} - VF - S_{(acc)}$ prezentuje jak instrukci, tak výsledek procesu. Instrukce nám říká, že substantivum v nominativu musí být ve vztahu ke slovesu v levovalenční pozici a substantivum v akusativu musí být ve vztahu ke slovesu v pravovalenční pozici.²⁶⁴

1) $S_{(nom)} - VF - S_{(acc)}$

2) *Michal hraje karty.*

Existuje řada řešení výše uvedeného schématu. Tall a Gray k tomu podotýkají, že je to právě *proceptuální* myšlení, které umožňuje dvojí vnímání symbolů reprezentujících dualitu procesu a konceptu při využití jedné notace. Přičemž pro úroveň proceptuálního myšlení je charakteristická schopnost žáka nahlížet na symboly jako na objekty, které mohou být rozkládány a znovu skládány různými způsoby a cestami.²⁶⁵

Na rozdíl od matematiky vstupují žáci do školního prostředí vybaveni z pohledu lingvistiky obrovskou výhodou. Zatímco vztahy mezi čísly se musí učit a neustále je cvičit, neumí intuitivně rozeznat, kolika způsoby je možné rozdělit například číslo 5,

²⁶⁴ Popisujeme tento postup značně zjednodušeně. Je jasné, že stejně jako v matematice je také v syntaxi značná míra omezení pro výběr aktantů daného slovesa. Aktanty musí mít odpovídající gramatickou i sémantickou formu. Vybíráme je tedy z relativně přesně definované množiny kombinací lexikálních jednotek a gramatických forem.

²⁶⁵ GRAY, Eddie a David TALL. *Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic* [online]. , s. 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://homepages.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1994a-gray-jrme.pdf>

třídící vlastnosti sloves ovládají. Přirozeně uvádí slovesa do vztahů s jejich aktanty jak na úrovni sémantické, tak na úrovni gramatické. Jediné, čeho nejsou plně schopni, je tyto vztahy reflektovat a přemýšlet o nich. Domníváme se, že je zcela na místě rozvinout možnosti, jež se nám v souvislosti s touto výhodou nabízí. Vykládat tedy syntax českého jazyka v souladu s aktivními znalostmi žáků v návaznosti na alosterický Giordaniho model pomocí konstruktivistických přístupů, neboť žákovské prekoncepty jsou zčásti definovány znalostí českého jazyka jako jazyka mateřského.

5.4.3 Teorie generických a separovaných modelů M. Hejného²⁶⁶

Teorii *proceptů* se svým pojetím značně blíží M. Hejný (2001) prostřednictvím teorie *separovaných a generických modelů*. I tento popis poznávacího procesu žáka byl vytvořen primárně pro matematické vzdělávání.

Hejný vytvořil hierarchii poznávacích modelů. Přičemž přechod ke kvalitativně vyššímu modelu vždy znamená jistou míru zobecnění poznatku. Se vzrůstající mírou zobecnění narůstá i žákova míra porozumění. Přechod mezi jednotlivými modely se děje v konstruktivistickém přístupu v návaznosti. To způsobí hluboké porozumění učivu a lepší vybavování.

Transmisivní přístup k výuce by mohl vést k tomu, že by jednotlivé úrovně zůstaly izolovány, nedošlo by k propojení poznatkových schémat. Poznání by bylo jen povrchové.

V teorii separovaných a generických modelů zdůrazňuje Hejný zásadní úlohu motivace žáka. Model představuje pro žáka výzvu k prozkoumání konkrétního jevu. Proto využívá Hejný i dalších modelů, jež mohou vhodně doplňovat nebo vymezovat *separovaný* či *generický model*, a zvyšovat tím žákovi motivaci věnovat se řešení problémových situací.

²⁶⁶ HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. Pedagogická praxe (Portál), s. 180–185.

Separované modely

Žák má obvykle představu řešení konkrétního problému, ale není schopen uvádět řešení do vztahu s dalšími (jinými) situacemi, řešení přenášet, není schopen vidět souvislosti. *Separované modely* je možné doplnit o *překvapivé modely*.

Překvapivý model

Žák se seznámil s celými čísly a se zlomky. Neumí však přecházet mezi těmito dvěma kategoriemi, není si vědom souvislostí. *Překvapivý model* může dát do rovnosti $\frac{51}{17}$ a 3. *Překvapivý model* ukáže na vztah mezi zlomky a celými čísly. *Překvapivý* proto, že žák nepředpokládá, že by se tyto dva zápisy mohly rovnat. Předložený model (rovnost různě zapsaných čísel) je pro žáka modelem překvapivým.

Zdánlivý model

Zdánlivý model doplňuje *separované modely*. Cílem *zdánlivého modelu* je poukázat na chybnou představu žáka, uvést ho do kognitivního konfliktu tím, že předložíme žákovi něco, co se nějak tváří, ale ve skutečnosti to tak není.

V matematickém pojetí je konkrétním příkladem představa žáka, že číslo 4,6 je číslo sudé. Žák tak usuzuje, neboť ví, že číslo 4 je číslo sudé a číslo 6 je číslo sudé, předpokládá tak, že číslo 4,6 je číslo sudé, ale není tomu tak. Číslo 4,6 je číslo liché. Dosavadní znalosti žáka jsou uvedeny do konfliktu, neboť žák může stavět svůj úsudek na zdánlivé podobnosti částí (4 a 6) ve vztahu k celku (4,6).

Ne-model

Ne-model jako poslední doplňuje *separované modely*. *Ne-model* ilustruje komplement (*separovaného*) modelu. Pro přesné vymezení (*separovaného*) modelu se využije model opozitní, ale komplementární. Hejný ilustruje *ne-model* na příkladu vysvětlení pojmu konvexní. Vysvětlení modelu konvexní je doplněno o *ne-model* tím, že poukážeme na něco, co není konvexní.

Vznik a formování *separovaných modelů* je první fází procesu žákova poznání, jež směřuje od konkrétních situací k abstraktním schémátům. Druhou fází, jež navazuje na formování *separovaných modelů*, je fáze zobecnění, v níž probíhá propojování a strukturování *separovaných modelů*. Výsledkem fáze zobecnění je *generický model*.

Generický model

Generický model reprezentuje prototyp všech (nebo skupiny) *separovaných modelů* dané oblasti. Vytvoření *generického modelu* znamená, že žák je schopen operovat se *separovanými modely*, přecházet mezi nimi, využívat k řešení problémů různých strategií, jež ze *separovaných modelů* vychází. *Generický model* je jistou fází zobecnění problému. Neznamená ovšem plné proniknutí do problému.

Poslední fází žákova poznání, jež s sebou přináší plné porozumění, nazývá Hejný *abstrakčním zdvihem*.

Abstrakční zdvih

Abstrakční zdvih je souborem *separovaných a generických modelů* vztahujících se ke specifické problematice. *Abstrakční zdvih* je procesem restrukturalizace tohoto souboru. Přináší nové pohledy. Má vysoce abstraktní charakter. Tato fáze žákova poznání s sebou přináší plné porozumění dané problematice, vztahům mezi jevy. Umožňuje žákovi aktivní užívání pojmové a vztahové sítě k řešení problematických situací. Dosáhne-li žák v určité oblasti *abstrakčního zdvihu*, budou pravděpodobně jeho znalosti takto získané trvalého a hlubokého charakteru.

5.5 Charakteristické znaky pedagogického konstruktivismu

Jak již bylo výše naznačeno, různí autoři pojmají pedagogický konstruktivismus různými způsoby. Často se setkáme s mnoha definicemi pedagogického konstruktivismu.

Sumarizaci základních rysů konstruktivismu provedl v českém prostředí M. Hejný (2001), jenž definoval tzv. *Desatero pedagogického konstruktivismu*. M. Hejný při tom vycházel z vlastních pedagogických zkušeností a výzkumů.

V zahraničí shrnula základní rysy pedagogického konstruktivismu E. Murphy²⁶⁷ na základě porovnání přístupů různých autorů (Jonasson 1991, Wilson – Cole 1991, Ernest 1995, Honebein 1996).

Desatero pedagogického konstruktivismu podle M. Hejného (2001)

1. Aktivita

Cílem výuky není soubor znalostí a definic, nýbrž cílem je samotná aktivita žáka, jíž se sám aktivně zapojuje do procesu poznávání.

Český jazyk jako jazyk mateřský užívají žáci aktivně denně. Nejlepším způsobem, jak zkoumat jeho vlastnosti, je ho aktivně užívat, přemýšlet o něm v návaznosti na konkrétní situace. Cílem porozumění struktuře jazyka nemůže být onen soubor definic či pravidel např. o vztazích mezi slovy (větnými členy) ve větě, cílem musí být porozumění struktuře věty na základě jejího užití.

2. Řešení úloh

Abychom poskytli žákům prostor pro aktivní poznávání struktury jazyka, měli bychom jim předkládat úlohy adekvátní jejich možnostem. Úlohy vnímáme jako zadání, jehož zvládnutí motivuje žáky k řešení problému a po vyřešení problému vede k zobecnění tvrzení.

²⁶⁷ MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practise* [online]. 1997, 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf

Žáci mohou na základě svých dosavadních jazykových zkušeností zkoumat řídicí úlohu slovesa ve větě. Mohou pozorovat obsazování valenčních pozic a na jednodušších případech vyvozovat obecná tvrzení o funkci sloves ve větě.

3. Konstrukce poznatků

Poznatky, jichž žáci dosahují, jsou nepřenosné. Přenosné jsou pouze informace. Konstrukce poznatků je tedy výsledkem individuální samostatné aktivity žáka při řešení úloh. Tato žáková činnost musí být vhodně řízena učitelem tak, aby konstrukce poznatků vycházející ze samostatné činnosti žáka byla v souladu se základními vědeckými teoriemi daného oboru.

4. Zkušenosti

K individuální konstrukci poznatků dochází na základě vlastních zkušeností žáka. Výsledné poznatky vznikají na základě interakce poznatků získaných v kontaktu s reálným světem a zkušeností nabývaných ve škole. Tyto zkušenosti se vzájemně značně ovlivňují.

Školní zkušenosti by měly vést ke korekci zkušeností získaných z reálného světa, mohou je také doplňovat a rozvíjet. Prostřednictvím nově získaných školních zkušeností mohou žáci přemýšlet o svých dosavadních zkušenostech, získají nadhled.

Žáci užívají mateřský jazyk neuvědoměle. Nepřemýšlí obvykle o tom, jaké slovo či jeho tvar v dané situaci užít. Zkušenosti z reálného světa mají tedy značně rozvinuté. Zkušenosti nabyté ve škole jim umožní, aby byli schopni přemýšlet o tom, že jazyk má též vlastní strukturu. Propojí svět jazyka a uvažování o jazyce.

5. Podnětné prostředí

Jak již bylo uvedeno v bodu 3, je nezbytné, aby proces vzdělávání řídil schopný a tvořivý učitel. Úkolem učitele je vytvořit podnětné prostředí pro aktivní práci žáka, při níž dochází prostřednictvím řešení úloh ke konstrukci poznatků v návaznosti na dřívější zkušenosti žáka. Vytvoření takto podnětného prostředí je velmi obtížné a pro přípravu

učitele též značně časově náročné. Proto se lze domnívat, že konstruktivistický přístup nelze užít pro všechny obsahy vzdělávání bez výjimky.

Výuka a procvičování českého jazyka je postavena na řešení úloh. Mnoho z těchto úloh svým charakterem odpovídá principům konstruktivistické pedagogiky. Lze se domnívat, že jazykové (a zejména syntaktické) učivo poskytuje dostatek podnětů k aplikaci pedagogického konstruktivismu.

6. Interakce

Vliv podnětného prostředí pro úspěšné řešení úloh je v případě pedagogického konstruktivismu posílen o sociální interakci ve třídě. Žáci sice konstruují své poznatky individuálně a jejich zkušenost je nepřenosná, mohou ovšem porovnáváním svých závěrů korigovat proces svého poznání, a to formou diskuze, srovnávání svých závěrů se závěry svých spolužáků či argumentací.

7. Reprezentace a strukturování

Nově nabyté poznatky jsou zapojovány do pojmových struktur. V rámci pojmových struktur probíhá jejich hierarchizace, třídění. Obohacováním pojmových struktur mohou žáci dosáhnout zobecnění poznatků.

8. Komunikace

Konstruktivistický přístup k výuce by měl také vést k rozvoji komunikačních kompetencí žáků. Komunikační kompetence se rozvíjí prostřednictvím diskuzí, v nichž se žáci učí formulovat své myšlenky. Navozují se situace vhodné pro formulování vlastních závěrů.

Rozvoj komunikačních dovedností žáků je jedním ze základních cílů jazykového vyučování. Pozorování struktury jazyka a rozvoj syntaktických dovedností má za cíl rozvíjet vyjadřovací schopnosti žáků.

9. Vzdělávací proces

Konstruktivistický přístup k výuce je vždy součástí vzdělávacího procesu. Nemůže se odchylovat od kurikulárních požadavků. Vždy musí být využíván jen v souladu

s podmínkami vzdělávacího procesu. Musí naplňovat očekávání vymezená kurikulárními dokumenty či standardy daného předmětu.

10. Formální vzdělávání

Konstruktivistický přístup by měl vést k účinnému potlačování čistě formálního vzdělávání. Dochází při něm ke značné eliminaci paměťového učení a k překonávání transmisivně-instruktivního přístupu. Těžiště je přeneseno na vlastní aktivitu žáka.

M. Hejný definoval *Desatero konstruktivismu* primárně pro výuku matematiky, nicméně jednotlivé zásady jsou do té míry obecné a obecně platné, že je lze vztáhnout k některým tématům jazykového vyučování, jež se svou podstatou blíží matematickému chápání. Mezi taková témata syntax bezesporu patří.

Ve školním pojetí klasické závislostní syntaxe nevalenční je často kritizován právě transmisivně-instruktivní analytický princip výuky, jenž na našich základních školách ve výuce syntaxe stále převažuje. Formalismus může vést k nepochopení syntaxe ze strany žáků. Analytická forma nemusí plně odpovídat žakovskému chápání struktury jazyka. Abstrahování od žakovských prekonceptů či jen jejich částečné přijetí neumožňuje žákům na jejich zkušenosti získané v reálném světě plynule navázat. Domníváme se tedy, že aplikace Hejného *Desatera konstruktivismu* též na výuku syntaxe by mohla výrazně napomoci žákům překonat obtížnost syntaktického učiva (viz níže oddíl 5.6).

18 bodů konstruktivismu podle E. Murphy (1997)²⁶⁸

Elizabeth Murphy definovala 18 charakteristik konstruktivistického vyučování. Ke svým závěrům došla porovnáváním řady přístupů jiných autorů. Prezentuje tak přehled základních bodů konstruktivismu na základě sumarizací a syntéz z různých zdrojů. Jednotlivé body tak, jak je uvádí, nejsou uvedeny v hierarchickém uspořádání.

1. Konstruktivismus podporuje mnohost hledisek a reprezentací.
2. Cíle jsou vždy odvozeny žákem, a to za podpory učitele.
3. Učitel slouží vždy jako průvodce a jako ten, kdo sleduje a usměrňuje žákův vývoj.
4. Činnosti, analýzy a nástroje mají vést mimo jiné k metakognici, k reflexi vlastního poznání, k uvědomění si vlastního učení. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, jak funguje proces učení.
5. Žáci hrají hlavní roli v procesu učení.
6. Výukové situace, rozvoj žáka, jeho dovednosti, obsahy učení a úkoly musí být vždy relevantní, realistické, autentické a musí reprezentovat přirozené komplexy reálného světa.
7. Získané poznatky jsou porovnávány a verifikovány v interakci s ději v reálném světě.
8. Důraz je kladen na konstrukci poznatků, nikoli na jejich reprodukci.
9. Konstrukce poznatků je proces individuální. Skrz sociální interakci, komunikaci, spolupráci a sdílení zkušeností dochází k její korekci.
10. Žákovské prekoncepty, zkušenosti a postoje získané kontaktem s reálným prostředím jsou potvrzovány v procesu konstrukce nových znalostí.
11. Důraz je kladen na řešení problému, vyšší stupeň uvažování a hluboké porozumění.
12. Chyby jsou možností, jak sledovat (odhalit) předchozí zkušenosti a konstrukce žáků.
13. Preferovaným přístupem je samostatná činnost žáků (formou projektu či experimentu) s cílem motivovat žáky, aby samostatně usilovali o poznání.
14. Žákům musí být dána možnost, aby samostatně rozvíjeli svoje poznání pomocí úkolů, jejichž úroveň obtížnosti stále narůstá.

²⁶⁸ MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practise* [online]. 1997, 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf (překlad z anglického jazyka autorka textu)

15. Komplex znalostí je rozvíjen s důrazem na interdisciplinární charakter učení.
16. V rámci výuky je preferováno kooperativní učení. Žák musí být vystaven též alternativním (jiným možným) úhlům pohledu na danou problematiku.
17. Konstrukce a strukturace poznatků umožňuje žákům překonávat limity vlastních schopností.
18. Hodnocení výkonu žáků probíhá průběžně. Vždy odpovídá tématu a vždy musí být s výukou spojené.

E. Murphy vytvořila *18 bodů konstruktivismu* jako syntézu různých přístupů bez přímé závislosti na výukový obsah. V jejím vymezení a ve vymezení M. Hejného lze spatřovat řadu totožných rysů, jež nás utvrzují v tom, že aplikace konstruktivistického přístupu na výuku syntaxe na základní škole, a to formou závislostní syntaxe valenční, je nejen možná, ale dokonce i vhodná.

Je nesporné, že též závislostní syntax nevalenční je možné vyučovat z pohledu konstruktivismu (a tedy překonat onen kritizovaný formalismus), ale v následující kapitole se pokusíme nastínit, že právě valenční syntax je svou podstatou pro konstruktivistický přístup vhodnější, chceme-li překonat formalistický přístup k výuce syntaxe na druhém stupni základní školy.

5.6 Konstruktivismus ve vztahu k české syntaxi

Žáci druhého stupně základní školy ovládají mateřský jazyk natolik, že jsou schopni tvořit gramaticky správné věty. Dokáží komunikovat v různých situacích. U známých a užívaných sloves nechybují v pádových vazbách.²⁶⁹ Můžeme říci, že žáci vstupují do procesu jazykového vyučování vybaveni znalostí jazyka. Stupeň schopnosti jazyk efektivně užívat ke komunikaci může učitel sledovat v denní komunikaci se žákem. Jazykový systém užívaný žákem v běžné denní komunikaci tedy vnímáme jako

²⁶⁹ Nezohledňujeme zde chybování v zakončeních související s ovládním spisovného a nespisovného jazyka.

specifický jazykový prekoncept, jehož obrazem by měla být získaná dovednost o jazyce uvažovat.

Dovednosti o jazyce uvažovat, rozpoznat jeho strukturu, nabývá žák v procesu výuky českého jazyka. Výuka českého jazyka musí stavět na žakově znalosti českého jazyka. Není možné oddělovat popis jazykové struktury od jazyka užívaného žáky. Oddělením vzniká paralelní školní znalost, jež není podepřena vlastní zkušeností a jako taková není dostatečně využitelná, je převážně formální.

Domníváme se, že v konstruktivistickém pojetí výuky syntaxe na základní škole je vhodné užití pojmu prekoncept pro označení zvnitřnělého užívaného jazykového systému jedince. Nedomníváme se, že je v kontextu s jazykovým systémem vhodné užití pojmu představa, neboť žák jistě nepracuje s jazykovým systémem jako s představou, ale jako s automatizovanými činnostmi.

O žakovských představách hovoříme v momentu, kdy chceme zjistit skutečné žakovo vnímání toho, jak jazyk funguje. Chceme-li například provést popis vlastností slovesa jako centrální jednotky ve větě, budeme pracovat s žakovskými představami o jeho pozici ve větě. Ačkoli žák disponuje všemi předpoklady k tomu, aby byl schopen vlastnosti slovesa do jisté míry vyvodit, je nezbytné uvést jej do situace, v níž si je uvědomí. Žák si tedy patrně vytvoří nějakou představu o pozici slovesa ve větě na základě vlastní zkušenosti. Vhodně vybranými úlohami můžeme motivovat žáka k tomu, aby pozorováním dospěl k vlastní konstrukci poznání o pozici slovesa ve větě.

Žáci se aktivně podílejí na vlastním procesu poznání v návaznosti na zkušenosti získané kontaktem s jazykovým prostředím před vstupem do školy.

V procesu konstruktivisticky orientované výuky je důležitá autonomie žáka jako učícího se subjektu. Žák za pomoci různých úloh uvádí své představy do souvislosti s učebními obsahy. Žáci by měli být schopni s podporou učitele pracovat samostatně, docházet k různým závěrům a následně je porovnávat se závěry ostatních. Průběh autonomního učení je dán různými učebními styly žáků, které musí učitel reflektovat a přizpůsobit jim strukturu a obtížnost zadání.

Ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy lze často spatřovat prvky autonomního učení.²⁷⁰ Není to jev neobvyklý. Je ale často nesystematický a izolovaný. Výuka závislostní syntaxe valenční je pro autonomní učení vhodná, neboť každý žák druhého stupně základní školy je schopen pracovat s výchozími texty či takové texty sám tvořit. Na základě výchozích textů je možné postupovat induktivní metodou k vyvození obecných závěrů o funkci slovesa ve větě.

Výuka závislostní syntaxe nevalenční je oproti tomu více orientována na využití deduktivní metody vyvozování závěrů, neboť žákům je obvykle předložena charakteristika větného členu, jehož funkce a formy ve větě se následně odvozují ze souboru charakteristik. Proto se domníváme, že autonomnímu učení více vyhovuje závislostní syntax valenční, kdy žák může lépe kontrolovat postup svého poznání.²⁷¹

Žákům jsou předkládány úlohy, příklady či zadání, jejichž cílem je motivovat žáky k řešení problému. Dochází k vytváření nových poznatkových struktur.

Žáci jsou schopni pracovat autonomně, jestliže jsou jim předkládány úlohy, které odpovídají jejich věku a schopnostem. Jsou-li ale úlohy příliš snadné, žáci ztrácejí zájem o jejich řešení, jsou-li naopak příliš obtížné, mohou být žáci frustrováni případným neúspěchem. Cílem tedy je, aby úlohy nejen odpovídaly věku a schopnostem žáků, ale také aby je patřičně motivovaly k vlastnímu zkoumání. Domníváme se, že úlohy by měly být orientovány na *zónu nejbližšího vývoje* žáka, jak ji definuje ve své práci Vygotsky.²⁷² Úlohy by tedy měly mít takovou obtížnost, aby mírně přesahovaly dosažený vývoj žáka, a tím jej podněcovaly k další činnosti.

K tomu, aby žák překlenul stadium svého aktuálního poznání a zónu nejbližšího vývoje, je potřeba osobnost učitele. Ve výuce syntaxe na druhém stupni základní školy předpokládáme základní znalosti struktury závislostní syntaxe nevalenční.²⁷³ Aktuální stav poznání je dán aktivní znalostí jazyka jako komunikačního prostředku a souborem metajazykových poznatků, jehož žák nabyl v procesu výuky českého jazyka na prvním

²⁷⁰ Instrukce (např. v učebnicích) typu sledujte, pozorujte, vyhledejte apod.

²⁷¹ Nechceme tím v žádném případě tvrdit, že v případě závislostní syntaxe nevalenční nelze užít induktivní metodu či že není možné, aby žák postupoval v nabývání poznatků autonomně. Jen se domníváme, že závislostní syntax valenční pro tento přístup svým charakterem poskytuje více prostoru.

²⁷² VYGOTSKY, L. S. Learning and Mental Development at School Age (J. Simon, Trans.). In B. Simon & J. Simon (Eds.), *Educational psychology in the U.S.S.R.* s. 21-34. London: Routledge & Kegan Paul.

²⁷³ na úrovni větných členů: přísudek, podmět, předmět

stupni základní školy. Lze tedy očekávat jistou úroveň znalostí danou učebními plány, avšak skutečná situace může být značně odlišná. Významné rozdíly se patrně vyskytnou v souboru metajazykových znalostí. Lze tedy předpokládat, že zóna nejbližšího vývoje bude u žáků v tomto bodě rozdílná. Konkrétně předpokládáme, že žáci dokáží říci, co je to věta, dokáží rozpoznat základní skladební dvojici. Avšak tuto znalost nelze předpokládat automaticky, neboť poznatky o větě mohou mít formální charakter, a tudíž je zóna nejbližšího vývoje těžko vymežitelná, jestliže poznatky na sebe nebudou navazovat a nebudou ze sebe vycházet. Pokud nebude porozumění základní skladební dvojici ve větě hluboké, není možné pokládat za zónu nejbližšího vývoje například porozumění objektu či adverbiale, jež na znalost o základní skladební dvojici navazují.

Úlohou učitele v procesu vzdělávání je vytvářet podnětné prostředí. Dodávat žákům impulsy k vlastnímu poznávání a zároveň jim dodávat takovou míru informací, jaká je nutná proto, aby mohli jistého stupně poznání dosáhnout.

V procesu konstruktivistické výuky jsou na učitele kladeny velmi vysoké nároky. Příprava hodiny je časově náročná. Učitel musí být schopen pomocí diagnostických nástrojů (viz kapitola 5.2.1.4) diagnostikovat žákovské prekoncepty a navazovat na ně. Na základě žákovských prekonceptů musí vybírat takové strategie, které budou motivovat žáky v jejich vlastní činnosti. Jak již bylo uvedeno výše, úlohy by měly odpovídat zóně nejbližšího vývoje žáka za předpokladu, že jeho dosavadní znalosti nejsou formálního charakteru.

Konstruktivistický přístup se potýká s vymezením učitelových kompetencí, jak zasahovat do procesu žákova vlastního poznání, aby se nestal přístup učitele spíše transmisivním. Tedy, do jaké míry a jakým způsobem žákům předávat instrukce tak, aby těžiště konstrukce poznání spočívalo stále na autonomní práci žáka. Domníváme se, že vzhledem k předpokládanému dosažení zóny nejbližšího vývoje je jistá míra zásahu ze strany učitele nezbytná.

Pro konstruktivistické vzdělávání není možné opomenout princip interakce. Žák musí své poznatky konfrontovat se světem mimo školu (je-li to možné) a s názory a dosaženými výsledky svých spolužáků. Důležitou roli hraje diskuze a argumentace.

Srovnávání vlastních závěrů se závěry spolužáků může vést na jedné straně k potvrzení vlastních poznatků či k jejich korekci. Žáci jsou vedeni k zohledňování závěrů jiných, k vyjadřování vlastních myšlenek. Dochází k rozvoji komunikačních kompetencí.

Poznatky jsou strukturovány. Jsou vytvářeny nové poznatkové sítě. Dochází k hlubokému porozumění dané problematice.

5.6.1 Konstruktivismus v didaktice českého jazyka

Cílená aplikace teorie pedagogického konstruktivismu na oblast oborové didaktiky českého jazyka je v současné době jedním z progresivních témat didaktického výzkumu.

Výzkumem se aktivně zabývá katedra českého jazyka PedF UK v rámci projektu *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. V rámci řešení projektu vyšly již čtyři publikace, které systematicky, podrobně a velmi obsáhle řeší komplexně hlediska teorie konstruktivismu v kontextu oborové didaktiky českého jazyka na základě vybraných jazykových jevů.

Těžiště konstruktivistické teorie, žákovské prekoncepty, mají ve výuce mateřského jazyka poněkud jiný charakter než ve výuce exaktních předmětů. Na rozdíl od přírodních věd jsou prekoncepty ve výuce mateřského jazyka dětmi ověřovány již dlouho před nástupem na základní školu v procesu denní komunikace. Žáci nečekají na ověření svých prekonceptů v průběhu výuky. Principem prekonceptů ve výuce českého jazyka je jejich demonstrace a uchopení formou metajazyka. Žáci se učí popsat a pojmenovat jevy, které už znají.²⁷⁴

Historie výzkumu didaktických možností konstruktivistického přístupu k výuce českého jazyka je ale mnohem starší, byť nešlo o sledování přímo odkazující ke konstruktivismu jako zformované teorii.

²⁷⁴ HÖFLEROVÁ, Eva. Constructivism in Teaching the Mother Tongue or How to Teach the Czech Language Better to Czech-Speaking Children. *Pedagogika* [online]. Praha, 2015, 65(5), s. 535 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11325&lang=cs>.

Autoři, o kterých zde budeme hovořit, neuvádějí ve svých statích obvykle pojmy či termíny ze současného pojetí konstruktivistické teorie, přesto jejich práce svou podstatou z konstruktivismu jednoznačně vychází, neboť přímo odkazují například k J. Piagetovi, L. S. Vygotskému či J. S. Brunnerovi (1960, 1990, 1996).

5.6.1.1 Konstruktivismu v práci Z. Holubáře (1970)

Zdeněk Holubář vychází při formování svých názorů mimo jiné z rozboru učebnic českého jazyka. Dochází k závěru, že princip řazení učiva je *asocianistický*. Tedy že tento přístup vychází od nauky o elementech jazyka, hláskosloví a přes nauku o tvoření slov a tvarosloví se dochází k větosloví. Nejprve se tedy *žák učí vyizolovaným jednotlivým mluvnickým pojmům a ve vztahy je uvádí teprve dodatečně.*²⁷⁵

Holubářem kritizovaný postup výkladu učiva v učebnicích se výrazně nezměnil dodnes, jak bylo prokázáno rozбором učebních textů v této práci.

Holubář kritizuje tento přístup na základě východiska, jež je mimo jiné stěžejním rysem konstruktivistického přístupu k výuce: „*Jedinec se nevyvíjí nezávisle na prostředí, s nímž interaguje. Žije v konkrétních vztazích dříve, než je poznává.*“²⁷⁶

Role žáka v teorii Z. Holubáře

Jestliže má být docíleno hlubokého porozumění mluvnického učiva, musí podle Z. Holubáře vyvíjet aktivní činnost zejména žák. *Podobně jako dítě poznává předměty tím, že je vlastní manipulací z určitých vztahů vyčleňuje, do jiných uvádí, odkrývá žák i vztahy v jazyce opět vlastní činností s nimi.*²⁷⁷

Z. Holubář si pro ověření vztahové teorie²⁷⁸ vybral téma větné skladby záměrně, neboť syntax je založena na systému vztahů mezi nižšími jednotkami. Zároveň ve větě dochází ke kombinaci roviny gramatické a sémantické, proto je téma

²⁷⁵ HOLUBÁŘ, Zdeněk. *Myšlenkové operace a učení jazyku*. I. Praha: Academia, 1970.

²⁷⁶ tamtéž s. 28

²⁷⁷ tamtéž

²⁷⁸ HOLUBÁŘ, Zdeněk. *Myšlenkové operace a učení jazyku*. I. Praha: Academia, 1970, s. 28.

struktury věty též mimořádně vhodné ke sledování úrovně vztahového myšlení žáků v rámci jazykové struktury: „Umožňuje abstrahování gramatických vztahů ze vztahů sémantických.“²⁷⁹

Ve své stati vyjádřil Z. Holubář základní princip představy o konstruktivistickém přístupu k výuce skladby na základě valenční syntaxe:

*Aplikace vztahové teorie na počátku mluvnice na národní škole je založena tedy na předpokladu, že děti chápou snáze základy větné skladby než elementární pojmy z tvarosloví a hláskosloví. Stanuli jsme proto před problémem, jak experimentálně navodit adekvátní smysluplnou činnost se vztahy ve větě, aby vycházejíc z abstrahování sémantických vztahů, vedla k abstrahování vztahů gramatických.*²⁸⁰

Realizovaný experiment (několikrát opakovaný a upravovaný) byl založen na žákovské manipulaci s větami, na obměňování větných pozic, tvoření minimálních věty, tvoření analogických vět. Výzkumu se zúčastnili žáci prvního stupně základní školy. Cílem výzkumu bylo potvrdit platnost vztahové teorie, tedy že žáci jsou schopni z poznání sémantického základu věty odvozovat gramatické vztahy a že při abstrahování gramatických vztahů ze vztahů sémantických chápou úvod do větné skladby snáze.²⁸¹

Z. Holubář a valence

Výsledkem experimentu Z. Holubáře je potvrzeno vhodné propojení valenčního pojetí české syntaxe a teorie konstruktivismu na prvním stupni základní školy.

*Smysluplnou **vlastní** činností, jejíž jádro v našich pokusech bylo založeno na ubírání slov z vět tak, aby věta stále ještě něco spolužákovi říkala, lze děti s větším úspěchem*

²⁷⁹ tamtéž

²⁸⁰ tamtéž

²⁸¹ tamtéž s. 53

*přivést k odkrývání pravidel jazyka než dedukcí a abstrahovanými definicemi, které ve stadiu konkrétních operací nejsou s to pochopit.*²⁸²

Žákovské prekoncepty podle Z. Holubáře

Experiment potvrdil předpoklad, že žáci prvního stupně lépe chápou vztahy v rámci větné struktury, jestliže postupují od sémantického hlediska ke gramatickému. Ve výzkumu se podařilo zachytit a popsat žákovský prekoncept sémantické i gramatické výstavby věty.

Žáci prováděli v rámci didaktických testů manipulace s větami. Instrukce byly zadávány formou přirozeného a přiměřeného jazyka, zadavatelé neužívali metajazyk či lingvistické termíny.

Výzkum potvrdil hypotézu, že je efektivnější při výuce skladby české věty využít přirozené schopnosti žáků operovat se sémantickými vztahy v rámci věty a z nich odvozovat vztahy gramatické.

Nelze než souhlasit se závěry Z. Holubáře, jenž podotýká, že cesta k poznání struktury české věty vede přes vztahy mezi jednotkami ve větě, a to od sémantické roviny k rovině gramatické. Souhlasíme plně s tím, že je výhodnější přizpůsobit učební postupy potenciálu žákovských prekonceptů daných přirozeným užíváním mateřského jazyka, než postupovat od stanovených pojmů k jejich vztahovým realizacím, jak je dodnes obvyklé ve výukové praxi.

Jaké prvky konstruktivismu najdeme v práci Z. Holubáře? Ačkoli Z. Holubář nepředkládá ucelenou didaktickou teorii, jak vyučovat strukturu české věty, je možné v jeho práci rozpoznat charakteristiky konstruktivismu, jak byly výše definovány podle Hejného a Murpy.

Metaanalýzou výzkumné zprávy jsme došli k závěru, že pro efektivní výuku struktury věty jsou důležité následující body:

²⁸² HOLUBÁŘ, Zdeněk. *Myšlenkové operace a učení jazyku*. I. Praha: Academia, 1970, s. 53.

- ✓ zjišťování a využití dosavadních znalostí a zkušeností žáků (prekonceptů)
- ✓ zjišťování chybných žákovských představ (miskonceptů)
- ✓ samostatné zkoumání a objevování žákem (autonomní učení)
- ✓ hluboké poznání ukotvené pomocí žákovských prekonceptů
- ✓ řešení problémů
- ✓ snaha o překonávání formalismu

5.6.1.2 Prvky konstruktivismu v práci J. Novotného

Jiří Novotný zastává ve své práci²⁸³ názor, že pro výuku syntaxe na základní škole je od počátku vhodnější závislostní syntax valenční. Svůj názor podpořil výzkumem, v němž sledoval připravenost žáků pro přijetí valenční syntaxe.

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci zralí pro přijetí valenční syntaxe a jaké jsou jejich předpoklady nutné pro to, aby tento přístup zvládli.

Ve shodě se Z. Holubářem se tedy J. Novotný snažil definovat **předpoklady** žáků pro operace s větami a jejich částmi. Tyto předpoklady bychom mohli vnímat z pohledu konstruktivistické teorie jako žákovské prekoncepty.²⁸⁴

J. Novotný pro tyto předpoklady užívá termín *jazykové povědomí žáka*.²⁸⁵ *Jazykové povědomí žáka*, do něhož vchází zejména schopnost konstruovat gramaticky i sémanticky správné věty, je prezentováno jako nutný předpoklad ke zvládnutí valenční syntaxe. J. Novotný sleduje ve svém výzkumu dosaženou úroveň tohoto nutného předpokladu u žáků prvního stupně základní školy.

J. Novotný si záměrně vybral skupinu žáků třetích tříd prvního stupně, neboť ti ještě nedosáhli většího lingvistického poznání.

Podstatou výzkumu byla série úloh. V nich žáci vytvářeli krátké věty na základě zadaných sloves. Výběr sloves pokrýval možné typy základových větných struktur. J.

²⁸³ NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. 1993-94, **44**(1-2), 6-13

²⁸⁴ Ačkoli Novotný tento termín ve své práci neuvádí.

²⁸⁵ NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. 1993-94, **44**(1-2), s. 6.

Novotný předpokládal, že žáci budou tvořit věty gramaticky i sémanticky správné s ohledem na sémantiku daného slovesa a jeho vazebné požadavky.

Základ výzkumu byl v podstatě podobný jako v případě Z. Holubáře. Výzkum sledoval na základě tvorby vět s danými slovesy vztahy mezi těmito slovesy a na nich závislými jednotkami. Výzkum tedy nepřímo potvrdil funkčnost vztahové teorie Z. Holubáře a zároveň otevřeně poukázal na fakt, že pro uplatnění valenční syntaxe ve výuce na základní škole existují pádné důvody.

Žákovské prekoncepty podle J. Novotného

Jak bylo uvedeno výše to, co je v rámci teorie konstruktivismu nazýváno jako žákovský prekoncept, nazývá J. Novotný ve vztahu k českému jazyku *jazykovým povědomím* žáka. V podstatě se jedná o neuvědomělou představu žáka o fungování jazykového systému.

Prostřednictvím testů J. Novotného došlo k vyjádření těchto žákovských prekonceptů. Získané žákovské prekoncepty podrobil J. Novotný srovnání se základními principy valenční syntaxe, aby zjistil, zda jsou v souladu, či nikoli.

Výsledky jeho práce lze na pozadí konstruktivistické teorie shrnout do následujících bodů:

1. Žáci si uvědomují centrální pozici slovesa ve větě.
2. Levovalenční subjektová pozice nebyla obvykle vyjádřena. Vyjádřena byla v příznakových případech.
3. Žáci obsazují ve větách obligatorní objektové pozice. Lze tedy říci, že rozeznávají potenciální a obligatorní pozice ve větě, neboť potenciální pozice nebyly obsazeny lexikálními jednotkami vždy. Zejména vnímají potenciálnost subjektové pozice v kontrastu s obligatorností pravovalenčních objektových i adverbiálních pozic.
4. Žáci jsou schopni bez problémů tvořit i věty s trojí valencí (při obsazení všech obligatorních pozic). J. Novotný uvádí sloveso půjčit. Žáci tvořili věty se všemi

obsazenými obligatorními pozicemi (*Pepík mi půjčil autíčko*). Ani v jednom případě se neobjevil větný fragment (*Pepík půjčil.*).

5. Výzkum potvrdil, že v jazykovém povědomí žáků jsou uloženy též konstrukce vět obsahujících adverbialní určení v obligatorní pozici (*Projížděli jsme Libercem.*). Znovu se neobjevily žádné věty sémanticky neúplné či gramaticky chybně konstruované.

6. Jestliže existuje sloveso, jež má v různých svých významech odlišnou valenci, pak žáci tyto změny reflektují. Jsou v jejich jazykovém povědomí uloženy.

7. Výzkum doložil i to, že v jazykovém povědomí žáků jsou uloženy informace o spojitelnosti významu slovesa s ohraničeným repertoárem jiných lexikálních jednotek, které obsazují obligatorní či potenciální pozice. Žáci uplatňují restriktivní a selektivní tendence při výběru dosazovaných lexikálních jednotek.

Závěry výzkumu J. Novotného (ve vztahu ke konstruktivismu)

Na základě zjištěných výsledků předpokládá J. Novotný, že základní principy fungování valenční syntaxe jsou v *jazykovém povědomí* žáků uloženy,²⁸⁶ tedy slovy teorie konstruktivismu, žáci třetích tříd základní školy mají utvořený jazykový prekoncept, jenž je ve shodě s principy valenční syntaxe.

Na základě toho je možné říci, že vyučování české syntaxe na základě valenční teorie bude odpovídat žakovským prekonceptům (vnímání) českého jazyka, tedy *že pro ně (žáky – pozn. autorky) takto založená výuka bude přijatelnější a povede k hlubšímu porozumění obtížných abstraktních obsahů a operací*. J. Novotný dále dochází k závěru, *že žáci mají principy valenční syntaxe ve svém jazykovém povědomí v zásadě uloženy a že jsou na zavádění valenční syntaxe do školy nejen připraveni, nýbrž že ta bude pro ně v nejednom zřeteli „přirozenější“ než tradičně pojatá syntax klasická.*²⁸⁷

Pro výuku české syntaxe na základní škole to v praxi znamená, že potenciální výuka valenční syntaxe nejenže nebude v rozporu s žakovskými prekoncepty, ale bude jim plně odpovídat. Je možné říci, že tento soulad je přesně tím momentem, od něhož je možné odvozovat konstruktivistické pojetí výuky valenční syntaxe na základní škole.

²⁸⁶ NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. 1993-94, **44**(1-2), s. 13.

²⁸⁷ tamtéž s. 12

5.6.1.3 Karel Kamiš a parolový přístup k výuce mateřského jazyka

Parolový přístup k výuce mateřského jazyka vychází z formy jazykové komunikace, kterou jedinec denně užívá. Postupuje tedy směrem od konkrétního vyjádření k zobecnění pojmu.

Lze říci, že jako výchozí bod vnímá parolový přístup jazykové prekoncepty jedince. Konkrétně parolová syntax jako základ výuky prostřednictvím valenčně-intenčního přístupu využívá intuitivní lexikální a gramatické povědomí uživatelů češtiny.²⁸⁸ Podstatu slovního spojení *lexikální a gramatické povědomí* uživatelů češtiny bychom mohli ztotožnit s Novotného *jazykovým povědomím*. *Lexikální a gramatické povědomí* uživatele češtiny v sobě zahrnuje aktuální úroveň lexikálních znalostí a gramatických dovedností vedoucích k adekvátnímu spojování slov v gramaticky i sémanticky správné věty.

K. Kamiš definuje svůj princip výuky valenčně-intenční syntaxe pro studenty vysokých škol. I na této úrovni vzdělávání pracuje s kritériem vhodnosti a přiměřenosti učiva. Předpokládá, že postup od známého vztahového modelu ukotveného v prekonceptech studentů k obecným tvrzením definovaným pomocí odborných termínů povede k lepšímu a hlubšímu pochopení problematiky syntaxe.

Syntaktické prekoncepty podle K. Kamiše

K. Kamiš předpokládá, že tvoření gramaticky i sémanticky správných vět je u žáka a později u studenta intuitivní. Intuitivní užívání syntaktických konstrukcí vychází ze samého principu nabývání češtiny jako mateřského jazyka.

Dítě nejdříve naslouchá jazyku, vnímá jej, rozumí mu a učí se jeho produkci v komunikaci s okolním světem. Prekoncept v mysli jedince je tedy dle K. Kamiše daný. Prostřednictvím tohoto prekonceptu a na principu valenční syntaxe lze podle K. Kamiše *založit analýzu textu v jazykovém systému češtiny, a to bez předchozí znalosti jakékoli*

²⁸⁸ ZLÁMALOVÁ, Helena a Marta ŠLEMENOVÁ (eds.). *Distanční vzdělávání v České republice - současnost a budoucnost: národní konference: sborník anotací (tištěný) a příspěvků (na CD-ROM)*. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání, 2001, s. 133.

gramatické definice.²⁸⁹ Nepřímo se tímto tvrzením K. Kamiš stejně jako například Z. Holubář vymezuje vůči postupu opačnému, jenž obvykle nevychází z poznaných žákovských prekonceptů, a tedy postupuje ve směru od pojmu (termínu, definice) ke vztahům.²⁹⁰

Interpretací prací Holubáře, Novotného a Kamiše jsme se snažili poukázat na fakt, že princip výuky české syntaxe byl již v minulosti nahlížen též z pohledu konstruktivistické teorie. Uvedení autoři na základě svých analýz dospěli k názoru, že klasická závislostní syntax nevalenční neodpovídá dostatečně prekonceptům žáků, což se jeví jako hlavní příčina neúspěchu žáků v této disciplíně.

Ověřili zároveň fakt, že závislostní syntax valenční svými principy odpovídá žákovským prekonceptům o výstavbě věty a o gramatických i sémantických vztazích ve větě. Jejich výzkumy tak prokázaly, že valenční syntax je vhodným nástrojem pro výuku české syntaxe v souladu s konstruktivistickou teorií.

Práce Z. Holubáře a J. Novotného směřovaly k poznání prekonceptů žáků prvního stupně základní školy. Otázkou bylo, zdali jsou žáci prvního stupně připraveni na výuku valenční syntaxe, zdali k tomu mají patřičné předpoklady.

K. Kamiš se ve své práci soustředil na studenty distančního vzdělávání na vysoké škole. Chybí zde tedy práce zaměřená na žáky druhého stupně základní školy a studenty středních škol. Ačkoli situace na středních školách je poněkud odlišná, neboť valenční syntax je obsažena v Rámcovém vzdělávacím programu pro střední školy, tedy v učebnicích se objevuje a učitelé ji do své výuky zařazují, a to již velmi dlouho.²⁹¹

Proč tedy zůstává situace na druhém stupni základní školy v podstatě bez povšimnutí? V první řadě by bylo možné říci, že analýzy žákovských prekonceptů ve vztahu k valenční syntaxi na druhém stupni základní školy nejsou potřebné, neboť

²⁸⁹ KAMIŠ, Karel. *Parolový přístup k mateřštině v distanční formě pro vzdělávání dospělých* [online]. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2004, s. 131[cit. 2016-02-04]. Dostupné z: www.csvs.cz/konference/NCDiV2004_sbornik/Kamis-131-134.doc

²⁹⁰ srov. též KAMIŠ, Karel. *Obecná jazykověda a konstruktivismus: využití při výuce lingvistických předmětů*. In: ŠKODA, Jiří. *Aktivní konstrukce poznání: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002, s. 17-25. ISBN 80-7044-427-4 (brož.).

²⁹¹ viz TEJNOR, Antonín et al. *Český jazyk I-IV pro střední školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 379 s. srov. též KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. 2., upravené vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015.

jejich ověření na prvním stupni dostačuje. Nepředpokládáme nějaké regresivní změny, které by vedly ke změnám v žákovských prekonceptech v průběhu výuky na prvním stupni základní školy nebo by vedly k vytvoření miskonceptů. Toto tvrzení není ovšem pravdivé zcela. Vzhledem k tomu, že se k výuce syntaxe na prvním stupni obvykle nepřistupuje prostřednictvím závislostní valenční syntaxe, ale výuka je založena na klasické závislostní syntaxi nevalenční, jež je svým charakterem odlišná od valenčního přístupu, může dojít ke změně v žákovských prekonceptech ve vztahu ke struktuře věty. Výklad věty není zcela založen na žákovských prekonceptech vycházejících z faktu, že řídicím centrem věty je sloveso v aktivním tvaru, ale je založen na vyhledávání a identifikaci základní skladební dvojice. Následující výuka vychází obvykle z definice větného členu a vztahů, do nichž se zapojuje, a nácvičku jeho identifikace ve větě. Tento způsob pohledu na větu může měnit žákovské prekoncepty o stavbě věty. Mohlo by dojít k celkové rekonstrukci struktury dosavadních jazykových zkušeností žáků, proto lze předpokládat, že se změněné vnímání věty může projevit u žáků druhého stupně základní školy.

Domníváme se, že nelze automaticky předpokládat nezměněné uchování syntaktických prekonceptů, jak je identifikovali Holubář a Novotný. Žáci již prošli jistou teoretickou jazykovou přípravou a mají k tomu adekvátní povědomí o fungování jazyka. Jestliže budeme předpokládat zapojení valenční syntaxe do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy, musíme provést identifikaci žákovských prekonceptů, abychom mohli tvrdit, že valence i na druhém stupni odpovídá jazykovým prekonceptům, jež jsou v souladu se základními principy valenční syntaxe.

6 Výzkumná část práce

V tomto oddílu naší práce se budeme věnovat popisu provedeného výzkumu. Budeme formulovat vědecký problém, vymezíme předpoklady, s nimiž k výzkumu přistupujeme. Provedeme popis výzkumného vzorku. Blíže budeme specifikovat užití metody. Předložíme souhrnné poznatky a z nich plynoucí závěry.

Cílem výzkumné části disertační práce je odhalit a popsat žákovské prekoncepty vztahující se k formální a významové struktuře české věty, a to u žáků druhého stupně základní školy.

Dílčí cíle vychází z předpokladu, že stejnými výzkumnými metodami budeme sledovat 6. a 9. ročník v rámci druhého stupně (výzkum byl po čtyřech letech ve stejné formě zopakován). Předpokládáme tak, že se podaří odhalit změny ve struktuře žákovských prekonceptů v závislosti na rozvoji povědomí o jazyce a vlastním komunikačním a kognitivním rozvoji žáka. Dílčím cílem tedy je *popsat dynamiku proměny uvedeného žákovského prekonceptu*.

Poznatky dosažené výzkumem by měly podpořit ověřené hypotézy Z. J. Holubáře a Novotného o tom, že valenční syntax odpovídá žákovským prekonceptům, a je tedy pro výuku české syntaxe na základní škole vhodná.

Výzkumná část disertační práce je založena na formulaci vědeckého problému:

Jakého charakteru a kvality jsou prekoncepty žáků druhého stupně základní školy vztahující se k formální a významové struktuře věty?

Základní vědecký problém lze dále členit na dílčí problémy:

Do jaké míry odpovídají prekoncepty žáků druhého stupně základní školy elementárním principům valenčně-intenční teorie? A to za podmínky, že žáci prošli na prvním stupni základní školy výukou syntaktického učiva založenou na závislostní syntaxi nevalenční.²⁹²

²⁹² Předpokládáme, že tento přístup je i v současné době při výkladu na prvním stupni základní školy nejrozšířenější. Jako případ jsme tedy vybrali výzkumný soubor z běžné základní školy.

Jaká je dynamika změn žákovského prekonceptu v závislosti na stupni vzdělání (věku žáka)?

V souladu s výzkumným problémem a v souladu s dřívějšími výzkumy Z. Holubáře, J. Novotného a K. Kamiše formulujeme následující předpoklad:

Prekoncepty žáků druhého stupně základní školy²⁹³ vztahující se k formální a významové struktuře české věty jsou v souladu se základními principy valenčně-intenčního popisu větné stavby.

Na základě dílčího vědeckého problému a na základě práce Z. Holubáře formulujeme dílčí předpoklad tak, že *žákovské prekoncepty ve sledované oblasti nepodléhají výraznému dynamickému rozvoji. Tedy předpokládáme, že žáci nebudou na druhém stupni základní školy napříč zvolenými ročníky chybovat ve formální a sémantické konstrukci vět a v manipulaci s nimi.*²⁹⁴

6.1 Specifikace výzkumu

Uvedený výzkum je dle základního paradigmatu výzkumem kvalitativním. Ve vztahu ke skutečnosti se jedná o výzkum empirický a co do míry obecnosti o výzkum aplikovaný. Výzkum byl realizován jako výzkum terénní.

Kvalitativní výzkum, realizovaný formou případové studie, se sestával z řady dílčích výzkumných metod realizovaných sekvenčně: obsahová analýza kurikulárních dokumentů, pozorování, testové úlohy, nestrukturované rozhovory se žáky. Jednotlivé dílčí metody na sebe v průběhu výzkumu navazovaly.

Pro případovou studii jsme se rozhodli zejména proto, že naším cílem bylo popsat sledovaný jev v jeho komplexnosti bez ohledu na kvantitativní vyjádření, jež

²⁹³ Námi zvolené základní školy (našeho případu).

²⁹⁴ Přesto podrobíme tento jev výzkumu.

nepovažujeme v souvislosti s podstatou formulace vědeckého problému a předpokladů za relevantní.

V průběhu prvních dvou fází výzkumu jsme dospěli k závěru, že míra možnosti kvantitativního pojetí našeho výzkumu by byla ovlivněna řadou proměnných, jež bychom nedokázali na úrovni daného výzkumného souboru relevantně vyhodnotit. Domníváme se, že pro kvantitativní výzkum by byl zapotřebí mnohem širší výzkumný soubor. Vzhledem k užitým diagnostickým metodám, jež vyžadují významné zapojení jak výzkumníků, tak respondentů, nebylo v našich silách takto velký výzkumný soubor obsáhnout.

Sledovali jsme tedy jen případ v rámci jedné školy, jedné relativně široké skupiny žáků, u nichž jsme předpokládali výskyt předmětného jevu.

Považujeme též případovou studii za účelnou z toho důvodu, že nám tento přístup umožňuje využití řady dílčích metod, jejichž prostřednictvím můžeme na náš problém nahlížet, a tak podat zprávu o tomto případě v relativní celistvosti.

Samozřejmě jsme si vědomi všech omezení vyplývajících z kvalitativního přístupu k případové studii. Je zřejmé, že poznatky získané tímto výzkumem není možné dost dobře generalizovat. Domníváme se ovšem, že *důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*²⁹⁵

Jestliže se učitel rozhodne pro konstruktivistický výzkum, měl by se v rámci své výuky zabývat diagnostikou žákovských prekonceptů

Chtěli bychom mimo jiné ukázat, jakým způsobem může diagnostika námi sledovaného jevu probíhat. Souhlasíme s tím, že žákovské prekoncepty jsou výsostně individuálního charakteru a jako takové se mohou žák od žáka lišit. Nepředkládáme kvantitativní zhodnocení sledovaného jevu též proto, že jsme toho názoru, že diagnostika žákovských prekonceptů by měla předcházet jakékoli výukové činnosti, a to vždy ve vztahu ke konkrétní skupině žáků (tedy ve vztahu ke konkrétnímu případu).

²⁹⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 104.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Při výběru výzkumného vzorku jsme vycházeli ze zaměření naší práce. Cílem naší práce je popsat prekoncepty spojené se syntaktickou výstavbou textu týkající se žáků druhého stupně základní školy. Cílem tedy bylo vyhledat typický případ pro výběr výzkumného vzorku. Vybírali jsme proto takovou základní školu, která je školou běžnou a nevymyká se ničím z průměru.

Výzkum se probíhal na základní škole v Praze 9.²⁹⁶ Jedná se o školu, již ve školním roce 2014/2015²⁹⁷ navštěvovalo 342 žáků v 18 třídách (10 tříd prvního stupně základní školy a 8 tříd druhého stupně základní školy).

Na druhém stupni bylo v každé třídě v průměru 22 žáků. Vzhledem k tomu, že se jedná o školu na samém okraji Prahy, navštěvují ji jak žáci z typicky městského prostředí, tak žáci, kteří dojíždí z vesnic v rámci pražské aglomerace. Školu také navštěvují žáci z jiných krajů (101 žáků ze Středočeského kraje, 1 žák z Ústeckého kraje). Vzhledem k tomu, že se jedná o školu, o niž mají rodiče dětí zájem, dochází do této školy též žáci z jiných pražských městských částí.²⁹⁸

Základní školu navštěvují také děti cizinců, a to děti rodičů z Arménie (1 žák), Číny (2 žáci), Ruska (3 žáci), Ukrajiny (6 žáků), Vietnamu (1 žák) a Slovenska (6 žáků). Všichni žáci rodičů cizinců, kteří chodí na druhý stupeň základní školy, se narodili v České republice a svou školní docházku zde také zahájili, proto je možné konstatovat, že jejich český jazyk je na shodné úrovni se žáky, jejichž rodiče jsou českého původu.²⁹⁹

Výzkumný vzorek nebyl vybrán náhodným výběrem, jenž je typický pro kvantitativní výzkum. Pro výzkum jsme vybrali 6. a 9. třídu základní školy. Tyto třídy reprezentují začátek a konec výuky na druhém stupni. Lze předpokládat, že bude možné pozorovat určité posuny v reflexi řečových dovedností žáků těchto tříd. Užší kritéria pro výběr výzkumného vzorku jsme si nestanovili, protože výskyt námi

²⁹⁶ Základní škola Satalice, K Cihelně 137/8 190 15 Praha-Satalice

²⁹⁷ Tedy v posledním roce námi realizovaného výzkumu.

²⁹⁸ Citováno z výroční zprávy ZŠ Satalice 2014/2015. Dostupné online: http://www.skola-satalice.cz/wp-content/uploads/2015/11/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2014_2015-na-web.pdf.

²⁹⁹ Prokázáno pozorováním.

sledovaného jevu předpokládáme s ohledem na jeho charakter u všech žáků vybrané školy.

6.3 Chronologie výzkumu

Výzkum probíhal ve 4 fázích. V první fázi jsme na základě nestrukturovaných diagnostických rozhovorů se žáky a na základě zúčastněného pozorování sestrojili metodologické podklady: pro pozorování to byl souhrn kritérií, pro rozhovor to byly sady otázek a pro testování sady úloh.

Ve druhé fázi jsme si ověřili, zda kritéria pro pozorování, sady otázek a zadávané úlohy skutečně směřují ke sledování námi definovaného jevu. Zda je možné pomocí zvolených nástrojů sledovaný jev zachytit.³⁰⁰

Ve třetí fázi výzkumu jsme provedli kompletní aplikaci všech dílčích metod ve vybraných třídách, tedy v obou šestých a v obou devátých třídách základní školy. Bylo to ve školním roce 2011. Totožný postup jsme opakovali o čtyři roky později, tedy v roce 2015, znovu v obou šestých a v obou devátých třídách v rámci 4. fáze výzkumu.

Pomocí tohoto časového rozvrstvení se nám podařilo zachytit dvě paralelní třídy na začátku a na konci druhého stupně základní školy (tedy třídy 6.A₂/B₂ 2011 – 9.A₂/B₂ 2015).

1. Fáze výzkumu: leden 2011 (6.A₁, 9.A₁)
2. Fáze výzkumu: únor/březen 2011 (6.A₁, 9.A₁)
3. Fáze výzkumu: leden/únor 2011 – 2012 (6.A₂/B₂, 9.A₃/B₃)
4. Fáze výzkumu: leden/únor 2014 – 2015 (6.A₄/B₄, 9.A₂/B₂)

³⁰⁰ Závěry z prvních dvou fází výzkumu byly publikovány: ŽILÁKOVÁ, Renata. Syntakticko-didaktické aspekty interpretace slovesného významu. In: ČECHOVÁ, Marie a Michaela RÝZNAROVÁ. *Teorie vzdělávání v bohemistice: (referáty z kolokvia doktorandů UJEP, UK, ZČU)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, s. 105-113.

6.4 Podmínky výzkumu

Podmínky pro jednotlivé části výzkumu byly nastaveny takovým způsobem, aby žáci vnímali samotný výzkum jako součást výuky. Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu byla především charakteristika a deskripce žákovských prekonceptů spojených s principy neuvědomělého řečového chování jedince, nebylo žádoucí, aby byli žáci seznámení s podstatou samotného výzkumu. Při bližším seznámení žáků s podstatou výzkumu jsme se též obávali interference prekonceptů s nabytými syntaktickými znalostmi. Zjednodušeně řečeno jsme se snažili zabránit tomu, aby nám žáci ukázali, co vše se již naučili.

Naším cílem na této výzkumné úrovni nebylo zjišťovat uvědomělou (v průběhu školní výuky naučenou) dovednost manipulace s větnou strukturou, ale zcela přirozenou schopnost věty vytvářet. Bylo tedy vždy nezbytné přizpůsobit se školnímu vzdělávacímu programu a tematickým plánům učitelů. Sledování a testování byla účelně zařazena do výuky syntaxe v daném ročníku. V 9. třídě se již žáci v průběhu výkladu syntaktického učiva seznamují se základy valenční syntaxe,³⁰¹ proto pozorování, testování i dotazování tomuto tématu předcházelo.

V každé třídě byly uplatněny všechny tři metody výzkumu, tedy pozorování, testování a rozhovory. Nejobtížnějším se z organizačního úhlu pohledu ukázalo být testování. Žáci dostali list papíru se zadáním úloh. Bylo velmi obtížné vysvětlit žákům, že se nejedná o test v pravém slova smyslu, že za něj nebudou hodnoceni známkou. Důležité bylo navodit ve třídách klidnou atmosféru, odstranit možný stres a strach z neúspěchu.

Žáci šestých tříd i žáci devátých tříd dostali stejný test s totožným zadáním. Jak vyplynulo z pilotního testování (2011), čas potřebný ke splnění testu byl v šestých a devátých třídách odlišný. Zatímco žáci šestých tříd potřebovali pro vyplnění testu 45 minut (tedy celou vyučovací hodinu), žákům devátých tříd postačovalo k vyplnění testu 30 minut. Jak jsme ověřili následnými rozhovory se žáky, většinu času zabralo žákům porozumění úlohám. Jejich samotné vyřešení již větší problémy nečinilo.

³⁰¹ Pracují s učebnicemi řady Fraus.

Žáci se v rozhovorech vyjadřovali tak, že úlohy pro ně byly neobvyklé. Zatím se s takovým typem úlohy nesetkali. Nevěděli, jak přesně úlohu v kontextu hodiny českého jazyka řešit. Obvykle hledali v řešení nějakou komplikaci. Byli překvapeni tím, že test není zaměřen na jejich získané znalosti a dovednosti. Důležité tedy bylo v průběhu zadávání odpoutat jejich pozornost od běžných postupů užívaných v průběhu vyučovacích hodin, aby projevili své skutečné jazykové povědomí.

6.5 Testování

Těžiště výzkumu spočívalo v zadání testových úloh, v nichž žáci plnili zadané úkoly. Testy měly tři úrovně, jež na sebe navazovaly. V každé ze tří úrovní se opakovaly čtyři sety sloves uspořádaných do skupin po třech. V první skupině byla zastoupena slovesa pohybu, ve druhé skupině slovesa spojená s přírodními ději, ve třetí skupině to byla slovesa mezilidské komunikace a ve čtvrté skupině byla slovesa vyjadřující pocity.

Vždy jsme zařadili do setů taková slovesa, která jsou v běžné komunikaci frekventovaná. Žáci je užívají a setkávají se s nimi. Všechna slovesa, s nimiž měli žáci pracovat, byla vždy uvedena v infinitivech, aby případným aktivním tvarem nenaváděla k řešení úlohy.

1. ÚROVEŇ

V první úloze bylo úkolem žáků objasnit význam uvedených sloves. Žáci nemohli k objasnění významu užít dané sloveso, aby nedocházelo k definici kruhem.

Cílem první úlohy byla evokace významu slovesa. Žáci verbalizovali význam slovesa, a tak si uvědomili jeho sémantiku a jeho sémantické rysy. Již v první úloze někteří žáci docházeli k tomu, že užívali synonymních sloves se stejnou či podobnou valenčně-intenční charakteristikou, jako mělo sloveso výchozí. Případně užívali sloves se stejným nebo podobným významem, ale jinou valencí.

VÁT – *když fouká vítr* (6.A₁)

VÁT – *Děj, kdy se dá vítr do pohybu.* (9.A₁)

2. ÚROVEŇ

Druhá úroveň vycházela z první úrovně a navazovala na ni. Po té, co došlo k evokaci slovesného významu, měli žáci za úkol vypsát (vyjmenovat) osoby či předměty dějem zasažené. Takové, které se děje nutně účastní nebo jsou jím ovlivněny. Vzhledem k tomu, že v každé úrovni byl užít stejný set sloves, mohli žáci založit řešení druhé úlohy na řešení úlohy první.

Cílem našeho sledování v tomto případě bylo zjistit, zda žáci budou na prvních místech uvádět aktanty obligatorní a dále potenciální či fakultativní. Zda hierarchizace větné struktury odpovídá principům vybavování. Dalším cílem bylo zjistit, zda struktura odpovědi v rámci druhé úlohy odpovídá u jednoho žáka struktuře úlohy druhé, tedy zda si konkrétní žák uvědomuje propojenost těchto dvou úloh.

DAROVAT – (6.A₁)

1. úroveň: *darující / obdarovaný / předmět*
2. úroveň: *Dát někomu jakýkoliv předmět z lásky.*
3. úroveň: *Tatínek mi daroval prstýnek k narozeninám.*

DAROVAT – (9.A₁)

1. úroveň: *dárek / darovatel / obdarovaný*
2. úroveň: *Nějakým předmětem někoho učinit šťastným.*
3. úroveň: *Dal jsem Báře dárek.*

3. ÚROVEŇ

Třetí úroveň se zdála být z pohledu žáků nejjednodušší. Úkolem žáků bylo vytvořit větu, v níž užijí dané sloveso v aktivním tvaru. Při řešení této úlohy mohli žáci využít svých závěrů z úrovní předešlých. Porozuměli významu slovesa, ujasnili si nutné konstituenty věty. Zároveň mohli uplatnit jistou míru kreativity.

Naším cílem bylo především sledovat, zda jsou ve větě vyjádřeny všechny obligatorní aktanty v náležitém tvaru. Jakým způsobem žáci zacházeli s potenciální pozicí subjektu v české větě, byť se jednalo o věty neukotvené v kontextu. V neposlední řadě jsme též sledovali, zda žáci v průběhu všech tří úrovní nemění význam slovesa či zda nedochází k chybám v chápání významu.

např.

VÁT – Ta jeho šála mu úplně válá. (6.A₁)

DAROVAT – Daroval mi krásný prstýnek. (6.A₁)

DAROVAT – Daroval jsem Adéle gumový míček. (9.A₁)

Cílem testování nebylo jen charakterizovat žákovské prekoncepty, ale také sledovat jejich úroveň a vývoj v čase.

Testy byly analyzovány metodou otevřeného kódování pomocí kódovacího programu ATLAS.ti.³⁰² Každému sledovanému jevu byl přiřazen kód. Kódy byly následně sloučeny v kategorii, což nám umožnilo orientaci v získaném materiálu.

6.6 Dílčí metody výzkumu

V průběhu výzkumu bylo uplatněno několik dílčích metod, u nichž bylo lze předpokládat, že jsou vhodným přístupem k navrženému sledování. Užité metody tvoří ucelený soubor.

Z diagnostických metod žákovských prekonceptů, jak je uvádí například Škoda - Doulík³⁰³ či Mareš³⁰⁴, jsme vybrali takové, které lze aplikovat ve vztahu k jazykovému vyučování a konkrétně ve vztahu k vymezenému tématu. Soubor metod byl tvořen obsahovou analýzou kurikulárních dokumentů,³⁰⁵ pozorováním, testovými úlohami a nestrukturovanými rozhovory se žáky.

6.7 Zásady kvalitativního výzkumu a jejich dodržování

Ačkoli se zpočátku může zdát, že kvalitativní výzkum nepodléhá tak striktně kritériím, jako jsou validita a reliabilita, je tomu právě naopak. V kvalitativním výzkumu nedochází k ověřování a vyhodnocení dat matematickými postupy, tedy ke kvantifikaci, proto je nezbytné vymezit pro kvalitativní výzkum jiná kritéria, jež zajistí platnost

³⁰² Atlas.ti je program pro analýzu, interpretaci a vyhodnocení kvalitativních dat (pomocí kódování) dostupný z <http://atlasti.com/>.

³⁰³ DOULÍK, P., ŠKODA, J, MÜLLEROVÁ, L. Diagnostika prekonceptů v práci učitele. In Sborník příspěvků z 10. mezinárodního teoreticko-metodického semináře Quo vadis výchova?. Bratislava: Iuventa, 2001.

³⁰⁴ MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, s. 186.

³⁰⁵ Obsahová analýza byla předložena v kapitole 4. (a dále).

kvalitativního výzkumu. Kritéria pro dodržení kvality kvalitativního výzkumu definovali například Lincolnová a Guba³⁰⁶:

1. DŮVĚRYHODNOST
2. PŘENOSITELNOST
3. HODNOVĚRNOST
4. POTVRDITELNOST

1. Kritérium důvěryhodnosti lze dodržet přesným vymezením předmětu zkoumání. Dostatečně dlouhým trváním výzkumu a zdůvodněním výběru účastníků výzkumu.³⁰⁷

2. V případě kvalitativního výzkumu nemůžeme hovořit o možnosti generalizování zjištěných závěrů. Za předpokladu dodržení podmínek výběru výzkumného vzorku a dodržení zvolené metodiky můžeme hovořit o přenositelnosti získaných poznatků. Přenositelnost poznatků se vždy vztahuje k osobě či souboru osob, jež se svými charakteristikami nejvíce blíží výzkumnému vzorku.

3. Hodnověrnost kvalitativního výzkumu může být v nejlepším případě zajištěna triangulací. Triangulaci lze vysvětlit jako zvýšení hodnověrnosti za využití několika paralelních přístupů ke sledované problematice. Znamená na to, že se nesoustředíme jen na jednu metodu, jeden čas nebo jednu osobu. Triangulace v kvalitativním výzkumu lze dosáhnout kombinací dílčích metod, jejich násobením, opakovaným užitím metod, zkoumáním více osob či skupin

4. Kritérium potvrditelnosti předpokládá, že i v případě kvalitativního výzkumu by měl jiný výzkumník s využitím totožných metod a přibližně totožného výzkumného vzorku dojít ke shodným závěrům jako výzkumník předchozí. Toto kritérium tedy nezbytně vyžaduje, aby byla výzkumná zpráva prvního výzkumníka dostatečně detailní proto, aby bylo možné výzkum za identických podmínek v případě potřeby opakovat.

³⁰⁶ HLAĎO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>.

³⁰⁷ HLAĎO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>.

V našem výzkumu se řídíme těmito čtyřmi kritérii, aby byla zajištěna dostatečně vysoká kvalita zvolené metody výzkumu. Krátce se tedy vyjádříme k jednotlivým kritériím z pohledu našeho výzkumu.

1. Domníváme se, že výzkum, který jsme provedli, byl z pohledu kvalitativního výzkumu v čase dostatečně dlouhým. Předmět výzkumu jsme popsali v úvodních kapitolách práce. Při výběru účastníků výzkumu jsme se řídili pravidly pro kvalitativní výzkum. Výzkumný vzorek byl vybrán s rozmyslem na základě prostudování všech relevantních okolností.

2. Předložený výzkum předpokládá přenositelnost nejen výsledných poznatků, ale též metodologických postupů pro samostatnou práci učitelů, proto jsme mimo jiné uvedli metodologické přístupy, chronologii, podmínky výzkumu a charakteristiku výzkumného vzorku. Poznatky vyplývající z našeho výzkumu je možné přenášet pouze na případy stejného či velmi podobného charakteru.

3. V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli využít pro podporu validity *triangulace*. Jedná se o *triangulaci zdrojů* a *triangulaci z časového hlediska*. *Triangulací zdrojů* rozumíme ve shodě s M. Pattonem³⁰⁸ proces získávání poznatků identickou metodou z více zdrojů. Z důvodu *triangulace zdrojů* jsme se rozhodli provést výzkum v paralelních třídách téhož ročníku v rámci jedné školy, tedy jednoho případu. Zároveň jsme se rozhodli pro zvýšení validity využít též *triangulace* získaných poznatků z hlediska časového. Výzkum jsme opakovali po čtyřech letech. Témuž výzkumu tak byli podrobeni titíž žáci v šestém a následně v devátém ročníku základní školy. Zároveň jsme získali poznatky z další skupiny předcházejících devátých tříd a následujících šestých tříd téže základní školy.³⁰⁹

4. Domníváme se, že námi předložený design výzkumu je ve svém popisu dostatečně návodný a detailní proto, aby mohl být v budoucnu za přibližně stejných podmínek znovu realizován, bude-li to nutné. Vzhledem k tomu, že jsme dodrželi předepsaná

³⁰⁸ PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research: integrating theory and practice*. Fourth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 2015, xxi, 806 pages.

³⁰⁹ Blíže viz *Chronologie výzkumu* (viz výše odst. 6.3).

pravidla pro námi zvolený typ výzkumu, lze předpokládat, že za námi definovaných podmínek bude možné znovu potvrdit platnost našich závěrů.

6.8 Osoba výzkumníka

Výzkumník nebyl učitelem ve třídách, v nichž průzkum probíhal, nicméně, jak již bylo uvedeno v chronologii výzkumu, s žáky se v první, druhé a třetí fázi seznámil. Výzkumník sám neprováděl všechna šetření, například nezadával testové úlohy ve všech třídách.

V některých třídách zadávali testové úlohy učitelé českého jazyka v dané třídě, kteří byli dostatečně poučeni nejen o smyslu a významu celého šetření, ale též o metodice zadávání jednotlivých úloh a o jejich významu pro výzkum. Domníváme se, i s ohledem na zpětnou vazbu učitelů, že zadávání úloh různými učiteli nemohlo významně ovlivnit proces řešení úloh žákem.³¹⁰ Naopak, zadávání úloh více učiteli přispělo k větší objektivitě výzkumu. Byl tím eliminován subjektivní vliv výzkumníka na žáky. Na nízkou míru byla snížena pravděpodobnost projekce představ výzkumníka o odpovědích žáků do procesu jejich získávání.

³¹⁰ Zadávání úloh bylo jednotné.

7 Výsledky výzkumné části a jejich interpretace

Analýzu a interpretaci výzkumného šetření budeme pro větší přehlednost uvádět po ročnících. Sledovat budeme vždy paralelní třídy v daném školním roce. V závěru se pokusíme z uvedeného materiálu vyvodit, zda dochází k posunu v podobě žákovských prekonceptů v průběhu školní docházky na druhém stupni základní školy.

7.1 Analýza výzkumného vzorku 6.A₂/B₂

Charakteristika výzkumného vzorku 6.A₂/B₂

Tab. 2

2011/2012	chlapců	dívek	celkem
6.A ₂	9	14	23
6.B ₂	10	14	24
6.A ₂ /B ₂	19	28	47

Všichni žáci daného výzkumného vzorku splnili v daném časovém limitu jedné vyučovací hodiny všechny zadané úlohy.

7.1.1 Vyhodnocení první úlohy

V rámci první úlohy řešili žáci následující problém: verbálně objasnit význam uvedených sloves: *házet, jezdit, šplhat; pršet, vát, sněžit; říkat, darovat, psát; milovat, plakat, smát se*. Cílem úlohy mimo jiné bylo, aby slovně vyjádřili vlastní představu daného děje.

Při studiu získaného materiálu jsme se setkali s třemi přístupy. Žáci užívali sloves, jež považovali za synonymní ke slovesu zadanému, jmenných konstrukcí

(substantivních a adjektivních) nebo popisu situace s vyjádřením některých (dle názoru žáků) podstatných slovesných doplňků.

V tabulkách uvádíme vždy všechny typy explikace, jestliže se v případě daného vzorku a slovesa vyskytly.³¹¹

Tab. 3

2011/2012	HÁZET
SYNONYMA	vrhat, vyhodit, přehodit, mrštit
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	pinkat si s míčem přes síť
	dostat něco do vzduchu pomocí ruky
	něco poslat vzduchem pomocí síly
	něco daleko kopnout, ale pomocí ruky
	něco poslat někam vzduchem

Tab. 4

2011/2012	JEZDIT
SYNONYMA	pohybovat se, cestovat, vézt se
JMENNÁ KONSTRUKCE	způsob dopravy
POPIS SITUACE	pohybovat se na kolech
	vozit se na kole/v autě
	to je, když v něčem sedím a ono se to pohybuje
	to je, když je auto v pohybu
	pohybovat se na něčem po zemském povrchu

³¹¹ V tabulkách uvádíme všechna slova autenticky bez autorských úprav tak, jak je žáci zapsali (tedy i s případnými chybami).

Tab. 5

2011/2012	ŠPLHAT
SYNONYMA	lézt, stoupat
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	stoupat po laně nahoru
	lézt po něčem nahoru
	překonat vysokou překážku přitahováním rukou a nohou
	lézt směrem nahoru
	pomocí svého těla se dostávat nahoru po něčem

Tab. 6

2011/2012	PRŠET
SYNONYMA	-----
JMENNÁ KONSTRUKCE	srážky, déšť, kapky, atmosférický děj
POPIS SITUACE	když padá voda
	z nebe na zem padá voda
	voda padá z mraků
	když kapky padají na zem
	z nebe padají kapky

Tab. 7

2011/2012	VÁT
SYNONYMA	foukat
JMENNÁ KONSTRUKCE	foukání větru
POPIS SITUACE	to je, když fouká vítr
	vítr se pohybuje různým směrem
	když vítr dosáhne postřehnutelné rychlosti
	když se vítr přemísťuje

Tab. 8

2011/2012	SNĚŽIT
SYNONYMA	-----
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	když padají vločky nebo sníh
	zmrzlejší voda padá z nebe na zem
	zmrzlá voda padá z mraků
	když padá voda v podobě vločky
	když vypařovaná voda z atmosféry zmrzne a začne se vracet na zem
	když sníh letí na zem

Tab. 9

2011/2012	ŘÍKAT
SYNONYMA	vyjadřovat se, mluvit
JMENNÁ KONSTRUKCE	komunikace
POPIS SITUACE	tím chce člověk něco vyjádřit
	to je, když člověk mluví
	vypouštět z úst slova/věty
	to je o něčem mluvit
	když chci něco někomu sdělit
	to je mluvit o něčem
	to je něco někomu vysvětlovat

Tab. 10

2011/2012	DAROVAT
SYNONYMA	dát
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	někomu něco přinést
	dát někomu něco zadarmo
	to je dát někomu nějaký předmět
	dát někomu něco k svátku (k narozeninám)
	Já někomu dávám nějakou věc.
	něco někomu dát a nechat mu to

Tab. 11

2011/2012	PSÁT
SYNONYMA	-----
JMENNÁ KONSTRUKCE	neústní komunikace
POPIS SITUACE	něco škrábat na papír
	zaznamenávat různé věci na papír tužkou
	odvozovat věty na papír
	dávat něco najevo na papíře

Tab. 12

2011/2012	MILOVAT
SYNONYMA	zbožňovat, zaláskovat se
JMENNÁ KONSTRUKCE	láska
POPIS SITUACE	to je když má někdo někoho moc rád
	cítit k někomu lásku
	to je mít rád něco nebo někoho
	když mám někoho hodně rád
	znamená to, že mezi dvěma lidmi je láska

Tab. 13

2011/2012	PLAKAT
SYNONYMA	brečet
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	to je když slzy tečou z očí
	když někdo roní slzy
	když někdo vypouští z očí slzy
	když někomu z očí padají slzy
	někomu z očí tečou slzy

Tab. 14

2011/2012	SMÁT SE
SYNONYMA	usmívat se, radovat se, být šťastný, veselit se
JMENNÁ KONSTRUKCE	dobry pocit, emotivni stav štěstí
POPIS SITUACE	když je někdo šťastný
	někdo vyjadřuje radost
	někdo je veselý
	někdo má pocit radosti
	někdo je šťastný

V první úloze jsme především sledovali, jakým způsobem budou žáci explikovat význam uvedených sloves a zda se v jejich explikaci odrazí jak prvky sémantické, tak gramatické. V první úloze nám nešlo ani tak o možnost sledovat stopy valence uvedených sloves (sloves ze zadání), jako spíš o sledování schopnosti žáků vyjádřit podobný význam jinou konstrukcí. V této jiné konstrukci bylo možné dobře sledovat uvědomění si sémantických i gramatických rysů slovesné intence i valence. Žáci dokázali ve většině případů manipulovat s významem v úlohách uvedených sloves. Nové konstrukce popisují, jak vyplývá z přehledů, obvykle formou neurčitých zájmen, jimiž vyjadřují obligatorní a potenciální (případně fakultativní) pozice. Kromě neurčitých zájmen užívají žáci pro explikaci též konkrétních substantiv, adjektiv a dalších slovních druhů.

Z materiálu, který jsme měli dostupný k analýze, jsme usoudili, že žáci, vytváří-li větné konstrukce neukotvené v konkrétním kontextu, užívají pro pozice obligatorních/potenciálních aktantů neurčitá zájmena, patrně pro naznačení vyšší míry obecnosti větné konstrukce. Z rozhovorů se žáky po ukončení testu vyplynulo, že užití neurčitých zájmen pro ně bylo tím nejjednodušším způsobem, jak úkol vyřešit. Dosazení konkrétních názvů věcí či osob pro ně bylo obtížnější, neboť by museli vybírat z množství lexikálních jednotek, přičemž pro takový výběr neměli kritéria.

a) dát *někomu něco zadarmo*

b) dát *někomu nějaký předmět*

K větší explikaci žáky donutila slovesa spojená a atmosférickými jevy. Vzhledem k sémantické a valenční povaze těchto sloves je není možné popsat výše zmíněným způsobem (tedy pomocí neurčitých zájmen). Sloveso sněžit implikuje ve svém sémantickém poli sních. Jednoduše řečeno, v primárním významu slovesa sněžit může padat jen sních, proto se v explikaci neobjevují varianty neurčitých zájmen. Žáci sledovaného vzorku byli schopni s touto představou pracovat.

Způsoby vyjadřování subjektu v první úloze

V první úloze pracovali žáci s pozicí subjektu čtyřmi způsoby. Subjekt zůstal nevyjádřen, jestliže žáci explikovali význam slovesa formou jiného podobného slovesa v infinitivu. V takovém případě vyjádřili obligatorní či fakultativní pozice doplnění slovesa (pravovalenční aktanty a další členy věty). Subjekt zůstal ve shodě s valenční teorií (jako levovalenční potenciální aktant) nevyjádřen. Žáci vyjádřili subjekt neurčitým zájmenem (někdo/něco) či všeobecným označením *člověk*, aby vyjádřili obecnou platnost svého popisu, aby postihli univerzální význam slovesa. Subjekt byl vyjádřen též v první osobě singuláru a v posledním případě je uveden subjekt vyjádřený substantivem. Poslední varianta se vyskytovala v případě sloves popisujících atmosférické vlivy. Žáci obvykle explikovali ve významu slovesa implikovaný objekt, aby co nejdříve objasnili význam uvedeného slovesa.

Tab. 15

	ZPŮSOBY VYJÁDŘENÍ SUBJEKTU
NEVYJÁDŘENÝ	dát někomu něco k svátku
NEURČITÉ ZÁJMENO	někdo je veselý
ČLOVĚK	to je, když člověk mluví
1. os. sg.	Dávám někomu nějakou věc.
KONKRÉTNÍ SUBSTANTIVUM	to je, když padají vločky nebo sníh

Z analýzy první úlohy vyplývá, že žáci sledovaných šestých tříd porozuměli zadaným slovesům, dokázali si vybavit analogické slovesné konstrukce a verbalizovat je. Přičemž jak sémantická rovina analogických konstrukcí, tak gramatická rovina je ve shodě s principy valenční teorie.

7.1.2 Vyhodnocení druhé úlohy

V druhé úloze měli žáci za úkol vypsát osoby či věci, jež se předmětného děje přímo účastní, jsou nutné proto, aby mohl být děj realizován. V odpovědích žáků jsme sledovali, zda žáci ve shodě se sémantikou slovesa budou uvádět všechny nutné participanty slovesného děje. Žáci vyjmenovávali participanty slovesného děje často ve formě množin kolokací daného slovesa v pozici konkrétního participantu.

Př. jezdit: řidič – auto, autobus, kolo, motorka

Část žáků vůbec nevyjádřila subjekt ani lexikální jednotku, kterou by bylo možno za subjekt považovat. Stalo se tak z důvodu zmíněného již ve vyhodnocení první úlohy. Slovesný infinitiv neimplikuje subjekt. Někteří žáci si subjekt jednoduše ve spojení s infinitivem prostě nevybaví. Řada žáků si ovšem převedla slovesný infinitiv do aktivního slovesného tvaru, jenž subjekt implikuje. V jejich odpovědích se tak vyskytovaly explikované subjekty, tedy takové lexikální jednotky, jež je vzhledem k sémantice slovesa možné za subjekt považovat.

Tab. 16

	VARINANTY VYJÁDŘENÍ SUBJEKTU
HÁZET	člověk, osoby, lidé
JEZDIT	člověk, osoby, řidič, jezdec
ŠPLHAT	kočka, lidé
ŘÍKAT	člověk, osoba, já, tvůrce
DAROVAT	lidé, dárce
PSÁT	člověk, osoba
MILOVAT	člověk, osoba
PLAKAT	člověk, osoba
SMÁT SE	člověk, osoba

Do tabulky jsme zanesli i tvary substantiv v plurálu (lidé, osoby), protože tyto tvary reprezentují jak subjekt, tak objekt uvedeného děje. Žáci si tento fakt dobře uvědomují.

Příklad odpovědi žáka ve druhé úloze a porovnání s odpovědí téhož žáka ve třetí úloze.

2. úloha

házet – 2 lidé

darovat – 2 lidé

3. úloha

Hodil jsem ti míč.

Daroval mi nový míč.

Z porovnání odpovědí v obou úlohách je zřejmé, že žák je schopen verbalizovat nutné účastníky děje, uvědomuje si, že v obou případech se jedná o činnost vyvíjenou člověkem směrem k jinému člověku. Tento fakt potvrzuje řešením třetí úlohy.

Z tabulky jsme vyňali slovesa *pršet*, *vát* a *sněžit*. Slovesa *pršet* a *sněžit* jsou slovesy impersonálními. Subjekt u nich tedy nelze za jistých podmínek vyjádřit. Žáci verbalizovali implikované objekty. V případě slovesa *vát* jsme se setkali s vyjádřeným subjektem *vítr*. V jednom případě se jednalo o chybně řešenou úlohu. Žák doplnil slovo *šála*. Zaměnil tak sloveso *vát* za *vlát*.

Vyjádření obligatorních pozic

Tab. 17

HÁZET	míč, kámen, předmět
	člověk (<i>komu pozn. autorky</i>)
JEZDIT	kolo, auto, autobus, automobil, metro, vlak, dopravní prostředek
ŠPLHAT	strom (po stromě), skála, hory, tyč, provaz, lano
ŘÍKAT	vtip, něco, o čem je řeč
	posлуhač, adresát
DAROVAT	dárek, něco, dar, věc, darovaný předmět
	obdarovaný, člověk, kamarád
PSÁT	-----
MILOVAT	rodina, člověk, milovaná osoba, koho milujeme
SMÁT SE	-----

Ani v jednom případě žáci z výzkumného vzorku neverbalizovali předmět psaní. V řešení třetí úlohy se ovšem ve všech případech vyskytl.

- a) *Psal svoji první knihu. Píšem písemku. Ve škole píšeme písemnou práci. Píše knihu.*
- b) *Někdy ti napíšu dopis. Píšeš domácí úkol?*

Vyjádření fakultativních pozic

Tab. 18

HÁZET	ruka
JEZDIT	-----
ŠPLHAT	nahoru
ŘÍKAT	-----
DAROVAT	-----
PSÁT	papír, pero, počítač, psací potřeba, tužka
MILOVAT	-----
SMÁT SE	pusa

Zadání druhé úlohy směřovalo k tomu, aby žáci vyjádřili nutné účastníky slovesného děje. Z analýzy poznatků z druhé úlohy vyplývá, že takto postavené zadání je problematické ve vztahu ke skupině sloves s implikovanými nevyjadřovanými objekty.

Implikované objekty se v základových větných strukturách nevyjadřují. V případě, že bychom zkoumané skupině žáků vysvětlovali valenční syntax obvyklým způsobem, tedy že valence je schopnost slovesa vázat na sebe aktanty v předepsaném tvaru, přičemž aktanty vnímáme mimo jiné jako nutné účastníky děje, setkali bychom se v případě sloves s implikovanými nevyjádřenými objekty s neporozuměním. Zkoumaná skupina žáků vnímala implikované objekty jako nutné účastníky děje, neboť je vztahovala především k mimojazykové realitě. Ve skutečnosti ale ani v jednom případě ve třetí úloze vyjádřeny nebyly.

Příklady ze třetí úlohy ke slovesu psát:

- a) *Psal svoji první knihu. Píšem písemku.*
- b) *Ve škole píšeme písemnou práci.*
- c) *Píše knihu.*
- d) *Někdy ti napíšu dopis.*

e) *Píšeš domácí úkol?*

Z výše uvedeného přehledu je zjevné, že ve vztahu k valenční syntaxi je z pohledu zkoumaného výzkumného vzorku komplikované zejména sloveso *psát*. Žáci nebyli schopni ve druhé úloze verbalizovat předmět psaní, tedy co je psáno. Naopak verbalizovali implikované objekty, tedy čím je psáno a na co. Ve třetí úloze ovšem tvořili věty ve shodě s principy valence. Vyjádřili objekt v akuzativu a naopak nevyjadřovali implikovaný objekt. Poukazuje to na problematické místo v možném chápání valence.

Z druhé úlohy ovšem také vyplývá, že žáci zkoumaného výzkumného vzorku ve větší míře chápou a na základě vlastní jazykové zkušenosti reflektují, co jsou nutní účastníci děje (nebo lidé či věci, které jsou dějem ovlivněny). Usuzujeme na to podle tabulky 16, v níž se až na popsany případ slovesa *psát* fakultativní členy v podstatě nevyskytují.

7.1.3 Vyhodnocení třetí úlohy

Primárním cílem třetí úlohy bylo zjistit, zda žáci tvoří s uvedenými slovesy věty gramaticky i sémanticky správné a zda obligatorní aktanty odpovídají zjištěním z druhé úlohy. Žáci tvořili věty, jež odpovídají následujícím větným rámcům.³¹² Níže uvádíme vždy valenční rámec, k němuž připojujeme odpovědi žáků.

1) HÁZET

a) ACT₁ ADDR₃ PAT₄

Házím ti ten míč.

Matěj mi hodil míč.

³¹² Při citaci valenčních rámců vycházíme ze slovníku *Valenční slovník českých sloves* (M. Lopatková, Z. Žabokrtský, V. Kettnerová 2008), neboť valenční rámce v něm obsažené popisují jak gramatickou, tak sémantickou rovinu větných struktur. Vycházíme tedy z jimi užívané notace.

Házím míč Ivaně.

Valenční slovník českých sloves uvádí dalších 10 valenčních rámců slovesa *házet*. V odpovědích žáků šestých tříd se neobjevila ani jedna z dalších možností. Můžeme říci, že se tedy objevil valenční rámec, jenž je považován za nejobvyklejší. Valenční slovník českých sloves jej uvádí na prvním místě svého přehledu. Jako vysvětlení uvádí Valenční slovník českých sloves následující *házením dopravovat, vrhat, mrštit*.³¹³ Jestliže nahlédneme do tabulky č. 4 (s. 149), pak uvidíme, že žáci užívají v podstatě táž vyjádření (*tedy vrhat, mrštit*).

2) JEZDIT

a) ACT₁ INTT_{k+3, na+4}

Každé ráno jezdím autobusem do školy.

Petr a Kamila spolu jezdili na kole.

Jezdil autem každý den.

Valenční slovník českých sloves dále uvádí pět dalších valenčních rámců slovesa *jezdit*. Ani v tomto případě žáci netvořili větné konstrukce podle těchto pěti valenčních rámců.

Jako objasnění slovesného významu slovesa *jezdit* uvádí Valenční slovník českých sloves následující *pohybovat se pomocí dopravného prostředku, přepravovat se, cestovat*.³¹⁴ Nahlédneme-li do tabulky č. 5 (s. 150), zjistíme, že i tento popis plně odpovídá žakovskému pojetí. Lépe řečeno, žakovské pojetí odpovídá struktuře slovníkového hesla Valenčního slovníku českých sloves. Jako první příklad užití slovesa *jezdit* je ve valenčním slovníku uvedeno *jezdit do školy autobusem*,³¹⁵ což odpovídá většině žakovských odpovědí (žáků šestých tříd).

³¹³ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 71.

³¹⁴ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 83.

³¹⁵ tamtéž

3) ŠPLHAT

- a) **ACT₁** DIR^{typ} LOC^{typ} ³¹⁶

Šplhá na strom.

Šplhej nahoru.

Šplhá po skalách.

Další významy slovesa šplhat (*ceny šplhají, šplhat ve škole*)³¹⁷ nebyly v odpovědích žáků šestých tříd zaznamenány.

4) PRŠET

- a) **Sloveso pršet je bez levé i pravé valence. Valenční slovník českých sloves uvádí jen jeho typická doplnění LOC^{typ} a MANN^{typ}.** ³¹⁸

Už prší dva dny a dvě noci.

Večer venku pršelo.

V neděli pršelo celý den.

- b) **idiom ACT₁**

Idiomatické vyjádření typu *jehličí na něj pršelo* se v žákovských odpovědích neobjevilo ani v jednom případě.

5) VÁT

- a) **ACT₁**

Na zahradě vane vítr.

Venku vane vichřice z Francie.

³¹⁶ Valenční slovník českých sloves považuje směr a místo v souvislosti se slovesem šplhat za fakultativní pozice.

³¹⁷ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 259.

³¹⁸ tamtéž s. 188

Dnes váł vítr.

6) SNĚŽIT

Valenční slovník českých sloves uvádí v případě slovesa *sněžit* dva ekvivalentní větné rámce. První vnímá sloveso *sněžit* bez levé i pravé valence. Druhý valenční rámec přisuzuje slovesu obligatorní levovalenční pozici.

- a) Variantu bez levé i pravé valence je možné doplnit o fakultativní pozice.

LOC^{typ} MANN^{typ} (venku hustě sněží)³¹⁹

V zimě často sněží.

V zimě sněží každý den.

Venku sněží.

- b) **ACT₁** (venku sněží velké vločky)

Venku už sněží vločky.

7) ŘÍKAT

- a) **ACT₁ ADDR₃ EFF₄**, aby, ať, zda, že

Táta nám říkal pohádku.

Řekl mi to Pavel.

Říkal jsem, že ten jazyk je ti k ničemu.

- b) **ACT₁ EFF₄**

Říkal básničku.

Další možné významy slovesa *říkat* se v odpovědích neobjevily (*říkat někomu o něčem, říkat někomu o něco, říkat někomu něco jako reakci na něco, říkat něco na někoho,*

³¹⁹ tamtéž s. 240

říkat někomu nějakým způsobem, říkat někomu nebo něčemu jinak, reagovat na něco, říkat svůj názor).³²⁰

8) DAROVAT

a) ACT₁ ADDR₃ PAT₄

Babička mi darovala pěkný dárek.

Kamarádka mi darovala prstýnek.

Táta mi daroval krásný náhrdelník.

b) ACT₁ ADDR₃ PAT₄ CAUS_{K+3}

Máma mi darovala náušničky k svátku.

Dali mamince dárek k svátku.

V bodě a) můžeme vidět příklady zastupující vyjádřené pravovalenční obligatorní aktanty. Bod b) zastupuje rámeček, v němž se nachází fakultativní pravovalenční doplnění. V odpovědích žáků se vůbec nevyskytovaly varianty idiomatičtějších vyjádření zastoupené následujícími vzorci.

ACT₁ ADDR₃ DPHR_{TO} → To ti nedaruju!

ACT₁ PAT₃ DPHR_{ŽIVOT} → darovat odsouzenému život

9) PSÁT

a) ACT₁ ADDR₃ PAT_{na+4/o+6}

Všichni psali domácí úkol.

Ve škole jsme psali test.

Psala jsem dopis staré babičce.

³²⁰ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 227.

b) **ACT₁ PAT₄**

Napsal román.

c) **ACT₁ PAT_{o+6}**

Psali o Janu Nerudovi.

Valenční slovník českých sloves dále uvádí ještě jeden valenční rámec (*psát někomu o něco*³²¹). Ten se ale v žakovských odpovědích ani jednou nevyskytl.

10) MILOVAT

a) **ACT₁ PAT₄**

Anička milovala Davida, ale už ji to přešlo.

Ty ho snad miluješ?

Já jsem ho milovala strašně moc.

Valenční slovník českých sloves neuvádí žádný další valenční rámec slovesa *milovat*. Žáci šestých tříd dosazovali na pozici pravovalenčního obligatorního aktantu vždy jen lexikální jednotku s významem živý tvor (*ho, ji, Davida, kluka, holku, psa, kočku* apod.). Nedosazovali na místo této pozice neživý předmět, ačkoli to sémantický rozsah slovesa umožňuje (*milovat zeleninu, ovoce, práci, školu* apod.).

11) PLAKAT

a) **ACT₁**

Proč pláčeš?

Kvůli čemu jsi plakala?

Včera jsem plakala.

³²¹ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 213.

Valenční slovník jako vysvětlení slovesa *plakat* nabízí *ronit slzy/prolévat slzy*.³²² Toto odpovídá žakovským pojetím významu slovesa *plakat*. Zajímalo nás, zda se slovo *slza/slzy* objeví též v samotných větách třetí úlohy. Valenční slovník vnímá tuto pozici jako fakultativní.

b) ACT₁ PAT₄

Ačkoli žáci sledovaných šestých tříd uváděli *slzy* jako nutné konstituenty děje, ve větách, jež tvořili ve třetí úloze, se ani v jednom případě slovo *slza/slzy* ve fakultativní pozici neobjevilo.

12) SMÁT SE

a) ACT₁

Dnes jsem se ve škole smál.

Pořád se směje.

Hlasitě se smál.

b) ACT₁ PAT₃

Smáli jsme se tomu vtipu.

Tomu vtipu se smál.

Směje se historce.

V odpovědích žáků jsme nezaznamenali užití slovesa *smát se* ve významu *vysmívat se* (**ACT₁ PAT₃ CAUS_{za+4, že}**).³²³ Za takový případ by bylo možné považovat větu: *Smál se Julče*. Ale po rozhovoru se žákem vyšlo najevo, že měl na mysli fakt, že Julča (Julie) je vtipná spolužačka. Věta tedy neměla význam *vysmívat se někomu/něčemu*.

³²² LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 150.

³²³ tamtéž s. 239

7.1.4 Shrnutí

Žáci zařazení do výzkumného vzorku 6.A₂/B₂ vykazují zformované prekoncepty ve vztahu k valenční syntaxi, nikoli ovšem v plném rozsahu. Uvědomují si sémantiku sloves a z ní odvozenou slovesnou valenci. Tvoří gramaticky i sémanticky správné věty v souladu s principy valenční teorie. Z pohledu řešení zadaných úloh žáky vnímáme jako problematická slovesa s implikovanými obvykle nevyjadřovanými objekty a slovesa impersonální. Při současném školním pojetí valenční syntaxe³²⁴ u sledované skupiny žáků mohou nastat problémy při určování základových větných struktur (v průběhu analýzy vět). Na základě struktury našeho testu navrhuje postupovat při výuce induktivní metodou, tedy na základě řady typických příkladů vyvodit závěr o základové větné struktuře, nikoli naopak. Test u výzkumného vzorku prokázal schopnost sledovaných žáků konstruovat věty s impersonálními slovesy a se slovesy, jež mají implikovaný nevyjádřený objekt.

7.2 Analýza výzkumného vzorku 9.A₃/B₃

Charakteristika vzorku 9.A₃/B₃

Tab. 19

2011/2012	chlapců	dívek	celkem
9.A ₃	8	12	20
9.B ₃	10	11	21
9.A ₃ /B ₃	18	23	41

³²⁴ Současné pojetí, jak jsme se s ním setkali v učebnicích českého jazyka, odpovídá spíše přístupu deduktivnímu. Žáci jsou seznamováni nejdříve s definicí valence a následně určují na základě této definice základové větné struktury. Postupují tedy od obecného k jednotlivému. Jak jsem ale prokázali, tento postup může být problematický, neboť žáci mohou aplikovat principy valence bez ohledu na vlastní řečovou zkušenost. Metoda induktivní, založená na ověřených schopnostech žáků, dle našeho názoru, povede k lepším výsledkům.

O něco nižší počet žáků ve třídách je dán odchodem žáků na víceletá gymnázia. Všichni žáci zahrnutí do výzkumného vzorku vyplnili všechny úlohy v čase 30 minut.³²⁵ Vzhledem k tomu, že žáci 9. tříd vyplňovali totožné úlohy jako žáci 6. tříd, ponecháváme stejnou strukturu vyhodnocení jednotlivých úloh.

Do tabulek třídíme všechny odpovědi žáků. Nezajímá nás frekvence odpovědí, ale odpovědi samotné a jejich struktura. V tabulkách uvádíme všechny varianty ze všech testů v daném výzkumném vzorku. Výčet odpovědí nezohledňuje, kolikrát se daná odpověď vyskytla. Přepisy v tabulkách jsou přesné přepisy žakovských odpovědí včetně chyb.

7.2.1 Vyhodnocení první úlohy

Tab. 20

2011/2012	HÁZET
SYNONYMA	vrhat, vrhnout,
JMENNÁ KONSTRUKCE	vržení předmětu do vzduchu, vrhání nějakého předmětu
POPIS SITUACE	uvést předmět do pohybu
	vypustit do vzduchu
	pohyb, při kterém mrštíme míč daleko

³²⁵ Časový limit byl pro 9. třídy zkrácen na 30 minut (ze 45 minut pro 6. třídy) na základě pilotního šetření.

Tab. 21

2011/2012	JEZDIT
SYNONYMA	vozit se, pohybovat se
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	použít něco k přepravě
	použít k přesunu dopravní prostředek
	přesouvat se na jiné místo

Tab. 22

2011/2012	ŠPLHAT
SYNONYMA	lézt, vylézt, lézt, líst
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	lézt po něčem nahoru a dolů
	lézt po tyči

Tab. 23

2011/2012	PRŠET
SYNONYMA	-----
JMENNÁ KONSTRUKCE	padání vody z nebe
POPIS SITUACE	padat voda
	padá déšť
	z nebe padají kapky vody

Tab. 24

2011/2012	VÁT
SYNONYMA	foukat
JMENNÁ KONSTRUKCE	foukání větru
POPIS SITUACE	děj, při kterém se vzduch dá do pohybu
	lehce foukat

Tab. 25

2011/2012	SNĚŽIT
SYNONYMA	padat
JMENNÁ KONSTRUKCE	vločky padající k zemi
	padání zmrzlé vody
	padání vloček z nebe
	padající zmrzlá voda
POPIS SITUACE	z nebe padají bílé vločky

Tab. 26

2011/2012	ŘÍKAT
SYNONYMA	povídat, mluvit
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	svěřit někomu nějakou informaci
	sdělovat někomu informace
	mluvit o něčem

Tab. 27

2011/2012	DAROVAT
SYNONYMA	dát, věnovat
JMENNÁ KONSTRUKCE	předání hmotné či nehmotné věci určité osobě
POPIS SITUACE	chtít někoho potěšit nějakou věcí
	dát někomu něco zadarmo
	dát někomu něco
	dát něčemu něco

Tab. 28

2011/2012	PSÁT
SYNONYMA	-----
JMENNÁ KONSTRUKCE	-----
POPIS SITUACE	s pomocí nějakého předmětu něco zaznamenávat
	zaznamenávat text na určitý materiál
	perem tvořit slova

Tab. 29

2011/2012	MILOVAT
SYNONYMA	zbožňovat
JMENNÁ KONSTRUKCE	velmi kladný cit k někomu blízkému
POPIS SITUACE	mít někoho hodně rád
	být si blízký s nějakým člověkem
	více než mít rád

Tab. 30

2011/2012	PLAKAT
SYNONYMA	brečet
JMENNÁ KONSTRUKCE	brek
POPIS SITUACE	když je člověk smutný a z očí mu kanou slzy

Tab. 31

2011/2012	SMÁT SE
SYNONYMA	řehat se, tlemit se, chechtat se, veselit se
JMENNÁ KONSTRUKCE	řehot vyjádření radosti
POPIS SITUACE	cítit se šťastný

Jestliže porovnáme řešení zadané úlohy žáků sledovaných šestých a devátých tříd, všimneme si výrazné redukce vyjadřovacích prostředků v případě žáků devátých tříd. Žáci sledovaných devátých tříd výrazně méně užívali pro popis slovesného významu neurčitých zájmen a výrazně více užívali spíše synonymních sloves.

7.2.2 Vyhodnocení druhé úlohy

Principy hodnocení druhé úlohy byl v obou ročnících totožné. Řídíme se tedy cíli specifikovanými v rámci vyhodnocení druhé úlohy žáků šestých tříd.

Způsoby vyjadřování subjektu

Tab. 32

	VARIANTY VYJÁDŘENÍ SUBJEKTU
HÁZET	člověk, dítě, dospělí, osoba, osoby
JEZDIT	člověk, já, auto, dopravní prostředek,
ŠPLHAT	dítě, děti, osoba, člověk, kočka, zvíře
ŘÍKAT	osoba, já, člověk,
DAROVAT	člověk, lidé, osoby,
PSÁT	člověk, osoba, já,
MILOVAT	osoba, člověk
PLAKAT	člověk, osoba
SMÁT SE	člověk, osoba

Vyjádření obligatorních pozic

Tab. 33

HÁZET	míč, předmět, něco, klíče, kámen,
JEZDIT	na koni, autem, autobusem
ŠPLHAT	po laně, po tyči, na skále, po stromě, po horách
ŘÍKAT	slova, informaci, věty, vtip, pohádku
	Báře, někomu, posluchači

DAROVAT	předměty, dárek, překvapení,
	člověku, blízkému, příjemci
PSÁT	slova, dopis, knihu, text, SMS
MILOVAT	někoho
SMÁT SE	vtipu, osobě, člověku

Vyjádření fakultativních pozic

Tab. 34

HÁZET	ruka
JEZDIT	-----
ŠPLHAT	-----
ŘÍKAT	-----
DAROVAT	-----
PSÁT	tužka, papír, křída, tabule, perem, rukou, na stole
MILOVAT	-----
PLAKAT	slzy
SMÁT SE	pusa, ústa

7.2.3 Vyhodnocení třetí úlohy

Sledovaný cíl třetí úlohy byl totožný jako v případě šestých tříd. Žákovské texty jsme analyzovali z pohledu gramatické a sémantické správnosti utvořených vět. Žáci tvořili věty podle následujících typů valenčních rámců. Ke každému valenčnímu rámci jsou připojena žakovská řešení.

1) HÁZET

a) **ACT₁ ADDR₃ PAT₄**

Házela jsem psovi míč.

Hod' mi ten míč! (změna vidu pozn. autora)

Házel míč Janě.

b) **ACT₁ PAT₄ DIR^{typ}**

Házím míč na koš.

Házel míče do koše.

Rád házím kameny do oken.

Valenční slovník českých sloves uvádí jako základní valenční rámec slovesa *házet* - **ACT₁ PAT₄**. V odpovědích žáků jsme nezaznamenali žádný výskyt věty, jež by odpovídala tomuto základnímu rámci, proto uvádíme jen ty případy rozšířených valenčních rámců, jež se v odpovědích objevily. V prvním případě se jedná o rámec rozšířený o fakultativní doplnění adresáta, v druhém případě je valenční rámec rozšířen o typické doplnění směru.

V případě devátých tříd jsme se tedy setkali s výskytem dvou valenčních rámců (z celkového počtu 11), jež jsou zachyceny ve Valenčním slovníku českých sloves.

2) JEZDIT

a) **ACT₁ INTT_{k+3, na+4}**

Kristýna jezdí na koni.

Jezdila jsem na kole.

Ráda jezdím na koni.

Žáci devátých tříd tvořili věty podle základního (ve slovníku uvedeného na prvním místě) valenčního rámce. Ani v jednom případě se nevyskytla věta, jež by odpovídala dalším pěti valenčním rámcům obsaženým ve slovníku.

3) ŠPLHAT

a) **ACT₁ DIR^{typ} LOC^{typ} ³²⁶**

Šplhal až na vrchol skály.

Šplhal na strom.

Při tělocviku jsme šplhali po tyči.

Další významy slovesa *šplhat* (*ceny šplhají, šplhat ve škole*³²⁷) nebyly v odpovědích žáků devátých tříd zaznamenány.

4) PRŠET

a) **Sloveso pršet je bez levé i pravé valence. Valenční slovník českých sloves uvádí jen jeho typická doplnění LOC^{typ} a MANN^{typ}.³²⁸**

Venku prší.

³²⁶ Valenční slovník českých sloves považuje směr a místo v souvislosti se slovesem *šplhat* za fakultativní pozice.

³²⁷ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 259.

³²⁸ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 188.

Zítřa bude pršet.

Včera hustě pršelo.

b) idiom ACT₁

Ani žáci devátých tříd (stejně jako žáci šestých tříd) nevytvořili větu, v níž by se objevilo idiomatické vyjádření reprezentované výše uvedeným valenčním rámcem.

5) VÁT

a) ACT₁

Najednou začal vát vítr.

Venku vane vítr.

Vane mírný vítr.

6) SNĚŽIT

Valenční slovník českých sloves uvádí v případě slovesa *sněžit* dva ekvivalentní větné rámce. První vnímá sloveso *sněžit* bez levé i pravé valence. Druhý valenční rámec přisuzuje slovesu obligatorní levovalenční pozici.

a) Variantu bez levé i pravé valence je možné doplnit o fakultativní pozice.

LOC^{typ} MANN^{typ} (venku hustě sněží)³²⁹

Venku sněžilo.

Hustě sněžilo.

Sněžilo na sněhuláka.

b) ACT₁ (venku sněží velké vločky)

Věty odpovídající rámci **ACT₁** se v odpovědích žáků devátých tříd nevyskytovaly.

³²⁹ tamtéž s. 240

7) ŘÍKAT

- a) **ACT₁ ADDR₃ EFF₄**, aby, ať, zda, že
Říkala jsem vám to snad stokrát!
Nemáme nikomu nic říkat.
Říkala jsem ti, že máš zavřít okno.

- b) **ACT₁ EFF₄**
Říká blbosti.

Další možné významy slovesa *říkat* se v odpovědích žáků devátých tříd neobjevily (*říkat někomu o něčem, říkat někomu o něco, říkat někomu něco jako reakci na něco, říkat něco na někoho, říkat někomu nějakým způsobem, říkat někomu nebo něčemu jinak, reagovat na něco, říkat svůj názor*).³³⁰

8) DAROVAT

- a) **ACT₁ ADDR₃ PAT₄**
Chci mu darovat své srdce.
Daruj mi auto.
Daroval mi moc hezký dárek.
- b) **ACT₁ ADDR₃ PAT₄ CAUS_{K+3}**
Daroval mi dárek k narozeninám.
K narozeninám mi mamka daroval nové hodinky.

Žáci sledovaných devátých tříd tvořili téměř výhradně věty dle valenčního rámce a). Valenční rámec doplněný o fakultativní pozici CAUS_{K+3}, tedy b), se vyskytl pouze ve dvou případech.

³³⁰ tamtéž s. 227

Další valenční rámce uvedené níže se v odpovědích žáků vůbec neobjevily. Situace je tedy stejná jako v případě šestých tříd. Žáci užívali výhradně valenčního rámce a). V omezených případech se objevil rámec b).

ACT₁ ADDR₃ DPHR_{TO} → To ti nedaruju!

ACT₁ PAT₃ DPHR_{ŽIVOT} → darovat odsouzenému život

9) PSÁT

a) **ACT₁ ADDR₃ PAT_{na+4/o+6}**

Napsal jsi ten úkol?

Píšu dopis domů.

Psal dopisy.

b) **ACT₁ PAT₄**

Psala dlouhé povídky.

c) **ACT₁ PAT_{o+6}**

Žáci devátých tříd nevytvořili žádnou větu, která by odpovídala tomuto valenčnímu rámci.

Žáci devátých tříd nevytvořili též žádnou větu, jež by odpovídala struktuře - *psát někomu o něco*.³³¹

³³¹ LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 213.

10) MILOVAT

a) **ACT₁ PAT₄**

Miluju tě.

Miloval Báru.

Miluju mámu.

V jednom případě ze všech sledovaných vytvořil žák větu, v níž užil na pozici pravovalenčního obligatorního aktantu lexikální jednotku se sémantickým příznakem **neživý**: *Miluju auta.*

11) PLAKAT

a) **ACT₁**

Neplakej!

Pláče.

Malé děti často pláčí.

b) **ACT₁ PAT₄**

Věty založené na rozšířeném valenčním rámci **ACT₁ PAT₄** (*plakat slzy*) se v odpovědích žáků devátých tříd vůbec neobjevily.

c) **ACT₁ PAT₄ CAUS_{nad+7}**

Zatímco pozici PAT₄ uvádí Valenční slovník českých sloves jako pozici fakultativní, pozici CAUS_{nad+7} uvádí jako pozici typickou. V odpovědích studentů se věta reprezentovaná tímto rámcem vyskytla pouze jedna.

Plakal nad testem.

12) SMÁT SE

a) ACT₁

Celý den se směju.

Smáli jsme se od rána do večera.

Smál se.

b) ACT₁ PAT₃

Smáli jsme se vtipu.

V odpovědích žáků jsme nezaznamenali užití slovesa *smát se* ve významu *vysmívat se* (ACT₁ PAT₃ CAUS_{za+4, že}).³³² Věty žáků devátých tříd odpovídaly až na jeden případ b) valenčnímu rámci ACT₁.

7.2.4 Shrnutí

Překvapivým zjištěním pro naši práci bylo zejména úsporné vyjadřování žáků devátých tříd. Z výše uvedených tabulek a přehledu je zjevné, že repertoár lexikálních jednotek i způsoby uplatnění lexikálních jednotek byly v devátém ročníku užší. Na druhé straně docházelo ale k jasnějšímu a přesnějšímu vyjadřování. Řada žáků uváděla totožné odpovědi (např. *házet – vrhat*).

Z uvedeného by se mohlo zdát, že žáky mohlo ovlivnit zadání úloh výzkumníkem, jenž mohl doporučit či nastínit formy řešení. V šestých třídách, kde by toto bylo lze předpokládat vzhledem k charakteru odpovědí v úloze, zadávala úlohy autorka tohoto textu. Žádným způsobem při tom žáky nenaváděla k očekávanému řešení.

³³² LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008 s. 239.

Z rozhovorů se žáky po vyplnění úloh vyplynulo, že žáci šestých tříd se postavili k řešení úloh zodpovědněji. Ačkoli jim bylo několikrát zopakováno, že se nejedná o test, za nějž dostanou známku, snažili se co nejvíce vyhovět zadání a tím i požadavkům zadávajícího. Žáci šestých tříd také uváděli, že pro ně úlohy představovaly zajímavý úkol, protože nevyžadovaly žádné speciální znalosti. Žáci mohli vycházet z vlastní zkušenosti nabyté v procesu denní komunikace. Žáci se zajímali o smysl zadaných úloh.

Žáci devátých tříd se naopak vyjádřili v tom smyslu, že úlohy pro ně nebyly ničím zajímavé. Jejich cílem nebylo vyplnit úlohy co nejlépe, ale test zvládnout především rychle. Neprojevili zájem o to, aby se dozvěděli, co bylo cílem zadání. Vnímali úlohy jako součást výuky českého jazyka. Nicméně i přes to cvičení vyplnili.

I přes mírnou redukci odpovědí můžeme říci, že žáci devátých tříd dokáží manipulovat se slovesnými významy. Vnímají nutné konstituenty slovesného děje, ačkoli ne vždy v jejich úplnosti.

Jedním z cílů uvedeného výzkumu bylo též sledovat, jakým způsobem budou žáci pracovat s následujícím zadáním: *Vyjmenujte osoby, předměty nebo okolnosti, které se nutně děje účastní nebo jsou jím ovlivněny či děj ovlivňují. Tedy takové osoby, předměty či okolnosti, bez nichž si děj nemůže odehrát.* Šlo nám v první řadě o to, abychom zjistili, zda jsou žáci schopni porozumět definicím valence, jež jsou obsaženy v učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základní školy. Zda se vnímání žáků o nutných doplněních kryje s předpoklady didakticky transformované valenční teorie a valenční teorie jakožto vědeckého základu didaktické transformace.

Příklad učebnicové definice

Sloveso *věnoval* ve tvaru určitém „*rozhoduje*“ o nejnutnějších doplněních.

Útvar *Petr věnoval Monice* nebo *Petr věnoval* jsou nesmyslné české věty, jsou to neúplné, chybné věty.

Sloveso *věnoval* vyžaduje tedy tři nutná doplnění (odborně se říká, že je trojvalenční). Této schopnosti sloves vázat na sebe další nutná doplnění říkáme **valence**, a proto mluvíme o **valenční skladbě**.³³³

Poznatky vycházející z našeho výzkumu poukazují na fakt, že žáci z našeho výzkumného vzorku byli schopni pracovat s vyjádřením, jako je *nutné doplnění*, jen do určité míry. Za nutné účastníky děje považovali též *kapky* či *děšť* v případě slovesa *pršet* či *vločky* v případě slovesa *sněžit*, ačkoli se jedná z pohledu valence o slovesa nevalenční.³³⁴ Tento fakt se projevil ve třetí úloze, v níž měli žáci za úkol tvořit věty s danými slovesy, tedy užít slovesa v aktivním tvaru. V takovém případě (ve shodě s výše uvedenou definicí) by se mělo projevit to, že sloveso v určitém tvaru rozhoduje o svých nejnutnějších doplněních (jež v tomto případě nemá). Žáci měli možnost korigovat své odpovědi dle třetí úlohy, ale neučinili tak. Někteří dokonce užili slov *kapky* a *vločky* ve větách.

Příklad užití slov *kapky*, *děšť* a *vločky*

Tab. 35

2011/2012	6.A ₂ /B ₂
vločky	Venku už sněží vločky.
děšť	Dnes pršel děšť.
kapky	Venku pršely velké kapky.

V odpovědích žáků devátých tříd se tyto případy neobjevily.

Podobný problém se ukázal v případě slovesa *psát*. Řada žáků, jak je zachyceno v tabulkách, za nejnutnější doplnění považuje též *tužku*, *papír*, *stůl* apod. Zatímco to, co píšeme, za nejnutnější doplnění nepovažují. Hovoříme zde při tom stále o uvědomělé manipulaci s konstituenty slovesného významu. Přemýšlí-li žáci nad daným problémem

³³³ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ, Jana VAŇKOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a Martin PROŠEK. *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2015 s. 38.

³³⁴ viz tabulka č. 7 (s. 151), č. 9 (s. 152), č. 16 (s. 157)

z pohledu školní definice, pak se mohou velice rychle, jak se ukázalo, dostat do problému. V případě slovesa *psát* se ovšem též prokázalo, že to, co píšeme (*text, slova, věty, knihu* apod.), žáci sice uvědoměle neoznačují za nejnutnější doplnění slovesného děje, ale neuvědoměle s tímto operují, neboť se tento objekt v akuzativu vyskytoval ve všech větách třetí úlohy žáků šestých i devátých tříd.

Domníváme se, že to poukazuje na fakt, že v případě námi sledovaného výzkumného vzorku se vnímání pojmu *nutný (nejnutnější)* částečně rozchází s pojetím didakticky transformované valenční teorie, není s ní v souladu vždy. Nicméně na základě poznatků získaných analýzou odpovědí žáků devátých tříd můžeme říci, že žákovské prekoncepty po sémantické a gramatické stránce české věty odpovídají základním principům valenční teorie.

Dále můžeme z porovnání rozhovorů se žáky po splnění úkolu říci, že práce se slovesy a jejich významem i formou byla lépe přijata žáky šestých tříd. Žáci sledovaných šestých tříd vykazovali větší zaujetí pro práci se slovesy, byli vnímavější. Žáci devátých tříd neprojeví větší zájem o splnění úkolu. Při plnění úkolu pro ně nebylo motivačním faktorem ani to, že nemusí pracovat s dříve získanými poznatky. K úlohám přistupovali nedůvěřivě.

7.3 Opakování výzkumu

Třetí fáze výzkumu, tedy zadávání úloh, byla zopakována ve školním roce 2014/2015 za stejných podmínek. Úlohy byly zadány v hodinách českého jazyka v čase vymezeném pro výuku syntaxe ze stejné příčiny jako v případě třetí fáze výzkumu. Šesté třídy (6.A₄/B₄), v nichž byly úlohy zadávány, se výzkumu účastnily poprvé. V devátých třídách (9.A₂/B₂) byl výzkum uskutečněn ve školním roce 2011/2012. Před samotným zadáním úloh jsme na základě rozhovorů ověřili, zda si žáci vzpomínají na to, že by podobný test již někdy vyplňovali. Žáci uvedli, že si na nic takového nepamatují.³³⁵

³³⁵ Nebylo možné ověřit, do jaké míry odpovídají pravdivě, či nikoli. Bez ohledu na jejich odpovědi se domníváme, že opakování výzkumné části je důležité pro ověření poznatků získaných v devátých třídách ve školním roce 2011/2012.

Nepokládáme za účelné, abychom zde uváděli podrobnou analýzu získaných poznatků jako v případě hlavní části výzkumu. Budeme se snažit ve shodě s účelem čtvrté fáze výzkumu uvést takové informace, které pokládáme za relevantní ve vztahu k dílčímu cíli výzkumu, jímž bylo zjistit, zda se ve zkoumaném vzorku projeví dynamika žákovských prekonceptů. Smyslem čtvrté fáze výzkumu bylo též ověřit v rámci výzkumných vzorků získané poznatky (triangulace). Čtvrtá fáze výzkumu probíhala totožným způsobem (zadání, úlohy apod.) jako fáze třetí.

Na základě poznatků z opakovaného výzkumu můžeme vyvodit následující závěry:

✓ Žáci šestých i devátých tříd základní školy zařazení do výzkumu vytvářejí věty, jež odpovídají valenčním rámcům uvedeným ve Valenčním slovníku českých sloves na prvním místě. Jen velmi okrajově (obvykle v jednom až dvou případech) se objevily věty odpovídající valenčnímu rámci na druhé pozici. Valenční rámce idiomatických vyjádření se nevyskytovaly vůbec.

✓ Kvalitativní analýza získaných poznatků neprokázala žádný významný posun ve vnímání sémantické a gramatické stavby věty u žáků šestých a devátých tříd.

✓ Opakovaný výzkum potvrdil (v námi sledovaném výzkumném vzorku) redukci vyjadřování u žáků devátých tříd. Odpovědi byly i u skupiny 9.A₂/B₂ prokazatelně jednotné. Žáci neměli potřebu přesně popisovat (explikovat) slovesné významy opisem, vyjadřovali se pomocí synonym. Věty ve třetí úloze omezovali na základové větné struktury bez množství fakultativních doplnění. Ačkoli tak byli jejich odpovědi (řešení) často přesnější, poukazuje to na fakt, že větší schopnost (či ochotu) uvažovat o daném jevu prokazovali žáci šestých tříd.

✓ Žáci se dobře orientují v sémantice slovesa. Nechybují ve slovesných vazbách. Tvoří sémanticky i gramaticky správné věty, jež obsahují vždy všechna nezbytná slovesná doplnění v odpovídajících tvarech.

8 Závěr

Cílem předložené disertační práce bylo odpovědět na podstatné otázky týkající se valenční syntaxe a její pozice v současné výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy.

V teoretické části disertační práce jsme hledali odpověď na otázku, jaká je současná pozice valenční syntaxe v kurikulárních dokumentech, učebních textech a odborně didakticky zaměřených publikacích (statích). Poukázali jsme na několik důležitých faktů.

- ✓ Valenční syntax není obsažena v RVP pro druhý stupeň základní školy, což ale nijak nevylučuje možnost jejího užití.
- ✓ Valenční syntax se vyskytuje v učebních textech českého jazyka určených pro druhý stupeň základní školy.
- ✓ Valenční syntax v učebních textech českého jazyka pro základní školy nemá jednotnou podobu. Vychází z různých principů tak, jako valenční syntax samotná ve své vědecké podobě.
- ✓ Valenční syntax je stále aktuálním tématem didaktiky českého jazyka. Stále se uvažuje o její implementaci do výuky českého jazyka na druhém stupni základní školy.

V druhé části předložené disertační práce pak bylo cílem zejména poukázat na fakt, že valenční syntax je vhodným tématem jazykové výuky pro uplatnění konstruktivistického pojetí vyučování syntaxe českého jazyka. Abychom tento fakt doložili, bylo nezbytné provést šetření žákovských prekonceptů týkajících se sémantické a gramatické roviny větných struktur. Praktický výzkum hledal odpovědi na následující otázky:

Jakého charakteru a kvality jsou prekoncepty žáků druhého stupně základní školy vztahující se k formální a významové struktuře věty?

Na základě výzkumu provedeného mezi žáky šestých a devátých tříd základní školy můžeme říci, že prekoncepty žáků z výzkumného vzorku mají charakter komplexního porozumění významu a postavení slovesa ve formě verba finita jako centrálního prvku věty. Spatřujeme v tomto typu žákovských prekonceptů v souvislosti s valenční syntaxí prozatím ne zcela využitý potenciál pro výuku české syntaxe s porozuměním.

Za pomoci vhodně zvolených úloh založených na vlastních zkušenostech žáků z denní komunikace v mateřském jazyce můžeme přimět žáky, aby účelně přemýšleli o principech fungování mateřského jazyka a aby porovnávali svoje dosavadní zkušenosti s didakticky transformovanými obsahy výuky české syntaxe. Žáci, jak se ukázalo, rozumí faktu, že sloveso v aktivním tvaru určuje formu i sémantiku takových svých doplnění, která jsou nezbytná pro konstrukci srozumitelné a gramaticky správné věty. Fakt, že žáci byli schopni bez předchozích instrukcí či výkladů reflektovat gramatické i sémantické podmínky pro utvoření ucelených vět nás přesvědčil o tom, že valenční syntax v uvedených případech odpovídá žákovskému pojetí české syntaxe, a tudíž že je vhodná pro výuku české syntaxe i na druhém stupni základní školy.

V průběhu analýzy poznatků získaných výzkumem se ukázalo, že definice obsažené v učebnicích mohou být pro žáky zavádějící. Hovoříme zde o terminologickém problému souvisejícím s užitím slov jako *nejnutnější/nutné/nezbytné* doplnění slovesa ve spojení s představou slovesného děje. Využití takto formulovaných definic v souvislosti s deduktivní metodou se nám nejeví jako dostatečně efektivní. Tento problematický moment je dle našeho názoru možné překonat užitím induktivní metody, tak typické pro pedagogický konstruktivismus. Žáci mohou postupovat od utvořených vět a z nich odvozovat taková doplnění slovesa, jež jsou pro konstrukci smysluplné věty nezbytná. Na základě svých závěrů pak mohou vynášet soudy o tom, jakou valenci mají jednotlivá slovesa.³³⁶ Své tvrzení opíráme o fakt, že žáci zařazení do výzkumného vzorku neměli problém tvořit gramaticky i sémanticky správné věty se zadanými slovesy, ale u vybraných sloves měli problém bez utvořené věty nutná doplnění vyjádřit. Docházelo k prolínání vnímání jazykové a mimojazykové situace.

³³⁶ Závěry žáků musí být samozřejmě korigovány učitelem, aby nevznikaly mylné koncepty.

Do jaké míry odpovídají prekoncepty žáků druhého stupně základní školy základním principům valenčně – intenční teorie? A to za podmínky, že žáci prošli na prvním stupni základní školy výukou syntaktického učiva založenou na závislostní syntaxi nevalenční.³³⁷

Jak prokázala analýza poznatků získaných v průběhu výzkumu, žákovské prekoncepty odpovídají základním principům valenční teorie. Porovnávali jsme řešení úloh s údaji obsaženými ve Valenčním slovníku českých sloves a došli jsme k závěru, že odpovědi žáků byly s údaji obsaženými ve Valenčním slovníku českých sloves ve shodě. Žáci užívali pro explikaci slovesného významu podobných metod, jakých je užito ve slovníku. Tvořili převážně věty odpovídající valenčním rámcům uváděným ve slovníku na první a druhé pozici. Při tvorbě vět žáci nechybovali v sémantické ani gramatické rovině. Jak bylo uvedeno výše, žáci neměli s valenční syntaxí do té doby žádné zkušenosti. Všichni žáci z výzkumného vzorku prošli výukou na principu závislostní syntaxe nevalenční. Tento fakt žádným způsobem neovlivnil jejich schopnost orientovat se v problematice větné struktury na základě valenční teorie. Můžeme tedy říci, že žáci zařazení do výzkumného vzorku by byli schopni přijmout výuku české syntaxe na základě valence. Je tedy zjevné, že výuka české syntaxe na principu závislostní syntaxe nevalenční není nikterak na překážku výuce české závislostní syntaxe valenční v případné návaznosti.³³⁸

V případě výzkumného vzorku se nám potvrdil předpoklad, že ***prekoncepty žáků druhého stupně základní školy³³⁹ vztahující se k formální a významové struktuře české věty jsou v souladu se základními principy valenčně – intenčního popisu větné stavby.***

³³⁷ Předpokládáme, že tento přístup je i v současné době při výkladu na prvním stupni základní školy nejrozšířenější.

³³⁸ Rozumíme faktu, že opustit zcela dosud užívaný a výjimečně zpracovaný přístup formou závislostní syntaxe nevalenční je v podstatě nemožné.

³³⁹ Nými zvolené základní školy (našeho případu).

Jaká je dynamika změn žákovského prekonceptu v závislosti na stupni vzdělání (věku žáka)?

V případě výzkumného vzorku se nám nepodařilo odhalit souvislost mezi věkem žáků (stupněm vzdělání) a sledovanými žákovskými prekoncepty. Došli jsme pouze k závěru, že odpovědi žáků šestých a devátých tříd se lišily co do svého rozsahu či přesnosti.

Větší míru potřeby širě vyjádřit své myšlenky jsme rozpoznávali u žáků šestých tříd. Tento trend potvrdil i opakovaný výzkum. Menší míru popisnosti, ale větší snahu o přesnost a jednoznačnost jsme našli u žáků devátých tříd. Nepodařilo se nám ale jednoznačně odhalit příčinu tohoto jevu a v žádném případě jej nepovažujeme za obecně platný.

Můžeme tak konstatovat, že v úvodu výzkumné části nastíněný předpoklad: *žákovské prekoncepty ve sledované oblasti nepodléhají výraznému dynamickému rozvoji. Tedy předpokládáme, že žáci nebudou na druhém stupni základní školy napříč zvolenými ročníky chybovat ve formální a sémantické konstrukci vět a v manipulaci s nimi*, se nám v rámci výzkumného vzorku podařilo potvrdit.

Předloženou disertační práci jsme se snažili mimo jiné poukázat na nutnost sledování žákovských prekonceptů při výuce českého jazyka tak, aby výuka byla ve výsledku pro žáky nejen přínosná, ale též zajímavá. Chtěli jsme poukázat na nutnost překonávání formalismu ve výuce české syntaxe na druhém stupni základní školy, neboť je možné učit českou syntax způsobem, jenž je žákům vlastní. Domníváme se, že hodnota předložené práce je mimo jiné v tom, že může sloužit jako pomoc pedagogům českého jazyka v jejich vlastní přípravě na vyučovací hodiny.

Jsme si velice dobře vědomi omezení, jež vyplývají z užití kvalitativní metodiky, proto spatřujeme další kroky v této oblasti v rozsáhlém kvantitativním výzkumu, na jehož základě by bylo možné provést účelnou a vědecky podloženou didaktickou transformaci učiva české syntaxe na základě valenční teorie.

LITERATURA

- BACHELARD, Gaston. TRANSLATED BY ARTHUR GOLDHAMMER a FOREWORD BY PATRICK A. HEELAN. *The new scientific spirit*. Boston: Beacon press, 1984.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998.
- BĚLIČOVÁ-KŘÍŽKOVÁ, Helena. Sémantická struktura věty, tzv. hloubková struktura a intence slovesného děje (Na okraj subjekto-objektových vztahů v jazycích nominativního a ergativního typu). *Slovo a slovesnost*. 1980, **41**(4), 265-273.
- BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990.
- BRUNER, Jerome Seymore a Helen HASTE. *The child`s Construction of the Social World*. 1. London: Methuen, 1987.
- ČECHOVÁ, Marie. Změny školské lingvistické terminologie – důvody pro a proti. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 12-17.
- ČECHOVÁ, Marie, DOKULIL, Miloš, HLAVSA, Zdeněk, HRBÁČEK, Josef, HRUŠKOVÁ, Zdeňka. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989.
- ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998.
- DANEŠ, František. Jiří Novotný sedmdesátiletý. *Naše řeč*. 1991, **74**(4-5). Dostupné také z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7039>
- DANEŠ, František, Jan KOŘENSKÝ a Zdeněk HLAVSA. Nové tendence v oblasti syntaktického bádání a jazykového vyučování. In: *Syntax a jej vyučovanie*. Nitra, 1982, s. 27-41.
- DANEŠ, František, HLAVSA, Zdeněk a GREPL, Miroslav. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult. [Díl 3], Skladba*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002.
- DANEŠ, František et al. *Větné vzorce v češtině*. 1. vyd. Praha: Academia, 1981. 270 s.

- DOKULIL, Miloš et al. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult aprobace český jazyk. [Díl] 1, Fonetika, Fonologie, Morfonologie a morfemika, Tvoření slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 566 s.
- DOULÍK, P., ŠKODA, J, MÜLLEROVÁ, L. Diagnostika prekonceptů v práci učitele. In Sborník příspěvků z 10. mezinárodního teoreticko-metodického semináře Quo vadis výchova?. Bratislava: Iuventa, 2001.
- ERNEST, Paul. Nominalism and Conventionalism in Social Constructivism. *Philosophica*. 2004, **74**(1).
- ETR, Jan et al. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult, aprobace český jazyk. [Díl] 2, Tvarosloví*. 1. vyd. Praha: Academia, 1986. 536 s.
- FILLMORE Charles. 1967. *The Case for Case* [online]: 135 [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED019631>.
- FILLMORE, Charles. *The Case for Case Reopened. Grammatical Relations*. New York: Academic Press, 1976.
- GIORDAN, André a Nadine ALLAL. The allosteric learning model and current theories about learning. *Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences* [online]. 2012, 1-16 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://cms.unige.ch/lides/wp-content/uploads/2012/07/The-allosteric-learning-model-and-current-theories-about-learning1.pdf>
- GIORDAN, Andre. From constructivisme to allosteric learning model. *Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences* [online]. 2012, 1-5 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://cms.unige.ch/lides/wp-content/uploads/2012/07/From-constructivisme-to-allosteric-learning-model1.pdf>
- GRAY, Eddie a David TALL. *Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic* [online]. , 1-26 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://homepages.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1992I-secondary-procept.pdf>

- GRAY, Eddie a David TALL. *Duality, Ambiguity and Flexibility: A Proceptual View of Simple Arithmetic* [online]. , 1-26 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://homepages.warwick.ac.uk/staff/David.Tall/pdfs/dot1994a-gray-jrme.pdf>
- GREPL, Miroslav, KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989.
- GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. V Olomouci: Votobia, 1998.
- HATTALA, Martin. *Srovnávací mluvnice jazyka českého a slovenského*. V Praze: Nákladem Calve-ova kněhkupectví, 1857. xix, 330 s.
- HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985.
- HAUSER, Přemysl, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Jazyková výchova*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství MU, 1994.
- HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015.
- HELBIG Gerhard. *Probleme der Valenz- und Kasustheorie*. Tübingen: M. Niemeyer, vii, 1992.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 104.
- HLAĎO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>.
- HLAVSA, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. 1982, **33**, 120-129.
- HLAVSA, Zdeněk et al. *Větné vzorce v češtině*. 2., oprav. vyd. Praha: Academia, 1987.
- HOLUBÁŘ, Zdeněk. Myšlenkové operace a učení jazyku: Příspěvek k psychologii učení. 1. vyd. Praha: Academia, 1970. 59, [1] s. Studie ČSAV, č. 8.
- HOŠNOVÁ, Eva. K výuce syntaxe na základní škole a její terminologii. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 35-38.
- HÖFLEROVÁ, Eva. Constructivism in Teaching the Mother Tongue or How to Teach the Czech Language Better to Czech-Speaking Children. *Pedagogika* [online]. Praha, 2015,

65(5), s. 535 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z:

<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11325&lang=cs>

HÖFLEROVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.

HRBÁČEK, Josef. Několik poznámek o syntaktickém vztahu závislosti. *Český jazyk a literatura*. 1995-96, (46): 5-13.

CHOMSKY Noam. *Aspects of the theory of syntax*. [1st pbk. ed.]. Cambridge: M.I.T. Press, 1969.

CHOMSKY Noam. *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Linguistic Inquiry Monograph 6. MIT Press, 1982.

CHOMSKY Noam. *Syntactic structures*. 2. ed. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter, 2002.

CHOMSKY Noam. *The Minimalist Program*. MIT Press, 1995.

JELEMENSKÁ, Patrícia, Elke SANDER a Ulrich KATTMANN. Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, 53(2).

KACNELSON, Solomon. *O gramatické kategórii*. 1. Moskva: Lomonosova univerzita, 1948.

KAMIŠ, Karel a Jiří NEKVAPIL. *Současný spisovný jazyk: valenční pojetí skladby ve škole*. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1998.

KAMIŠ, Karel. Obecná jazykověda a konstruktivismus: využití při výuce lingvistických předmětů. In: ŠKODA, Jiří. *Aktivní konstrukce poznání: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002, s. 17-25. ISBN 80-7044-427-4 (brož.).

KAMIŠ, Karel. *Parolový přístup k mateřštině v distanční formě pro vzdělávání dospělých* [online]. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2004, s. 131 [cit. 2016-02-04].

Dostupné z: www.csvs.cz/konference/NCDIV2004_sbornik/Kamis-131-134.doc

KARLÍK, Petr. Valence substantiv v modifikované valenční teorii. In: *Čeština: univerzálie a specifika*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 181-192.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. 2., upravené vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015.

- KUŘINA, F. O matematice a jejím vyučování. *Obzory matematiky, fyziky a informatiky*, 2002, roč. 31, č. 1.
- LOPATKOVÁ, Markéta, Zdeněk ŽABOKRTSKÝ a Václava KETTNEROVÁ. 2008. *Valenční slovník českých sloves*. 1. vyd. V Praze: Karolinum.
- MACHOVÁ, Svatava. Charakter lingvistické terminologie. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 63-64.
- MACHOVÁ, Svatava. Pojetí rekce v českých skladbách od Hattaly po současnost. In: ČECHOVÁ, Marie, Dobrava MOLDÁNOVÁ a Zora MILLEROVÁ. *Čas v jazyce a v literatuře: Sborník z mezinárodní konference*. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, s. 111-114.
- MACHOVÁ, Svatava. Syntaktický popis češtiny a jeho univerzitní výuka. In: *Čeština - bádání a učení*. Brno: Masaryková univerzita, 2007, s. 119-123.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998.
- MATHESIUS, V.: Zur Satzperspektive im modernen Englisch. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 55. Bd. d. neuen Serie, 1929a, s. 202—210.
- MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practise* [online]. 1997, 18 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf
- MÜLLEROVÁ, Olga. Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 29-38.
- NOVOTNÝ, Jiří. Dualismus subjektu a predikátu a postavení predikace z hlediska valenční teorie. *Slovo a slovesnost*. 1979, **40**(4), 286-294.
- NOVOTNÝ, Jiří: Vazba, rekce, valence. In: *Syntax a jej vyučovanie*, 1. Nitra, Pedagogická fakulta v Nitře 1979, s. 111–130.
- NOVOTNÝ, Jiří: Valenční syntax a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 37, 1986–1987, s. 21–30.
- NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. *Český jazyk a literatura*. 1993/94, **44**(1/2): s. 6-13.
- PANEVOVÁ, Jarmila. *Sloveso: centrum věty; valence: centrální pojem syntaxe* [online]. : 5 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z:

<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFJA A&url=http%3A%2F%2Fufal.mff.cuni.cz%2Fbiblio%2Fservlet%2Ffile%3Ffield%3Dfile%2Fid%3D1256371162069359745&ei=KlpPVaKWFsiuswHinYHAAw&usg=AFQjCNErVY1aC-x2FYJ5GrL4manDzLIZTA&bvm=bv.92885102, d.bGg>

PAULINY, Eugen. *Štruktúra slovenského slovesa*. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení, 1943.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research: integrating theory and practice*. Fourth edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 2015.

PIAGET, Jean. *The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development*. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1985.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., v nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z

WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-Standardy ZV. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 83 s. [cit. 2014-08-22]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/20137> >.

REINFRIED, Sibylle, Christian MATHIS a Ulrich KATTMANN. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - eine innovative Methode zur fachdidaktische Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2009, **27**(3): s. 408-412.

RUŽIČKA, J. *Valencia sloves a intencija slovesného deja*. Jazykovedný časopis 19, 1-2, 1968, 51-56.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*. Vyd. 3., upr., v nakl. Academia 2. Překlad František Čermák. Praha: Academia, 2007.

SEDLÁČEK, Bohumil. Několik poznámek k diskusnímu příspěvku Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 321-326.

SGALL, Petr. Několik poznámek na okraj experimentálních učebnic českého jazyka. *Český jazyk a literatura*. 1983, **33**, 73-80.

SPAL, Jaromír. O nové pojetí syntaxe. *Český jazyk a literatura*. 1984, **34**, 364-368.

- STEHLÍK, Martin. *Teorie mechanismu poznávacích procesů* [online]. Praha: PedF UK, TIV, 2010 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z:
http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2009_Stehlik/
- STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN, 2010.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Metaanalýza výzkumu dětských pojetí fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání. In: *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK (eds.). *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí: Sborník příspěvků z mezinárodní elektronické konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010, 273 s. Acta Universitatis Purkynianae.
- ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba: [První část nové mluvnice moderního jazyka]*. Vydání I. Praha: Ing. Mikuta, 1947. 472-[II] s. Knižnice Kruhu; Sv. 4.
- ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba*. Vyd. 2. (V SPN 1.). V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 573 s.
- TEJNOR, Antonín et al. *Český jazyk I-IV pro střední školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984.
- TESNIÈRE, Lucien. *Osnovy strukturního syntaksisa*. Moskva: Progress, 1988.
- ULIČNÝ, Oldřich. Lingvistická terminologie a škola. *Čeština doma i ve světě*. 1997, (1): 4-8. Dostupné také z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS1997-2.pdf>
- ULIČNÝ, Oldřich. K základním otázkám školské jazykovědné terminologie. In: *Školská jazykovědná terminologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. Learning and Mental Development at School Age (J. Simon, Trans.). In B. Simon & J. Simon (Eds.), *Educational psychology in the U.S.S.R.* s. 21-34. London: Routledge & Kegan Paul.
- VYGOTSKY, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, 135 s.

ZLÁMALOVÁ, Helena a Marta ŠLEMENDOVÁ (ed.). *Distanční vzdělávání v České republice - současnost a budoucnost: národní konference: sborník anotací (tištěný) a příspěvků (na CD-ROM)*. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání, 2001, s. 133.

ZOUHAROVÁ, Marie. Syntaktické pojmy ve vyučování skladbě českého jazyka. In: JANČÁKOVÁ, Jana (ed.), Miroslav KOMÁREK (ed.) a Oldřich ULIČNÝ (ed.). *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

VILMOS, Ágel. 1994. *Valenzrealisierung, Grammatik und Valenz* [online]. In: . [cit. 2015-05-09]. s. 4. Dostupné z:<http://www.unikassel.de/fb02/institute/germanistik/fachgebiete/sprachwissenschaft/prof-dr-vilmos-agel/publikationen.html>

ZOUHAROVÁ, Marie. K obsahu a rozsahu skladby na základní škole. *Studia Philologica*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998, **8**, 7-13.

ZOUHAROVÁ, Marie. Problematika užívání pojmů – termínů věta jednočlenná a dvojčlenná. In: HÁJKOVÁ, Eva a Svatava MACHOVÁ. *Školská jazykovědná terminologie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, s. 130-132.

ŽILÁKOVÁ, Renata. Syntakticko-didaktické aspekty interpretace slovesného významu. In: ČECHOVÁ, Marie a Michaela RÝZNAROVÁ. *Teorie vzdělávání v bohemistice: (referáty z kolokvia doktorandů UJEP, UK, ZČU)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, s. 105-113.

UČEBNICE

Nakladatelství Alter

HRDLIČKOVÁ, Hana, Eva BERÁNKOVÁ a Stanislav RUDOLF. *Český jazyk pro 6. ročník. Díl 1, Učivo o jazyce*. Vyd. 1. Všeň: Alter, 1998.

HORÁČKOVÁ, Miroslava a Ivan KLÍMA. *Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. Díl 1, Učivo o jazyce*. Vyd. 1. Všeň: Alter, 1999.

HRDLIČKOVÁ, Hana. *Český jazyk pro 8. ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. I. díl. Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2000.

HRDLIČKOVÁ, Hana. *Český jazyk pro 9. Ročník ZŠ a příslušný ročník víceletých gymnázií. I. díl. Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2001.

Nakladatelství Fortuna

BALKÓ, Ilona, ZIMOVÁ, Ludmila. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1998.

BALKÓ, Ilona, ZIMOVÁ, Ludmila. *Český jazyk pro 7. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995.

BALKÓ, Ilona, ZIMOVÁ, Ludmila. *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995.

BALKÓ, Ilona, ZIMOVÁ, Ludmila. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1996.

Nakladatelství Fraus

KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. *Český jazyk 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. *Český jazyk 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a Martina PAŠKOVÁ. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ a Jana VAŇKOVÁ. *Český jazyk 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ, Jana VAŇKOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a Martin PROŠEK. *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2015.

Nakladatelství Jinan (I)

BRABCOVÁ, Radoslava. *Čeština pro 6. ročník B*. Praha: Jinan, 1993.

HAVLOVÁ, Ivana. *Čeština pro 7. ročník*. Praha: Jinan, 1994.

HAVLOVÁ, Ivana. *Čeština pro 8. ročník*. Praha: Jinan, 1993.

HAVLOVÁ, Ivana. *Čeština pro 9. ročník*. Praha: Jinan, 1996.

Nakladatelství Jinan (II)

ULIČNÝ, Oldřich a kol. *Český jazyk: 6. ročník*. Praha: Jinan, 1997.

ULIČNÝ, Oldřich a kol. *Český jazyk: 7. ročník*. Praha: Jinan, 1998.

ULIČNÝ, Oldřich a kol. *Český jazyk: 8. ročník*. Praha: Jinan, 2000.

ULIČNÝ, Oldřich a kol. *Český jazyk: 9. ročník*. Praha: Jinan, 2001.

Nakladatelství Prospektrum

POKORNÁ, Hana. *Český jazyk 6: pro 6. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Prospektrum, 1997.

HEDVIČÁKOVÁ, Jaroslava, Ilona HELCLOVÁ a Naděžda KVÍTKOVÁ. *Český jazyk. 7, Pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Díl 1*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994.

HEDVIČÁKOVÁ, Jaroslava, Ilona HELCLOVÁ a Naděžda KVÍTKOVÁ. *Český jazyk. 7, Pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Díl 1*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994.

HEDVIČÁKOVÁ, Jaroslava a Eva MÜLLEROVÁ. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy. 2*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994.

Nakladatelství Prodos

HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 2000.

HIRSCHOVÁ, Milada. *Český jazyk 9*. Olomouc: Prodos, 2001.

Nakladatelství Práce

MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 6. Mluvnice*. Praha: Práce, 1998.

MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 7. Mluvnice*. Praha: Práce, 1999.

MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 8. Mluvnice*. Praha: Práce, 2000.

MÜLLEROVÁ, Olga. *Český jazyk 9. Mluvnice*. Praha: Práce, 2001.

Nakladatelství SPN

STYBLÍK, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2001.

STYBLÍK, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2001.

STYBLÍK, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1998.

STYBLÍK, Vlastimil a kol. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1996.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	.....	72
Tabulka 2	.....	148
Tabulka 3	.....	149
Tabulka 4	.....	149
Tabulka 5	.....	150
Tabulka 6	.....	150
Tabulka 7	.....	151
Tabulka 8	.....	151
Tabulka 9	.....	152
Tabulka 10	.....	152
Tabulka 11	.....	153
Tabulka 12	.....	153
Tabulka 13	.....	154
Tabulka 14	.....	154
Tabulka 15	.....	156
Tabulka 16	.....	157
Tabulka 17	.....	159
Tabulka 18	.....	160
Tabulka 19	.....	168
Tabulka 20	.....	169
Tabulka 21	.....	170
Tabulka 22	.....	170
Tabulka 23	.....	170
Tabulka 24	.....	171
Tabulka 25	.....	171
Tabulka 26	.....	171
Tabulka 27	.....	172
Tabulka 28	.....	172

Tabulka 29	.....	172
Tabulka 30	.....	173
Tabulka 31	.....	173
Tabulka 32	.....	174
Tabulka 33	.....	174
Tabulka 34	.....	175
Tabulka 35	.....	184

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

FGP	Funkční generativní popis
GABIT	Government and Binding Theory
GVV	Gramatický větný vzorec
MČ (3)	Mluvnice češtiny (3)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MVT	Modifikovaná valenční teorie
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPN	Státní pedagogické nakladatelství
ST	Standardní teorie
SVV	Sémantický větný vzorec
ŠVP	Školní vzdělávací program
VF	Verbum finitum
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1: Práce žáka 6. třídy (6Aa/6Ab)	205
Příloha 2: Práce žáka 9. třídy (9Aa/9Ab)	208

Příloha 1: Práce žáka 6. třídy (6Ab)

- d) milovat - srdce, láska - zamilovaný člověk
plakat - smutek (smutný člověk)
smát se - nadšený, pobavený člověk

3) Vytvořte věty, v nichž užijete uvedená slovesa v určitém tvaru.

- a) házet - Matěj mi hodil míč.
jezdit - Matěj ke mně přijede na kole.
šplhat - Matěj šplhá po taci.

- b) pršet - Dnes pršel déšť.
vát - Dnes val vítr.
sněžit - Dnes sněžil sníh.

- c) říkat - Jan říkal básničku.
darovat - Eduard daroval pišťalku.
psát - Honza psal dopis mamince.

- d) milovat - Michal ~~miluje~~ miluje párek.
plakat - Ty si dnes plakal?
smát se - ~~smál se~~
Dnes sem se smál.

Příloha 2: Práce žáka 9. třídy (9Aa)

Jméno: Třída:

1) Vysvětlíte jednoznačně a stručně význam následujících sloves (nesmíte pro vysvětlení činnosti použít uvedené sloveso ani slovo odvozené):

a) házet - jímáním písku do vody a prosbou (kdy vydechovat)

jezdit - jízdu na kole se vzít (na výlet)

šplhat - šplhat po stromě

b) pršet - na mě padá v kapkách voda

vát - vítr, který vane z jihu a je mrazivý a je mrazivý na dotyk

sněžit - na mě padá mrazivá upravená voda v malých kulkách

c) říkat - odpovídat ze sebe, klást, být jako obě strany (stejně, věty)

darovat - nabídnout někomu nějakou věc a on by ji měl přijmout

psát - napsat něco (písmu) slova na papírě a takových situacích aby to bylo něco jiného

d) milovat - mít někoho moc rád

plakat - plakat (pročítat něco)

smát se - smát se (smát se) (smát se)

2) Vymenujte osoby či předměty, které se nutně děje účastní nebo jsou jím ovlivněny.

a) házet - míč, člověk

jezdit - kolo, auto

šplhat - kolo

b) pršet - vítr, kapky

vát - vítr, mrazivý vzduch

sněžit - mrazivé kuličky

c) říkat - člověk, člověk

darovat - dárek

psát - psát, člověk

Příloha 2: Práce žáka 9. třídy (9Ab)

- d) milovat - *milovat*
plakat - *plakat*
smát se - *smát se*

3) Vytvořte věty, v nichž užijete uvedená slovesa v určitém tvaru.

- a) házet - *Házet mi jsou věci.*
jezdit - *jezdil na lovu mě baví.*
šplhat - *šplháni po tyči mi baví.*

- b) přšet - *šest, mnoho dětí přší.*
vát - *Mám ráda když vane mi větr.*
sněžit - *Ve městech by mělo snížit.*

- c) říkat - *Říká se že jsou děti mě milují.*
darovat - *Chci vám darovat nové šaty.*
psát - *Děti v první třídě se mě psát.*

- d) milovat - *Milují tě.*
plakat - *Máti mě pláče když upadne.*
smát se - *Smát se je moje záliba.*